



Universidad Nacional de Avellaneda

Especialización en Envejecimiento Activo y Saludable de los Adultos Mayores

Trabajo final integrador

Título del trabajo:

Las huellas de la educación en la vejez.

***Estudio de los condicionantes de género en las trayectorias
educativas de las personas mayores***

Estudiante: Lic. Ana Marquez Terraza

Directora: Mg. Natalia Camila Gramajo Graña

Fecha de entrega: Julio 2022

Contenido

1. Introducción	3
2. Desarrollo	4
a. ¿Por qué la educación, por qué el género?.....	4
b. Las trayectorias de vida y las trayectorias educativas.....	10
c. La educación. Un poco de historia.	14
La mujer en esta historia	16
d. La educación sexista 	19
El acceso físico	20
El acceso simbólico	21
e. La educación permanente, la educación en la adultez mayor	29
3. Conclusiones.....	33
4. Referencias bibliográficas.....	38

1. Introducción

La escuela es una de las instituciones sociales más importantes para la vida de los sujetos. En ella se imparten los saberes básicos que permiten que las personas se desenvuelvan de manera autónoma en sociedad. Se enseña más que el contenido programado y se aprende más de lo que se enseña: las formas de socializar, de manejarse en la vida, de proceder ante las dificultades, de entenderse a uno mismo y al mundo que lo rodea (del Pozo Andrés & Ramos Zamora, 2012).

La escuela es también, formadora de ciudadanos. Condiciona la manera de participar en la sociedad, convivir con otros, ejercer o reclamar los derechos. Esta institución, como construcción social, se ve marcada por las características de la sociedad y el momento histórico en el que se encuentra inmersa (Pineau, 2001).

La escuela como hoy se la conoce, surge en el siglo XIX, como respuesta a la necesidad de instrucción de la población en plena revolución industrial. Los orígenes de los sistemas educativos se encuentran ligados a la necesidad instrumental de transmitir una forma de organización social y del trabajo en las cuales, los roles de género tenían un gran papel (Frigerio et al., 2006). Esto llevó a que se implementaran prácticas como la escuela segregada, o la marginación de la mujer en los saberes impartidos (Barra Lisa, 2015). La pregunta que se abre y se intenta responder mediante esta monografía es ¿De qué manera el paso por estas instituciones condicionó la vida, y actualmente el envejecimiento de hombres y mujeres que en la actualidad se encuentran en la etapa de la adultez mayor?

Para ello, en el primer apartado se analizó la relevancia de este planteo y se presentó la teoría del Curso de la Vida, que da sustento al presente trabajo. En el segundo, se profundizó en el rol de la escuela y la importancia de las trayectorias educativas, en la vida del sujeto y en su envejecimiento. En el tercero, se realizó un breve recorrido por la historia de la escuela y la influencia de los roles de género en la escuela. En el cuarto, se describió las características de la escolarización de hombres y mujeres que actualmente se encuentran en la adultez mayor, y sus posibles repercusiones.

Finalmente, se reflexionó sobre la educación a lo largo de la vida y las propuestas educativas para personas mayores.

2. Desarrollo

a. ¿Por qué la educación, por qué el género?

La vejez y el proceso de envejecimiento han sido estudiados desde diferentes teorías y enfoques que hicieron hincapié en varios aspectos. Uno de los paradigmas que más peso ha tenido para el estudio de este fenómeno, es el modelo deficitario del envejecimiento y la vejez. En este modelo el envejecimiento se define como una declinación de las capacidades físicas de la persona. Por ello se considera que la disciplina idónea para su estudio es la medicina, que se enfocará en los procesos de pérdida y disfunción a nivel biológico (Dulcey Ruiz, 2013).

En contraposición a este modelo, en la segunda mitad del siglo XX, comienzan a surgir las teorías sociológicas del envejecimiento, que buscan caracterizar este proceso y al grupo etario de las personas mayores, atendiendo a procesos sociales y personales, sin poner el acento exclusivamente en las pérdidas. La primera generación de teorías del envejecimiento, desarrolladas principalmente en la década de 1960 se centró en el lugar que ocupan las personas mayores en la sociedad. En esta generación se encuentran teorías que tuvieron un importante peso a la hora de pensar a los adultos mayores como grupo etario (Robledo Marín et al., 2020). Entre ellas, las más importantes fueron la teoría de la desvinculación y la teoría de la actividad.

La teoría de la desvinculación define al proceso de envejecimiento como un desentendimiento mutuo entre las personas mayores y el resto del sistema social del cual forman parte, proceso que sería progresivo e inevitable. Según esta teoría, las personas que envejecen disminuyen su participación en actividades sociales, de carácter productivo y competitivo; volcándose a un mundo más reducido, vinculado a las actividades reproductivas –tareas de cuidado–, y familiares. La sociedad, por su parte, también comienza a desvincularse de la persona mayor.

Desde esta teoría, se propuso que la desvinculación de las personas mayores de las actividades sociales, era una manera de adaptarse, es decir, se concibió a la conducta

de desvinculación como adaptativa, normal y necesaria. Sin embargo, no se tuvo en cuenta que la desvinculación de las personas mayores de esa época (años sesenta) no era algo natural, sino un fenómeno histórico y culturalmente determinado. Es por ello que ha sido fuertemente criticada (Robledo Díaz, 2016).

En contraposición, dentro de la primera generación de teorías, también se encuentra la denominada “de la actividad”. Nace como fruto de las diversas investigaciones empíricas que compara a personas mayores inactivas, desvinculadas, con personas que mantienen las actividades que han realizado a lo largo de su vida, o las reemplazan por otras que resultan gratificantes. En las diferentes investigaciones realizadas se encuentra que el segundo grupo de personas mayores se muestran más satisfechas, mejor adaptadas y les es más fácil encontrar un sentido a su vejez (Merchán Maroto & Cifuentes Cáceres, 2011).

A partir de los años setenta, se comienza a desarrollar la segunda generación de teorías del envejecimiento. En estas, se exploró la relación entre las personas mayores y las personas de otras franjas etarias. Algunas de las desarrolladas en esta época fueron la de la continuidad y de la estratificación por edades (Robledo Marín et al., 2020).

La teoría de la continuidad propone la vida del sujeto como una unidad, en la que el paso de una etapa biográfica a otra no supondría rupturas. Hace hincapié en el hecho de que la persona que envejece es la misma persona que ha transitado su vida completa. Es una persona que ha ido construyendo una imagen de sí mismo, que puede moldearse en función de las exigencias del entorno, pero que igualmente, siempre apuntará a la coherencia interna. Se plantea que la vejez no genera transformaciones en el sujeto, ni provoca la aparición de características nuevas. Por el contrario, se considera que lo que se produce es una acentuación de los rasgos centrales de la personalidad del sujeto. Aquí, se acentúan las diferencias interindividuales de las personas mayores, y se resalta que por esto mismo no se puede hablar de una sola manera de envejecer (Robledo Díaz, 2016).

La teoría de la estratificación por edades, por otro lado, propone lo contrario al enfatizar en las características en común que cada franja etaria posee. En esta teoría, los miembros de diferentes cohortes son concebidos como grupos etarios. Los

miembros de estos grupos, en este caso, el grupo de las personas mayores, constituirían un grupo más o menos homogéneo, que tendrían intereses e inquietudes relativamente similares. Es necesario destacar que, desde esta teoría, si bien las diferencias interindividuales quedan un poco desdibujadas, se resalta la importancia del contexto histórico en la constitución de los diferentes grupos etarios. Las características de cada grupo estarán dadas, según esta propuesta, por los acontecimientos históricos y el contexto socio cultural en el que cada grupo vivió. Por ello, no serán iguales las personas mayores que llegan a los 60 años en la década del 2000, que aquellos que cumplieron 60 años en la década de 2010 (Zamora Monge, 2010).

Finalmente, la tercera generación de teorías surgidas a partir de 1980, se centra en temas más actuales como las relaciones de poder, el género y la revalorización de la vejez, entre otros (Robledo Marín et al., 2020). El enfoque del curso de la vida, es una de las teorías del envejecimiento que pertenece a esta última generación y reconoce a la vejez como una parte integral del curso de vida. Postula además, que tiene que ser estudiada teniendo en cuenta la historia de cada individuo y el marco sociohistórico en el que la misma se desarrolla (Rada Schultze, 2012).

El proceso de envejecimiento de las personas que se encuentran actualmente en la etapa de la vejez, ha sido marcado por condiciones históricas, políticas, religiosas y culturales particulares. Las personas mayores de esta generación fueron testigos de los distintos golpes militares que acontecieron en el siglo XX, sobrevivieron a diferentes catástrofes naturales, nacieron en una sociedad con un Estado implícitamente católico, que aún se encuentra en proceso de establecer su condición de laico, han sido espectadores de la aceleración del avance tecnológico y vivieron una pandemia mundial. Pero, uno de los fenómenos que más naturalizado estaba, y aún sigue estando, en la configuración cultural del contexto en el que crecieron estas personas mayores y que, por lo tanto, más incidencia tuvo en el desarrollo de sus vidas, fueron los roles de género construidos en torno al sexo biológico.

El sexo biológico es un continuum entre dos polos: macho o hembra, entre los cuales las personas se ubican de acuerdo a determinadas variables como los genes, las características físicas internas y externas, las hormonas, etc. (Kalat, 2010). El género, por otro lado, es una construcción social, una interpretación social de lo biológico

(Lamas, 2013). Puede definirse al género como “el conjunto de contenidos simbólicos y significados que cada sociedad atribuye a las diferencias sexuales, a las definiciones de ser hombre o mujer” (Brigeiro, 2016).

Las construcciones que socialmente se realizan en torno a lo que es ser “hombre” y ser “mujer”, las características que son pensadas como “femeninas” o “masculinas” determinarán en gran medida lo que se espera de cómo las personas deben desenvolverse en la vida. Aquello que una mujer y un hombre deben decir, pensar, usar, cómo deben verse y comportarse ante determinadas situaciones, todo ello está determinado de antemano por los roles de género.

El rol es definido como “el conjunto de conductas y comportamientos que una persona exhibe de modo característico dentro de un grupo” (Hare 1962, pág. 156, citado por Pérez de Guzmán y Rodríguez Díez, 2020). Los roles de género, por lo tanto, son el conjunto de conductas y comportamientos característicos que son atribuidos a las personas según su género asignado. La asignación de género se produce en el nacimiento de la persona, de acuerdo a la apariencia de sus genitales externos. A quienes nacen con pene se les asigna el género masculino, quienes nacen con vagina se les asigna el género femenino, independientemente de si sus genitales se corresponden con su sexo biológico o no. De acuerdo al género asignado, la persona ya tendrá prescrito un rol, un conjunto de normas y preceptos acerca de cómo debe o no debe comportarse de acuerdo a si ha sido designado como niño o niña (Lamas, 2013).

La diferencia en los roles atribuidos a ambos géneros ha sido ampliamente estudiada y descrita. Este trabajo se limitará a señalar que en general, al rol femenino se asocian características de suavidad, cuidado, la contención y lo íntimo. A su vez, estas características están ligadas a una supuesta capacidad innata para las tareas de reproducción social y biológica (trabajo doméstico y cuidado de personas dependientes), dadas por su capacidad biológica para procrear. Por otro lado, los hombres han sido caracterizados como fuertes, bravos, impulsivos, líderes, volcados a lo público y, por lo tanto, al trabajo remunerado. Estas características diferenciales no escapan a una jerarquización en la que lo masculino es puesto en valor, y las tareas femeninas son menospreciadas (Brigeiro, 2016; Roqué, 2014).

Estas construcciones sociales, formadas en torno a los géneros, han determinado prácticas sociales, hábitos, y comportamientos esperados de mujeres y hombres. Por haber sido naturalizadas, no se discutieron y se asumieron, en la inmensa mayoría de los casos, sin meditación ni reflexión. Por ello, han tenido un gran peso en las trayectorias de vida de las personas y, por lo tanto, también en las formas en que las personas envejecen. Existen estudios que constatan, por ejemplo, las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de comenzar estudios superiores, buscar relaciones de pareja, o trabajar después de la jubilación (Dingemans & Möhring, 2019; Lörz & Mühleck, 2019; Miller et al., 2021).

La manera de afrontar el proceso de envejecimiento, las actitudes ante los diferentes avatares y fenómenos del envejecimiento y las estrategias y recursos que cada persona tiene para hacer frente a este proceso, van a estar fuertemente determinados por las atribuciones de género. A la vez, todas estas variables, van a incidir en la trayectoria de vida de la persona. Se denominará como trayectoria de vida al camino a lo largo de la vida que puede variar en cada persona, en dirección, grado y proporción. Las trayectorias abarcan una variedad de ámbitos o dominios interdependientes (trabajo, escolaridad, migración, familia, entre otros), y nuclea aspectos subjetivos e intersubjetivos (Fuentes-García & Osorio-Parraguez, 2020; Morgante & Valero, 2019).

Este trabajo se centra en las trayectorias educativas de las personas mayores. El grupo actual de personas con más de 60 años presenta una particularidad: tuvieron un acceso a la alfabetización en mayor proporción que generaciones anteriores, por ello, la gran mayoría se encuentran alfabetizados. Aun así, no tuvieron acceso universal a la educación secundaria obligatoria, debido a esto, el grado de instrucción es mínimo (Ortega Gaspar & Gamero Burón, 2018). Otra particularidad de este grupo, es que su vejez se está desarrollando en un contexto socio histórico particular en donde los paradigmas desde los cuáles se concibe al envejecimiento y al adulto mayor se encuentran en pleno proceso de transformación.

Uno de los cambios más importantes fue posible gracias a la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos de las personas mayores, del año 2015. A partir de esta convención, se puede dar el paso necesario para dejar de percibir a las personas mayores como sujetos pasivos y en déficit, con carencias, para

pasar a percibirlos como sujetos activos, titulares de derechos (Palma et al., 2019). Esta Convención, también abrirá el camino para poner en valor la educación en esta etapa de la vida, ya que reconoce a la educación como un derecho de las personas mayores, y promueve la creación de programas educativos específicos para esta población, así como la incorporación de las personas mayores en las actividades educativas existentes (Organización de los Estados Americanos, 2015).

Teniendo en cuenta estas particularidades, se puede decir que el estudio desde la perspectiva de género de las trayectorias educativas y de envejecimiento de las personas que hoy se encuentran en la etapa de la adultez mayor, resulta valioso en tres sentidos: en primer lugar, a nivel teórico servirá para comprender mejor la manera en que el género favorece las desigualdades en la vejez, un aspecto poco desarrollado desde la perspectiva del curso de la vida y que se presenta como una de las debilidades de esta perspectiva (Robledo Marín et al., 2020). Esto, a su vez, ayudará a comprender mejor la interseccionalidad, o la manera en que diferentes factores, en este caso el género, la edad y la educación recibida se combinan o interactúan para dar lugar a experiencias únicas de opresión y privilegio (Symington, 2004). En segundo lugar, teniendo en cuenta la puesta en valor de las actividades educativas en la adultez mayor, servirá como guía para desarrollar actividades educativas que apunten a salvar las diferencias que pudieran existir como consecuencia de los roles de género. Y en tercer lugar, ayudará a comprender cuáles son las herramientas y las barreras que estos roles generaron desde la educación, para que este grupo pueda desarrollar trayectorias de vida que los lleven a modos de envejecimiento más alejados o más cercanos a un envejecimiento activo y saludable.

Se entiende al envejecimiento activo como el “proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen” (Organización Mundial de la Salud, 2002b, p. 79), tomando la actividad como una participación permanente en los asuntos económicos, sociales, espirituales, cívicos y culturales de la comunidad en la que se desenvuelve la persona mayor.

Asimismo, se concibe al envejecimiento saludable como “el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez” (Organización Mundial de la Salud, 2015, p. 30). La capacidad funcional es entendida como un

conjunto de atributos relacionados con la salud, que posibilitan a las personas ser y hacer aquello que es importante para ellas. Tiene su asiento en la capacidad intrínseca de las personas (sus habilidades físicas y mentales) y en el entorno en el que se desenvuelve el individuo.

Es necesario destacar que la aplicación de este concepto no se limita a la población adulta mayor. Se considera que el envejecimiento saludable es un proceso que abarca toda la vida y que va a ser condicionado por múltiples factores. Los recursos y oportunidades sociales y económicos a los cuales las personas pueden acceder, influyen en la capacidad de tomar decisiones saludables. Por esta razón, las desventajas en la educación, el empleo y el acceso a la salud, se refuerzan entre sí y se acumulan a lo largo de la vida, condicionando trayectorias de envejecimiento más cercanas o alejadas al envejecimiento saludable (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Es por ello, que en este trabajo se propone explorar cómo los roles de género influyeron en las trayectorias educativas, y por lo tanto, en los procesos de envejecimiento de las personas que en la actualidad tienen 60 años o más.

b. Las trayectorias de vida y las trayectorias educativas

El envejecimiento es definido por Cambiaggi y Zucolilli como un “proceso deletéreo, progresivo, intrínseco y universal que con el tiempo, ocurre en todo ser vivo a consecuencia de la interacción de la genética del individuo y su medio ambiente” (2011, p.18). Esta definición hace clara referencia al componente biológico de este fenómeno. No sólo las personas envejecen. Envejecen sus órganos, sus tejidos, sus células y sus moléculas. Y estos procesos de envejecimiento biológico están condicionados por el accionar de los genes humanos. Existen al menos 100 genes que han sido identificados como responsables de los procesos de envejecimiento en la especie humana (Cambiaggi & Zucolilli, 2011; Pardo Andreu, 2003).

A este proceso de envejecimiento, que tiene su origen en causas genéticas y que incluye procesos universales, es decir, que se dan en todas las personas, aunque en diferentes ritmos, se lo denomina envejecimiento primario. Existen otro conjunto de

alteraciones que responden a variables más particulares, como el estilo de vida y las condiciones socio ambientales en las que se desarrolló la persona. Estos cambios se encuentran englobados en el envejecimiento secundario, y comprenden un 75% de las pérdidas asociadas a la edad (Ribera Casado, 2020).

Esto se vuelve de suma importancia en la sociedad actual, en dónde se encuentra una multiplicidad de estilos de vida, y en la cual las condiciones ambientales, en las que se desarrollan y desenvuelven las personas, varían ampliamente. Asimismo, se encuentran condicionadas por cuestiones de género, raza, edad, poder adquisitivo, entre otras. El envejecimiento también, se define como un proceso diferencial, multidimensional y complejo (Dulcey Ruiz, 2013). Los modos de envejecer varían de una persona a otra, y estas diferencias, son consecuencia de condicionantes sociales e individuales de índole política, económica, cultural, biológica, psicológica y espiritual.

Por estas razones, el estudio de los procesos de envejecimiento es una tarea compleja. Para lograr su comprensión cabal, es necesario un enfoque que permita contemplar la dimensión subjetiva y contextual del proceso en sus múltiples aspectos.

Uno de los enfoques propuestos para esta tarea es el enfoque del curso de la vida, que nace en los setenta en el campo de la demografía. Su eje principal, es el análisis de cómo los eventos históricos y los cambios culturales, económicos, sociales y demográficos influyen en la estructuración de la vida de los sujetos, tanto a nivel individual, como a nivel grupal, en las denominadas cohortes. Por esto mismo, sus principios rectores apuntan a una preminencia de la dimensión temporal para el estudio de los fenómenos y del contexto donde los mismos surgen y se desarrollan (Blanco, 2011).

En este enfoque, se trabaja a partir de tres conceptos fundamentales para realizar el análisis de los cursos de vida: Trayectoria, transiciones y *turning points*. La trayectoria hace referencia al camino a lo largo de toda la vida o al movimiento por la estructura de edad. No suponen una secuencia específica determinada, aunque existen trayectorias que son más probables. Las transiciones hacen alusión a cambios de estado, que suelen traer aparejados nuevos roles, acompañados de nuevos derechos y responsabilidades, que en términos generales no alteran de manera significativa el curso de vida. Los puntos de inflexión (o *Turning points*) son eventos inesperados que implican un cambio cualitativo en el largo plazo del curso vital (Blanco, 2011).

En la trayectoria de vida de las personas, existen a su vez, trayectorias referidas a espacios y funciones determinadas, como las trayectorias laborales, las trayectorias familiares, o las trayectorias reproductivas. Este trabajo se centra en las trayectorias educativas de los sujetos, que pueden ser definidas como “el recorrido que realiza cada estudiante dentro del sistema educativo” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Colombia, s/d). Aunque este concepto puede ser ampliado, dado que dentro de la trayectoria educativa de cada persona se encuentran englobadas todas las acciones que cada sujeto realiza para fortalecer, consolidar, o transformar sus aprendizajes. Esto implica diferentes ámbitos que van más allá de la educación formal. Y dentro de estas trayectorias, se encuentran condicionantes materiales, determinantes institucionales y estrategias individuales que irán moldeando el trayecto educativo de cada sujeto (Guevara, 2017).

Con solo situarse en el ámbito educativo formal, el de la escolaridad obligatoria (actualmente inicial, primaria y secundaria) y los estudios superiores, se puede comprender la importancia que las trayectorias educativas tienen en la trayectoria vital completa de las personas. Esto se debe a que las escuelas no se limitan a la transmisión de información, o a la ejecución de procesos administrativos y técnicos (Echavarría Grajales, 2003). La escuela es lugar privilegiado en el que, en la sociedad occidental, se lleva los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no se limita a transmitir los contenidos esenciales de las asignaturas que en ella se dictan. La formación que se recibe en las escuelas va mucho más allá.

En primer lugar, en las escuelas se socializa. Existe una confrontación continua, con pares, maestros y otros agentes de socialización. Se construyen normas y valores relacionados con la convivencia (Echavarría Grajales, 2003). En segundo lugar, ello da paso a la formación para la vida ciudadana y democrática. Se prepara a los estudiantes para que sean ciudadanos plenos, que puedan ejercer sus derechos, e incluso por este medio, mejorar sus condiciones de vida (del Pozo Andrés & Ramos Zamora, 2012; Delval, 2013). En tercer lugar, se los prepara para “ser hombres de bien”. Muchos autores coinciden en que la escuela es formadora de valores, como la responsabilidad, el respeto, el cumplimiento del deber, la bondad, la inhibición de impulsos “perturbadores” y el fortalecimiento de impulsos “armónicos”. De esta manera la escuela no sólo imparte conocimientos, sino que participa en la

construcción del carácter y la identidad de los sujetos (Arenal, 2018; Echavarría Grajales, 2003).

Sin embargo, como señala Pineau (2001), en ocasiones, la escuela también cumple la función de inculcación ideológica. Si bien esta institución tiene el potencial para acabar con las diferencias y las desigualdades sociales, como las que devienen de los roles estereotipados de género, no siempre sucede. Las escuelas tienen la capacidad para reconocer la igualdad de derechos educativos, laborales, políticos, sociales y culturales entre el hombre y la mujer y de esta manera modificar y colaborar con la destrucción de los estereotipos de género (Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013; Lechuga Montenegro et al., 2018). Sin embargo, la escuela, tanto en el presente como en el pasado, ha operado profundizando y direccionando con mayor intensidad las desigualdades (Guevara, 2017).

Bonder (1994) señalaba que se debe analizar qué aprenden las mujeres en las escuelas sobre sí mismas. Qué efectos tiene el currículum formal y el oculto sobre la construcción de la identidad de las mujeres, sobre su autoestima, sobre su elección vocacional y sobre su proyecto de vida. Cuáles son los procesos que de manera manifiesta o latente transmiten valores, prescripciones y expectativas diferentes a hombres y mujeres.

Tras años de estudios sobre la educación y la manera en que se imparte, se ha podido determinar que tiene un fuerte carácter sexista, en tanto el sistema educativo ha sido construido desde una visión androcéntrica, en la cual se dejó de lado a la mujer (Barra Lisa, 2015). Se denomina sexismo a las diferencias de género manifiestas en múltiples ámbitos: social, económico y político, que derivan en una exclusión de las mujeres en la realización de actividades que son realizadas de manera activa por hombres (Lechuga Montenegro et al., 2018). El sexismo, implica una dominación por parte del género masculino sobre el femenino, quedando este último en situación de subordinación e inferioridad. En las escuelas, el sexismo se ha visto manifestado en el currículum, las interacciones, el lenguaje, la organización, así como en la distribución de los espacios (Blanco García, 2004; Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013).

Conocer los procesos educativos desde esta perspectiva permite comprender cómo desde la infancia, se va moldeando la identidad de la mujer en torno a ciertos

elementos como la maternidad, la domesticidad, el cuidado, etc. Y la identidad del hombre en torno al trabajo (Caldo, 2019). De esta manera, se podrá empezar a entrever cómo estos aprendizajes que comienzan a construirse en la infancia marcarán la adultez, así como la posibilidad de un envejecimiento saludable de las personas.

c. La educación. Un poco de historia.

La escuela, como toda institución social, es una construcción humana sujeta a las contingencias históricas, culturales, políticas y económicas del contexto donde surge y se desarrolla. Es por ello que, es importante situar las coordenadas históricas y contextuales de la institución escolar en donde las personas mayores atravesaron sus trayectorias escolares en la educación formal.

En un primer momento, en las culturas más primitivas, no existían personas designadas para transmitir conocimientos, sino que los saberes circulaban en las familias. De padres a hijos se iban aprendiendo formas de vida, de cazar, que aseguraban la subsistencia de los humanos. En la cultura egipcia y del lejano Oriente, surgieron los primeros sistemas educativos, centrados en la enseñanza de las tradiciones y la religión, y dirigidos a una pequeña parte de la población (Rodríguez Ruiz, 2010).

La creación de estas instituciones puede ser considerada como la primera revolución de la educación. Sin lugar a dudas, las instituciones educativas consisten en sí mismas un logro de la humanidad. La creación de espacios en donde los conocimientos acumulados hasta el momento puedan ser transmitidos a las nuevas generaciones, supone una ventaja evolutiva. Cada generación no debe descubrir todo nuevamente, si no que se les transmiten estos conocimientos ya adquiridos (Delval, 2013).

En Occidente, los precursores más importantes de las instituciones educativas fueron los filósofos de la antigua Grecia y la tradición religiosa judeo-cristiana. En la antigua Grecia, pensadores como Sócrates, Platón y Aristóteles fueron decisivos para formar un sistema educativo que preparara a los jóvenes para ejercer su ciudadanía y asumir posiciones de liderazgo. Más adelante, en la edad media, en un mundo occidental

regido por la tradición religiosa, comenzaron a formarse las primeras universidades. La mayor parte de los centros educativos de esta época fueron regidos por los monasterios, marcando así una fuerte orientación en la transmisión y producción de conocimientos. En el renacimiento, y gracias a la reforma protestante, empezaron a establecerse centros educativos más abiertos, correspondientes con lo que hoy se conoce como la educación secundaria (Rodríguez Ruiz, 2010).

Es importante destacar que, hasta este punto de la historia, las instituciones educativas siempre estuvieron abiertas a una élite de personas, consistente principalmente en hombres, de elevada posición económica, destinados a ocupar puestos importantes en la jerarquía social, como futuros clérigos, funcionarios o intelectuales. Sin embargo, esto comienza a cambiar gracias a dos hitos importantes. En primer lugar, la creación de la imprenta en el siglo XV, que permitió facilitar el acceso al conocimiento a un número creciente de personas (Nóvoa, 2013). En segundo lugar, la revolución francesa y la revolución norteamericana, en el siglo XVIII, que empiezan a configurar sociedades en las que se habla de derechos humanos e igualdad (Delval, 2013).

Sin embargo, la universalización de la educación y la constitución de la escuela tal como se la conoce hoy, no se desarrollaron hasta la revolución industrial, hito destacado en la historia de la educación. Durante este período, se produce una revolución tecnológica y económica, que trae aparejados cambios sociales y culturales profundos. Se empieza a valorar la ciencia y tecnología, en tanto se comprueba su eficacia para la producción, y se constata la necesidad de ampliar la educación a un nuevo sector de la población, el proletariado. Este sector se vuelve clave en el sistema de producción, dado que representa la fuerza de trabajo. Es la necesidad de proporcionar un mayor nivel de instrucción a los proletarios, para que puedan desempeñarse mejor en sus trabajos, el factor clave que permite la expansión de la escolarización (Salas, 2012).

La universalización de la escuela no sólo permitió a los Estados Nacionales promover la incorporación de las masas al sistema productivo. Además, la escuela adoptó como objetivo la transmisión de valores y principios que permitieran el logro de una identidad nacional. La escuela se convierte en un mecanismo de culturalización (Elverdin, 2012; Escolano Benito, 1982). Es por esto que, en el pasaje del siglo XIX al siglo XX la

mayoría de las naciones vuelve obligatoria la educación básica, y de esta manera, la escuela se convierte en el modelo educativo hegemónico (Pineau, 2001). A finales del siglo XIX, cuando se habla de educación, se habla de “este” modelo escolar, el modelo de la educación simultánea, la escuela como se la conoce hoy. A partir de este período, se hace casi imposible pensar otras formas de educar (Nóvoa, 2013).

La mujer en esta historia

Para comenzar a pensar el papel de la mujer en la historia de la educación, se debe empezar señalando, ya desde el principio, que resulta difícil precisar el nivel de participación o exclusión de las mujeres en cada una de las etapas e hitos de la historia de la educación. Esto se debe a que en los registros queda todo subsumido en el universal masculino, que oculta las tensiones de género latentes en este espacio (Caldo, 2019).

A lo largo de la historia de occidente, los centros educativos se construyeron desde una visión androcéntrica, en la que la mujer resultaba excluida (Barra Lisa, 2015). Recién alrededor del siglo XVIII se comienza a incorporar a algunas mujeres con buena posición social en los espacios de formación, sin embargo, la instrucción que recibían dista mucho de la educación del hombre. Las mujeres veían restringido su acceso al sistema educativo, en tanto, implicaba una distracción de las tareas domésticas (Lechuga Montenegro et al., 2018). La educación de las mujeres en esta época, se limitaba al aprendizaje doméstico, a la formación del alma, la corrección de la voluntad y el aprendizaje de buenos modales. Se argumentaba que las mujeres no tenían necesidad de estudiar o “adquirir cultura”, debido a que esto las alejaría de su rol principal: el ser madre y esposa (Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013).

En Argentina, si bien existían voces que apoyaron la educación femenina, como Belgrano, Rivadavia o Sarmiento, las experiencias de educación para mujeres distaban de ser ideales. Las mujeres eran formadas por tutoras, por instituciones religiosas o por asociaciones femeninas. El contenido de estas iniciativas educativas estaba limitado al mundo doméstico (Caldo, 2019).

Las discrepancias tan marcadas entre la educación de unos y otros, residen en la concepción que se tenía de las diferencias sexuales. Se defendía una complementariedad de los sexos que a su vez suponía una jerarquía, en la que el

varón era privilegiado. Rousseau en el año 1762 expone estas diferencias en su libro “Emilio” en el cual ilustra el tipo de educación que cada sexo debe recibir. La mujer, por ser un ser dependiente, incapaz de defender sus propios intereses o de tomar decisiones y destinada al ámbito privado del hogar, debe recibir una educación acorde a ello (Fuster García, 2007).

Sin embargo, existían otros pensadores y pensadoras, contemporáneos a Rousseau, que diferían en estas opiniones acerca de la naturaleza de la mujer. Se encuentra, por ejemplo, a Mary Wollstonecraft (2000) quien ponderaba que la mujer no había sido creada como complemento del hombre, para su recreación. Y proponía que la situación de inferioridad en la que se encontraba la mujer era consecuencia de la educación recibida que las convertía en objeto del hombre, potenciando valores superficiales y estéticos (Fuster García, 2007).

Debido a la influencia de estos pensamientos, sumado a las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas, se empieza a plantear en el siglo XIX la necesidad de brindar a la mujer la posibilidad de recibir una educación más sólida y completa. Gracias a esto, en el siglo XIX, la mujer fue incorporada en el sistema educativo, pudiendo acceder a estudios secundarios, y en menor medida, superiores (Perales, 2012).

Sin embargo, esta incorporación no fue plena ni automática. Como señala Núñez Lagos y Bau (2007), en los países desarrollados y algunos en vías de desarrollo, el derecho a la educación fue reconocido para ambos sexos, pero tardó más para la mujer. Los mitos y prejuicios acerca de las capacidades de la mujer seguían presentes. Se dudaba de las condiciones intelectuales de la mujer y se las continuaba relegando al ámbito doméstico y de procreación. Esto influyó en las restricciones a la educación superior que, en Argentina, recién en el año 1879, a finales de este siglo, comenzaron a abrir sus puertas a mujeres (Elverdin, 2012). Y, aun así, esta apertura era relativa, ya que el ingreso de las mujeres al nivel superior se producía por lástima o por excepción, y en contadas profesiones se les permitía ejercer una vez que obtenían el título (Pardo de Bazán, 1892a)

Esta ideología que insistía en la diferencia entre hombres y mujeres, quedó plasmada en trayectorias educativas diferenciadas para hombres y mujeres, que fueron fundamentadas desde argumentos teóricos y legales (Caldo, 2019). Se proponía, y es

una propuesta que continúa siendo defendida por algunos autores hasta la actualidad, que las diferencias biológicas redundaban en diferencias psíquicas y de intereses, por lo que la educación debía atender a estas divergencias (Núñez Lagos y Bau, 2007). Nace así la educación diferenciada o segregada por sexo. Este modelo, que fue implementado hasta mediados del siglo XX, basándose en la idea de que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres, resultaban en roles sociales diferentes. Proponía que la educación de unos y de otros no podía ser igual y debía llevarse a cabo en edificios diferentes y con profesores del mismo sexo (Sánchez García et al., 2016).

En esta educación segregada, los contenidos dictados a cada uno de los sexos eran muy diferentes unos de otros. Al hombre se lo preparaba para el trabajo, los conocimientos transmitidos apuntaban a su formación profesional. A las mujeres se las educaba para desempeñar su rol como madre y esposa, por lo que se le transmitían valores y modelos relacionados con el orden, la limpieza, la sumisión y la obediencia. Este modelo favorecía la jerarquía de los roles sexuales y la subordinación de la mujer (Barra Lisa, 2015).

No tardaron en hacerse oír las voces de pensadores, pensadoras, educadores y educadoras que repudiaban esta segregación del sistema educativo.

Se encuentra el ejemplo de Margarita Pardo de Bazán quien, a pesar de despertar el descontento de la mayor parte de sus colegas, expuso en el congreso Pedagógico de 1892 realizado en España, su idea de que la formación de las mujeres debía ser idéntica a la de los hombres y no debía estar en función de la condición de dependencia de la mujer respecto al hombre (De Gabriel, 2018). La autora consideraba que, en ese momento, la condición de acceso de la mujer a la educación era el hecho de servir a su esposo, hijo, hermano, padre, etc. Frente a lo cual, defendía la idea de que la mujer debía ser educada para sí misma, ya que era un ser con destino propio, y que el objetivo de su cultura debían ser la felicidad y dignidad personales (Pardo de Bazán, 1892b).

Se puede mencionar también a Concepción Arenal, quien en un documento publicado en 1892 y reeditado (2018), recalca que la educación debe ser igual para todos los educandos, sin importar su destino. Aunque esta autora sostiene una diferencia biológica entre ambos sexos, que pone en detrimento a las mujeres, asevera que las

desventajas mayores para ellas son de origen social. Por este motivo, la autora asevera que, en caso de ser necesaria una educación diferenciada, debiera ser en favor de las mujeres que deben sobrellevar las injusticias que la sociedad les plantea (Arenal, 2018).

Estas ideas no serán desoídas. A lo largo del siglo XX, se pasará del predominio de la educación segregada al modelo de la educación mixta o de la coeducación. Cabe destacar, que este cambio no responde sólo a cuestiones ideológicas, sino a una necesidad práctica de incorporar a las mujeres al mundo del trabajo, como consecuencia de la falta de hombres en edad laboral por las guerras mundiales (Barra Lisa, 2015).

El nuevo modelo de educación mixta no supuso la unión de ambos tipos de educación. Sólo se limitó a permitir el ingreso de las mujeres al sistema educativo que hasta el momento, estaba destinado de manera exclusiva a los hombres. Se les brinda igualdad de oportunidades educativas a ambos sexos sin contemplar la desigualdad social vigente. En este contexto, las mujeres son educadas “por si acaso debieran trabajar”. La formación para el trabajo, no se constituye todavía en un objetivo principal de la educación femenina como sí lo es para los hombres, debido a que las mujeres todavía tienen que priorizar su rol de esposa y madre. De esta manera, mujeres y hombres, atravesarán el mismo sistema educativo, pero obteniendo ellas menores ventajas por ser mujeres (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984; Barra Lisa, 2015).

En Argentina, las experiencias de educación mixta son incluso, previas al siglo XX. Ya en 1859, Juana Manso, apoyada por Sarmiento, creó en la ciudad de Buenos Aires la Escuela Mixta N°1. Sin embargo, la misma esta escuela encontró mucha resistencia por lo que debió cerrarse. En 1884, a partir de la sanción de la Ley de Educación Común N° 1420, se oficializa la coeducación, aunque las escuelas primarias y secundarias segregadas seguirán existiendo en simultáneo en el país durante todo el siglo XX (Caldo, 2019).

d. La educación sexista|

Tanto la educación diferenciada, como la educación mixta se encuentran teñidas de esta ideología sexista, que jerarquiza los géneros, ubicando a lo masculino sobre lo femenino, y marginando o excluyendo todo aquello que se vincule o asocie con lo

femenino. La escuela, es una institución con gran presencia física de mujeres que desempeñan su rol como estudiantes, docentes y personal directivo. Sin embargo, como señala (Blanco García, 2004), la presencia simbólica de la mujer es escasa. Los saberes producidos por las mujeres, sus formas de organizar el trabajo, sus formas de establecer relaciones, de conectar lo público con lo privado o no están presentes o son desvalorizadas. Se analizarán a continuación, algunos aspectos de la escolarización de hombres y mujeres en los cuáles esta tendencia androcéntrica del modelo educativo pudo o no influir, marcando trayectorias diferenciales para hombres y mujeres, y sus consecuencias en el envejecimiento.

El acceso físico

Como se mencionó, la participación de las mujeres en la escuela no ha representado un problema. Si bien resulta difícil contar con datos exactos, debido a que en las estadísticas de escolarización existía una tendencia a no diferenciar la matrícula por sexo o género, existen estudios que datan de los años 90 que aseveran que en Argentina las tasas de escolarización primaria y secundaria de hombres y mujeres son similares, e incluso en ocasiones las mujeres presentan mayores porcentajes de escolarización que los varones (Bonder, 1994).

Incluso, existen registros que muestran que hay un mayor número de mujeres que termina los estudios primarios y secundarios, tienen menores niveles de repitencia y obtienen mejores notas, aunque las diferencias no siempre son estadísticamente significativas (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984). Esto, da cuenta que una vez que se le permitió la entrada al sistema educativo a las mujeres, no tuvieron dificultad en adaptarse a la vida académica, a pesar de que el modelo educativo había sido pensado para fomentar la supuesta naturaleza masculina. También, se puede pensar que esta igualdad en la asistencia y rendimiento escolar redundarían en la vejez en la ausencia de diferencias cognitivas en hombres y mujeres.

Las funciones cognitivas son un conjunto de procesos de base neurológica que permiten el procesamiento de la información y el desarrollo del conocimiento. Son parte de la capacidad intrínseca de la persona, en tanto permiten el desarrollo de una vida independiente, y por ello su conservación es clave para el envejecimiento saludable (Organización Mundial de la Salud, 2015). La relación entre capacidad cognitiva en la vejez y el nivel de instrucción ha sido constatada por diversos estudios

(Belón-Hercilla & Soto-Añari, 2015; León Samaniego & León Tumbaco, 2018; Luna-Solis & Vargas Murga, 2018; Peña Aristizábal & Arenass, 2015; Segura Cardona et al., 2016; Segura-Cardona et al., 2018; Vite & Calderón, 2018). Efectivamente, en la actualidad no se puede definir la existencia de diferencias en el funcionamiento cognitivo entre hombres y mujeres. Si bien existen estudios donde se han encontrado diferencias en favor de los hombres (Segura-Cardona et al., 2018) o de las mujeres (Segura Cardona et al., 2016); la mayor parte de los estudios realizados con personas mayores no detecta diferencias significativas en el desempeño cognitivo de ambos géneros (Belón-Hercilla & Soto-Añari, 2015; Pérez-Hernández et al., 2018; Vite & Calderón, 2018).

Esto da cuenta de la importancia que revistió el acceso a la educación por parte de las mujeres, aunque, como se verá, haya sido un acceso de alguna manera restringido. Cabe señalar que el género no es la única variable a tener en cuenta a la hora de analizar el acceso a la educación desde una perspectiva interseccional. Características como la orientación sexual, la etnia y el nivel socioeconómico también fueron factores de peso. Los factores socioeconómicos tuvieron un gran peso en esta época. Hombres y mujeres se vieron obligados a abandonar los estudios primarios y secundarios, para contribuir con la economía del hogar. A las mujeres les correspondían las tareas de reproducción (cuidado de hermanos, limpieza del hogar, etc.) y a los hombres tareas de productivas (trabajar para aumentar los ingresos del hogar). En consecuencia, se puede constatar que en la adultez mayor, pertenecer a un estrato socioeconómico bajo está asociado a una menor escolaridad y un mayor riesgo de padecer una demencia (León Samaniego & León Tumbaco, 2018).

El acceso simbólico

Si bien en cuestiones de acceso físico la escuela no discriminaba entre hombres y mujeres, al interior de las aulas, en la práctica cotidiana del quehacer educativo, existía un sexismo, a veces velado, a veces explícito, que pudo haber afectado la trayectoria académica y el modo de aprender de hombres y mujeres. Mientras que en la escuela segregada los contenidos eran diferentes, en función de los destinos opuestos que en la adultez tendrían hombres y mujeres; en la escuela mixta sólo se transmitía lo que en un principio era conocimiento construido por y para varones (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984).

En las escuelas para niñas que perduraron a lo largo del siglo XX, los contenidos estaban delimitados en torno a las labores domésticas y manuales, las cuales se consideraban adecuadas para las mujeres. Se podían encontrar materias como: Nociones de higiene doméstica, o Elementos de dibujo aplicados a las labores manuales (Sarasúa, 2002). Podría esperarse, dado que mayor número de mujeres recibieron una instrucción orientada a la vida del hogar, que esto redundara en una mayor capacidad de las mujeres para realizar las tareas domésticas, y por lo tanto mayor nivel de independencia. [La capacidad de realizar tareas de manera independiente, es decir, la capacidad funcional, es también un aspecto muy importante del envejecimiento saludable, según la definición de la Organización mundial de la Salud \(2015\).](#)

La primera parte de esta hipótesis se constata. Son las mujeres, incluso dentro del grupo de personas mayores, las que en general, cargan con la responsabilidad de las tareas reproductivas y de cuidados dentro del hogar. Incluso, se puede decir que a medida que aumenta la edad, estas diferencias se ven aún más marcadas. En un estudio longitudinal realizado en España, se encontró que mientras que en el 2013 las tareas del ámbito privado, como el cuidado de niños y de enfermos era realizado siempre o muchas veces por el 48,5% de los hombres y el 44,5% de las mujeres. En el 2018, cinco años más tarde, se volvió a entrevistar al mismo grupo de personas y se encontró que la tendencia se revirtió, en esta ocasión el 34,2% de los hombres y el 55,4% de las mujeres realizan tareas de cuidado siempre o muchas veces (Puya & Díez, 2020).

Sin embargo, a pesar de que son las mujeres las encargadas de llevar adelante las tareas domésticas en los hogares, se encuentra que, al comparar la capacidad funcional de hombres y mujeres mayores, las segundas siempre se encuentran en desventaja.

La evaluación de la capacidad funcional se lleva a cabo teniendo en cuenta dos tipos de actividades: las actividades básicas de la vida diaria (alimentarse, higienizarse, vestirse, movilizarse) y las actividades instrumentales de la vida diaria (manejo del dinero, manejo de electrodomésticos, utilización de medios de transporte, utilización de medios de comunicación, etc.) (Martínez-Monje et al., 2017). En los estudios en donde se han evaluado estas capacidades, se ha encontrado que en general, las

mujeres mayores muestran peores puntuaciones en las escalas que evalúan actividades instrumentales y básicas de la vida diaria (Cruz et al., 2013; Martín Carbonell et al., 2019; Meléndez et al., 2011; Rubio et al., 2013).

Se puede indagar a qué se debe el hecho de que las mujeres, que en general han tenido una educación orientada a la realización de tareas domésticas, y que han tenido a su cargo estas tareas en mayor medida que los hombres, presenten en la vejez más dificultades para llevar una vida independiente. La capacidad funcional está relacionada con otras variables como la capacidad cognitiva, la actividad física (Duque-Fernández et al., 2020) o la carga de enfermedad (Rubio et al., 2013), que, como se verá más adelante, también están condicionadas por el género y los aprendizajes producidos en las trayectorias escolares.

Si bien en las escuelas mixtas las asignaturas eran compartidas por hombres y mujeres, y por ello, se dejaron de impartir cátedras destinadas al cuidado del hogar, el sesgo continuó presente dado que se transmitían roles diferenciados por diversos medios. Uno de ellos era el material escolar. Los libros de textos, el material didáctico empleado por las y los docentes es una herramienta muy valiosa a nivel pedagógico, pero que, a la vez, ha funcionado como un mecanismo que refuerza las desigualdades. No sólo facilita el acceso de los y las estudiantes a los saberes escolares, también es una exitosa fuente de transmisión de contenidos sexistas, en tanto divulga una visión de lo masculino y lo femenino en función de consideraciones sociales y de la jerarquía de roles (Perales, 2012).

Se puede dar cuenta de esto en dos aspectos fundamentales. El primero es la ocultación de la mujer por medio del lenguaje. Prima en los libros de textos escolares del siglo XX la utilización del masculino genérico, mientras que la referencia explícita de hombres y mujeres sólo aparece en el 3% de los casos. Además, al nombrar a sujetos singulares o singularizados, los hombres aparecen tres veces más que las mujeres. Esto da cuenta de que el hombre es mucho más visibilizado que la mujer en el material escolar (Blanco García, 2004).

En segundo lugar, en los libros de textos se transmiten y refuerzan los roles y estereotipos de género. Las mujeres son presentadas como torpes y atontadas. Siempre aparecen ligadas al mundo doméstico y a las tareas del cuidado de los demás. Mientras que los hombres son caracterizados como decididos y

emprendedores, se los ubica en una posición de superioridad y de poder con respecto a la mujer, a la vez que se les adjudican múltiples profesiones, más tendientes a la autonomía (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984). Mientras que en los libros se resaltan las contribuciones de los hombres al progreso social y sus contribuciones al conocimiento, estando ligados más al mundo político, artístico y científico, las mujeres son vinculadas en primer lugar al mundo doméstico y en segundo lugar al religioso, y rara vez, se reconocen contribuciones individuales de mujeres (Blanco García, 2004).

En la Revista *Billiken* del año 1977, revista infantil vinculada al mundo educativo, aparecían bien marcados los estereotipos de la mujer. Esta revista contaba con una sección para “chicas”, en la que aparecían recetas y se enseñaba sobre corte y confección. Se especificaba que la niña debía ser como su mamá, y que las tareas que debía realizar eran las que hacía su madre, porque ella se estaba educando para ocupar este lugar. Mientras que a los hombres se les adjudican profesiones variadas, como bombero, médico, zapatero y astronauta, a la mujer, incluso en el ámbito profesional se la sigue relacionando con las tareas domésticas, con trabajos como modista o cocinera (Guitelman, 2018).

Esta formación se encuentra en consonancia con el hecho de que son las mujeres las que tienen a su cargo las tareas reproductivas en los hogares. Las mujeres en general, se dedican en mayor proporción y cantidad de tiempo a las tareas de cuidado, aun cuando se encuentran en paralelo ocupadas en otros trabajos (Casanova & Lupica, 2018).

En el grupo de las personas mayores se mantiene esta situación. Las personas de más de 60 años desempeñan tareas de cuidados. Cuidan a sus nietos, prestan ayuda a sus hijos con tareas domésticas y cuidan a personas de su generación o de la generación precedente que enferman (hermanos/as, parejas, cuñados/as, padres, madres, suegros/as, etc.). En este grupo, el de cuidadores de más de 60 años, las características son las mismas que en los cuidadores familiares de la población general. Son en su mayoría mujeres, con poco o nulo apoyo familiar, que mantienen un vínculo afectivo con la persona a la que cuidan (Ramírez Pereira et al., 2018).

Las personas mayores que cuidan a otros adultos mayores refieren que sus motivaciones principales están vinculadas al cariño, pero también a la obligación. Este tipo de tareas suele traer aparejadas grandes consecuencias a las personas que las

llevan a cabo. Las personas mayores que las realizan se postergan a sí mismas, dedicándose exclusivamente a tareas relacionadas con el cuidado (Ramírez Pereira et al., 2018).

Se genera en los cuidadores un síndrome que recibe múltiples nombres: colapso, síndrome del cuidador principal, claudicación del cuidador, crisis de sobrecarga, por mencionar algunos (Mendoza Suárez, 2014). El “Síndrome de carga del cuidador” se caracteriza por sentimientos de carga, tristeza y estrés, así como repercusiones de orden social y económico (Zambrano Cruz & Ceballos Cardona, 2007; Cardona et al., 2013). Uno de los riesgos más importantes para los cuidadores es el desarrollo de sintomatología depresiva y depresión clínica, en particular, para aquellas personas que cuidan a familiares con algún tipo de demencia (del Pino Casado et al., 2019).

En una investigación realizada en personas mayores que cuidaban a otros mayores, se encontró que estas consecuencias eran significativamente peores en las mujeres cuidadoras que en los hombres. El grupo de mujeres presentaba peor salud percibida, peor salud mental, mayores síntomas de ansiedad y depresión, mayor dolor y en general mayor riesgo de cansancio y sobrecarga por la tarea de cuidado.

Las autoras y el autor del estudio señalan que estos resultados pueden relacionarse, por un lado, con el tipo de tareas que realiza uno y otro grupo. Mientras que las mujeres llevan a cabo tareas vinculadas con la atención personal, que implican mayor carga horaria y el establecimiento de un vínculo más próximo con la persona enferma; los hombres realizan principalmente tareas de movilidad, ayudando a que las personas enfermas se desplacen fuera y dentro del domicilio. Por otro lado, señalan que las mujeres suelen involucrarse más en las tareas de cuidado y en el rol de cuidadora, lo que facilitaría una mayor afectación por la tarea (Mosquera Metcalfe et al., 2019).

El hecho de que a las mujeres se las haya formado, educado, para cuidar, ha limitado en gran medida sus opciones. Si bien varones y mujeres tenían las mismas oportunidades para terminar los estudios secundarios y continuar los estudios superiores, es cierto que no se esperaba esto de las mujeres. Ni antes, ni ahora. En un estudio realizado recientemente en Chile, se encontró que los y las docentes aun hablan de manera acrítica de la segregación de carreras por género. Los y las profesoras entrevistados entienden como algo normal que existan carreras para

mujeres o para hombres. A su vez, expresaban menos confianza en la capacidad de las estudiantes mujeres para desarrollar su autonomía económica (Reyes & Álvarez, 2018).

Es necesario destacar que en la niñez y en la adolescencia, aquello que el otro dice de cada uno, tendrá un lugar importante en el núcleo más estable de nuestra identidad (Iacub, 2011). Los docentes, como representantes del saber, son portavoces del “Otro cultural” y, en consecuencia, sus dichos tienen una gran incidencia en la construcción de la identidad narrativa de sus estudiantes. Es por ello que las creencias de los docentes acerca de los roles de género y de las capacidades diferenciales entre hombres y mujeres pueden también haber predisposto la conformación de identidades acordes a estos prejuicios.

Como se señaló anteriormente, la escuela mixta está hecha a medida del varón. Los contenidos transmitidos excluyeron a todos los saberes que eran considerados femeninos calificándolos como inferiores. Los aportes femeninos al conocimiento fueron ignorados de manera sistemática. Las mujeres también fueron ignoradas en la escuela. Existe evidencia, a partir de estudios realizados en el pasado siglo, de que los y las docentes brindaban un trato diferencial a los niños. Se observó que los y las docentes dedicaban más tiempo a los varones, solían individualizarlos, al contrario de las niñas que eran consideradas un grupo homogéneo, utilizaban de manera sistemática el genérico masculino y expresaban incluso una abierta preferencia por la enseñanza dirigida a varones (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984).

Esta actitud de los profesores de preferencia por el género masculino es problemática en tanto puede haber colaborado en la frustración del potencial de las niñas. Y más problemática se vuelve aún por el hecho de que es una tendencia difícil de revertir, dado que no es algo de lo que los docentes sean conscientes (Castillo Sánchez & Gamboa Araya, 2013). Las mujeres fueron admitidas al sistema educativo, pero era un sistema educativo que las expulsaba, en el que eran no deseadas. Esto se vio claramente reflejado en los estudios superiores.

Para la década de los 80, época aproximada en la cual las personas que, en la actualidad, tienen más de 60 años, estaban comenzando o finalizando sus estudios superiores, la proporción de mujeres estudiando carreras de este nivel en España, país que se tomará como referencia por carecer de los datos en Argentina, era de 39

a 100. Resulta muy llamativo teniendo en cuenta que, para ese momento en el resto de los niveles educativos los porcentajes entre hombres y mujeres eran equitativos. Además, se destaca que el grupo de mujeres que decidía estudiar, elegía carreras acordes con su género, como administración o peluquería. En general, escogían carreras con menor prestigio social y menor remuneración. Hecho que no se explica por su rendimiento previo que había sido igual o en ocasiones superior que el de los varones (Alberdi Alonso & Alberdi, 1984).

En Argentina, a principios la década de los 90, esta división persistía, aunque se señala que era menor con respecto a décadas pasadas. En las universidades, existían guetos que eran considerados por excelencia masculinos, como las carreras de derecho, las ciencias exactas o las ciencias veterinarias. Mientras que las carreras como ciencias de la educación, o de la rama de filosofía y letras, son consideradas guetos femeninos. Llama la atención a la autora que, para esta época, mientras que cada vez más mujeres se sumaban a las carreras masculinas, prácticamente ningún varón ingresaba a las carreras femeninas. Esto demuestra en qué medida los estereotipos de género han sido también limitantes para los hombres, quienes también veían restringidas sus posibilidades (Bonder, 1994).

Aun así, quienes más perjudicadas se vieron por los sesgos de género en el proceso de elección vocacional fueron las mujeres. A pesar de contar con las capacidades intelectuales, el sistema educativo con su currículum sesgado, y docentes que las ponían en segundo lugar, las mujeres optaron por carreras de menor complejidad y menor prestigio social, o por el abandono de los estudios. Esto a su vez, condicionó el mantenimiento de la brecha de género en el mundo laboral. Se permitió a la mujer estudiar, pero el mundo laboral no abrió sus puertas en igual medida. Se puede constatar que las mujeres han tenido un menor nivel de ocupación que los hombres, con mayor proporción de empleos a tiempo parcial y con menores salarios por trabajos similares (Alaminos, 2018). [Esta situación a la vez, colaboraba para reforzar situaciones de vulnerabilidad, ya que eran las mujeres de bajos ingresos, las que tenían menos posibilidades de acceso a la educación superior.](#)

Debido a la precariedad laboral, las mujeres han tenido peor acceso al sistema de protección social. Esta situación, sumada a la mayor carga de tareas de cuidado, que por los relatos de las mujeres se puede dar cuenta de cómo ha influido de manera

negativa en la salud de las mismas (Toro, 2018), pueden ser factores decisivos para que en la adultez mayor, la mujer presente menor capacidad funcional, menor calidad de vida y menores indicadores de salud física y mental que los varones (Andrés & Aznar, 2018; De los Santos et al., 2018; Gallardo-Peralta et al., 2018; López-Rincón et al., 2019).

En el grupo de personas mayores, encontramos esta intersección de factores que condicionan una mayor vulnerabilidad para las mujeres: Han tenido menor acceso a la educación superior, han tenido menor acceso a trabajos de jornada completa y en blanco y su estado de salud se ha visto más afectado por las tareas relacionadas con el cuidado. Es por ello que los indicadores económicos en las mujeres suelen ser peores. Los hombres, de esta franja etaria, son los que continúan trabajando con mayor frecuencia, son los que muestran menores indicadores de pobreza y son identificados como jefes en la mayor parte de los hogares (de Santacruz et al., 2019). Sin embargo, en Argentina, esta brecha económica no se ve reflejada tan claramente, ya que hombres y mujeres muestran indicadores económicos similares, al menos en los sectores de clase media y baja de la población (Paz & Arévalo, 2019).

Esto puede deberse a que en nuestro país se ha implementado desde hace ya más de 15 años el plan de Inclusión Jubilatoria, que dio como resultado la ley 25.994 que posibilitó la tan conocida “Jubilación de las amas de casa”. Esta ley, implicó una ampliación de derechos muy importante, que tuvo como principales beneficiarias a las adultas mayores que, por las circunstancias antes mencionadas, habían podido acceder a empleos precarizados que en la adultez mayor habían obstaculizado la consecución de la jubilación (Carballo et al., 2017).

El acceso a este derecho por parte de este grupo, no sólo repercutió a nivel económico. A nivel subjetivo, las mujeres que lograron jubilarse mencionan que el hecho de contar con un ingreso fijo y seguro ha tenido múltiples efectos. Algunos de ellos son la ampliación de las redes de contacto social, la posibilidad de planificar, o el mayor acceso al sistema de salud. Uno de los datos más significativos es que reportan haber aumentado su participación en las decisiones económicas dentro de su hogar, espacio del cual algunas se encontraban excluidas como consecuencia de la falta de un ingreso propio (Gonzalez & Urbano, 2019).

e. La educación permanente, la educación en la adultez mayor

Hasta ahora, se ha analizado la educación que las personas mayores recibieron en su niñez, adolescencia y adultez. Es importante destacar que no todas las personas mayores atravesaron las tres etapas de la educación. La gran mayoría se vio obligada a abandonar, como se mencionó anteriormente, en alguna de las dos primeras etapas. Las mujeres para dedicarse a tareas de cuidados dentro de su familia, los hombres para trabajar (Ramírez et al., 2019). Sin embargo, la educación va más allá de estos tres ciclos. La educación está presente en todas las áreas de la vida: el trabajo, las actividades recreativas, las relaciones sociales, la familia, son agentes y espacios que de algún modo, intervienen en el proceso educativo de la persona.

Por ello, se habla de educación a lo largo de la vida, o educación permanente, como aquellos procesos educativos que van más allá del periodo de escolaridad y que incluyen “todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad” (Tünnermann Bernheim, 2010, pág. 124). Como se puede apreciar, el término de educación permanente o educación a lo largo de la vida va más allá del aspecto formal y de la educación profesional, abarcando, pero no limitándose, a la educación de adultos, la educación continua y la gerontagogía.

En la adultez mayor, la educación permanente se vuelve una herramienta muy valiosa ya que trae beneficios en el plano económico, sociocultural, y por supuesto, educativo. El acceso al derecho de la educación por parte de este grupo etario, resulta sinérgico en tanto que facilita el acceso a otros derechos, como el derecho a la libertad de expresión, el derecho a la participación en asuntos públicos, el derecho a peticionar ante las autoridades, el derecho de reunión, de asociación, el derecho a la recreación y el esparcimiento, entre otros (Muñoz Galiano, 2012).

La educación para personas mayores fue una actividad relegada por mucho tiempo debido a los prejuicios que se tenían sobre este grupo etario. Mitos y estereotipos como el de la improductividad, la desvinculación o la senilidad, daban una imagen de las personas mayores incompatibles con la educación. Se pensaba que las personas mayores preferían quedarse en sus casas, no iniciar nuevas actividades ni tener grandes cambios en su vejez, y que tenían por regla general grandes dificultades

cognitivas que les impedían adquirir nuevos conocimientos (Fuentes Gómez-Calcerrada & Navarro Cortés, 2010).

En la actualidad, la Convención Interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores, explicita la necesidad de garantizar el derecho a la educación para este grupo. Sobre la base de principios como la igualdad y equidad de género, la autorrealización, y la participación integración e inclusión plena y efectiva en la sociedad, se busca promover la participación de las personas mayores, en propuestas educativas formales e informales. Para ello se reconoce la importancia de eliminar barreras, así como la facilitación del acceso a ofertas educativas que respondan a las preferencias, aptitudes, necesidades y motivaciones de las personas mayores (Organización de los Estados Americanos, 2015).

Además, se están rompiendo estos prejuicios con investigaciones que comprueban que las personas mayores tienen flexibilidad cognitiva y capacidad de aprendizaje (Gonzalez-Aguilar & Grasso, 2018). Y se están dejando atrás viejas concepciones educativas. Yuni y Urbano (2016) plantean la importancia del cambio de paradigma en el concepto de aprendizaje, para poder valorar de manera adecuada las posibilidades de las personas mayores para aprender. Los autores plantean que, si se deja de concebir al aprendizaje como una mera adquisición y acumulación de información, para pasar a entenderlo como una capacidad para aprovechar la experiencia y transformarse a sí mismos, se podrá entender la amplia potencialidad del adulto mayor para aprender.

Las propuestas educativas para personas mayores son variadas. Se pueden encontrar cursos que tienen como objetivo mejorar la calidad de vida, como los de preparación para la jubilación, prevención de enfermedades, promoción de hábitos saludables, etc. También, se encuentran actividades que tienen como objetivo la mejora de las capacidades cognitivas, como los talleres de estimulación cognitiva, o las actividades de reminiscencia. Finalmente, se encuentran las actividades destinadas al desarrollo humano y de la creatividad, en donde se pueden ubicar las actividades recreativas y de esparcimiento (Yuni & Urbano, 2005).

Las propuestas de educación a lo largo de la vida funcionan como un espacio de promoción del envejecimiento saludable. Esto se debe a que apuntan al mantenimiento de la capacidad intrínseca, así como a una efectiva relación de las

personas con su entorno. Las actividades educativas son capaces de estimular procesos mentales, ofrecer ambientes enriquecidos y oportunidad para interactuar con otros significativos. Además proveen la posibilidad de ejercer roles activos y motivadores, lo que puede redundar en una participación más activa de la persona mayor en la sociedad (Instituto de Mayores y Servicios Sociales, 2011). De esta manera se previenen situaciones relacionadas con la enfermedad y la incapacidad, como el deterioro cognitivo, el aislamiento social o el sedentarismo.

En diferentes investigaciones y trabajos sobre los distintos espacios de educación destinados a personas mayores, se ha podido constatar que en general son las mujeres las que más participan en estos espacios (Gallardo-Peralta et al., 2016; Krzemien & Lombardo, 2003; Pinillos Patiño et al., 2013; Pinzón et al., 2018; Stefani et al., 2013).

La mayor participación de las mujeres mayores en los espacios educativos se puede relacionar con dos datos importantes. En primer lugar, en la adultez mayor, la mujer tiene mejores niveles de participación social que los varones. En general, las mujeres al haber sido educadas como un ser para el otro, tienen más facilidad en la vejez para mantener su red de relaciones sociales e incluso ampliarla, lo que da como resultado en un mayor nivel de participación social y de satisfacción con estas relaciones por parte de la mujer (Gallardo-Peralta et al., 2018; Pinazo-Hernandiz et al., 2019).

En segundo lugar, se debe tener en cuenta que la vejez es una etapa caracterizada por múltiples pérdidas. Una de ellas es la pérdida del rol laboral. La jubilación es comprendida de manera diferente por hombres y mujeres. Mientras que los hombres la perciben como una pérdida, las mujeres pueden percibirla como descanso, continuidad o comienzo (Hermida et al., 2014). Esto puede ser también, una consecuencia de la educación recibida. En tanto que a los hombres se los educó con el claro fin o propósito del trabajo, la educación ve mermado su sentido cuando se pierde la posibilidad de trabajar.

Por otro lado, la mujer se acostumbró a recibir educación porque sí. Es decir, como se vio anteriormente, eran recibidas en las instituciones educativas, pero no con el claro propósito de que trabajaran. Por ello, el trabajo no se tornó eje de su vida ni de sus actividades educativas. Se puede aventurar entonces que, por esta razón, en la etapa de la adultez mayor se muestra más predispuesta a participar en estos espacios.

Además, cabe destacar que, para muchas mujeres, la vejez representa un momento de autonomía. Después de atravesar fenómenos normativos como la viudez y el nido vacío, las mujeres cuentan con mayor tiempo libre que pueden ocupar con actividades educativas que responden a la motivación de mantenerse vinculada a diferentes grupos sociales (Alegría et al., 2013).

A su vez, estos espacios educativos colaboran de múltiples formas en la salud de hombres y mujeres que participan en ellos. Además de los objetivos específicos de cada una de las actividades, como el mejoramiento de las funciones cognitivas, o la prevención de enfermedades, al ser espacios de interacción social y participación comunitaria, las actividades educativas potencian otros procesos muy importantes para esta franja etaria.

En primer lugar, las propuestas recreativas son espacios vinculados a una participación real. En los espacios dirigidos a personas mayores, se promueve que ellos mismos tengan lugar en la toma de decisiones con respecto a la actividad, asegurando así que la persona no sea una mera espectadora (Fajn, 2000). **Esto es muy importante, sobre todo para las mujeres, que pueden comenzar a tener un rol social activo, el cual les fue negado en otros espacios educativos.** En segundo lugar, la experiencia grupal es transformadora. Funciona como un espacio de re-socialización que transforma las capacidades y habilidades de los participantes, esto a su vez disminuye los riesgos de los nuevos analfabetismos virtuales y tecnológicos de la actualidad (Bermejo García, 2012). En tercer lugar, se promueve la generatividad, que es un proceso en el que se auto reconocen y ponen en valor las contribuciones personales positivas, a la vez que son transmitidas a otras personas, o puestas a disposición del bien comunitario (Rodríguez Cabrero et al., 2018).

En cuarto lugar, otro efecto positivo es la adquisición de herramientas para el empoderamiento de las personas mayores, en tanto se incrementa su autonomía, mejora su autoconcepto, se promueve un mayor ejercicio de roles, funciones y derechos, al mismo tiempo que se promueve una lectura crítica de la realidad. El empoderamiento de este grupo adquiere mayor relevancia teniendo en cuenta que el contexto sociocultural en el que los adultos mayores se desenvuelven ha conducido a un “desempoderamiento” de este grupo etario (Iacub & Rodríguez Reaño, 2015).

Finalmente, cabe destacar que las actividades educativas en la adultez mayor ofrecen la posibilidad de modificar o afianzar la identidad narrativa de los sujetos. Las personas a lo largo de su vida buscan religarse en tramas que lo definan, que les permitan conocer quiénes son. En la etapa de la vejez, algunas de esas tramas se disuelven: las relaciones familiares cambian, se pierden relaciones significativas, aparecen limitaciones físicas y la actividad laboral en la mayor parte de los casos debe ser suspendida (Iacub, 2011). Las actividades educativas permiten explorar nuevos intereses o profundizar en los antiguos; ofrecen un nuevo entramado de relaciones sociales, actividades, valoraciones, en el cual el sujeto puede implicarse, así como también la posibilidad de construir un proyecto a futuro. Es por esto que cumplen un papel muy importante en la refiguración de la identidad narrativa de las personas que participan en ellas.

3. Conclusiones

El análisis de la interacción entre las trayectorias educativas, los roles de género y el proceso de envejecimiento es un desafío que no hace más que abrir nuevos interrogantes. Se reconoce aquí la intersección de tres fenómenos que abundan en complejidades. La educación, por un lado, que se materializa en el sistema educativo y particularmente en las escuelas, que se constituyen en los agentes de socialización secundaria más importantes para el ser humano, dado que, no sólo construyen identidades sociales y políticas, si no también subjetividades.

Los roles de género por otro lado, que son resultado de una construcción resultante de la interpretación social de lo biológico, y que determinan y prescriben los comportamientos que hombres y mujeres deben llevar a cabo en función de su género designado, y que por ser una construcción social es situada e histórica.

Y en tercer lugar, el proceso de envejecimiento, que si bien es un proceso biológico, se encuentra determinado por factores personales, sociales, culturales, económicos y políticos, por lo que es caracterizado como un proceso multidimensional, diferencial y complejo.

Además de la complejidad de los fenómenos estudiados, no se puede dejar de atender al contexto histórico, social, político y cultural en el que los fenómenos se desarrollan,

porque atendiendo al paradigma del curso de la vida y al concepto de envejecimiento saludable propuesto por la OMS, no se puede dejar de valorar la incidencia del contexto (Blanco, 2011; Organización Mundial de la Salud, 2015). En este caso, se deben situar dos contextos históricos claves. En primer lugar, los años 40, 50 y 60, época en que las personas que se encuentran actualmente en la adultez mayor cursaron la mayor parte de su trayectoria educativa. En segundo lugar, la época actual, en la que este grupo etario se halla atravesando el proceso de envejecimiento.

En el primer periodo estudiado, como características principales se encuentra un sistema educativo en transición, en el que coexisten escuelas segregadas, en las cuales se educa por separado a hombres y mujeres en función de sus destinos sociales diferenciados, y escuelas mixtas, en las cuales las mujeres son incorporadas a un sistema educativo pensado por y para hombres. Este sistema educativo ha sido caracterizado como sexista, en tanto excluye a la mujer del mundo del conocimiento, y establece una jerarquía entre los géneros, privilegiando al masculino. En este sistema educativo, las mujeres tuvieron igual oportunidad de acceso a la educación primaria y secundaria, lo cual se demuestra en las cifras equitativas de escolarización, no así a la educación superior.

Además, cabe destacar que, si bien las mujeres pudieron acceder al sistema educativo, los objetivos de su educación nunca fueron los mismos que la educación del hombre. Mientras a estos se los preparaba para el trabajo, a ellas se las educaba por si acaso debieran trabajar, pero se priorizaba que no abandonaran sus roles de cuidado, como futuras madres y esposas. Los roles de género influyeron de esta manera en la educación recibida, pero también en la identidad narrativa que hombres y mujeres fueron construyendo en torno a estas concepciones transmitidas en las escuelas.

Esto trajo una serie de consecuencias que necesariamente han repercutido en sus trayectorias de envejecimiento. En primer lugar, se encuentra, como dato alentador, que el hecho de que mujeres y hombres hayan podido acceder en igual medida a la educación primaria y secundaria puede haber sido un factor decisivo para que en la actualidad, en el grupo de personas mayores, no se encuentren diferencias entre hombres y mujeres respecto a su capacidad cognitiva. Esta hipótesis se basa en el

hecho de que uno de los factores cuya incidencia ha sido más probada en el desempeño cognitivo es el nivel educativo.

En segundo lugar, se puede afirmar que las mujeres aun en la adultez mayor siguen siendo las principales encargadas de las tareas reproductivas y de cuidado en los hogares y las comunidades. Esto entra en consonancia con los objetivos con los cuales fueron educadas las mujeres, y los estereotipos que les fueron transmitidos en su formación. La realización de tareas de cuidado no ha sido beneficiosa para las mujeres, en tanto que, muestran peores consecuencias en su salud física y mental que los hombres y mayor dependencia funcional.

En tercer lugar, cabe destacar que el hecho de haber sido desanimadas por diferentes factores, desde los procesos educativos, pero también por presiones sociales, a seguir carreras profesionales, pesa de manera significativa en la estabilidad económica de las mujeres de este grupo. Se puede constatar que las mujeres que en la actualidad se encuentran en la vejez, tuvieron trayectorias laborales diferentes a las de los hombres, en tanto su edad de ingreso al mercado laboral fue más tardía, tuvieron mayor cantidad de trabajos informales, a tiempo parcial y con peor paga. Esta situación también, ha sido un condicionante importante para que las mujeres lleguen con peores indicadores de salud mental y física a la vejez. [Se puede ver en estos datos, los efectos de la interseccionalidad entre el género, la educación y la vejez, que condicionan un proceso de envejecimiento más alejado de la salud.](#)

Por otro lado, y teniendo en cuenta la segunda etapa estudiada, la etapa actual, se debe tener en cuenta que es una etapa histórica de cambios sociales, en donde el género, la vejez y la educación ya no son vistas de la misma manera. Con respecto al género, hay autores que consideran que se está transitando la cuarta ola del feminismo, caracterizada por concebir que los problemas personales son problemas públicos.

Como resultado de estos movimientos, es posible identificar, por un lado, políticas como la jubilación de amas de casa, que intenta compensar décadas de precariedad laboral en las mujeres. A pesar de ser una medida compensatoria, la jubilación ha dado la posibilidad de que las mujeres tengan mayor participación en asuntos económicos, mayor capacidad de proyección, situación que había sido imposible hasta el momento debido a su inestabilidad económica.

Los cambios en relación a la edad y al envejecimiento han sido originados desde tiempo atrás, en función de tratados internacionales tan importantes como el Plan de Acción Internacional de Viena de 1982 (Organización de las Naciones Unidas, 1982) o la Declaración Política y Plan de Acción de Madrid del año 2002 (Organización Mundial de la Salud, 2002a). En estos tratados se empieza a pensar la importancia de incorporar a las personas mayores a la sociedad, a las actividades productivas, y fomentar la promoción de mejores condiciones de vida para este grupo etario, en razón del evidente proceso de envejecimiento poblacional que la humanidad se encuentra atravesando. Estas propuestas se cristalizan en el concepto de envejecimiento saludable (Organización Mundial de la Salud, 2015) y la declaración en favor de los derechos de las personas mayores (Organización de los Estados Americanos, 2015).

Estos cambios han favorecido la creación de nuevas formas de ver a las personas mayores y nuevos espacios dedicados a ellas. La concepción de la educación también ha variado, y en la actualidad las propuestas educativas, sobre todo para personas mayores, abarcan una amplia gama de actividades que permiten potenciar los recursos personales y comunitarios de las personas mayores. Por ello, cada vez se encuentran más ofertas educativas dirigidas a esta población.

La participación de las personas mayores en estas actividades crece paulatinamente, y dentro de este grupo, las que participan mayormente son las mujeres. Las mujeres entienden la jubilación como una continuidad, un descanso o un nuevo comienzo, lo que las predispone a comenzar nuevas actividades y continuar construyendo su trayectoria educativa. Además, encuentran en estas actividades, las oportunidades de participación activa, y empoderamiento, que les fueron negadas en otros espacios educativos a lo largo de sus vidas.

Para concluir este trabajo, se quiere destacar que si bien las mujeres debieron atravesar un sistema educativo que las marginó, lo que llevó a que tuvieran algunas desventajas que condicionaron sus procesos de envejecimiento, son estas mismas mujeres las que en su etapa de vejez han encontrado las ofertas educativas para personas mayores, un espacio de socialización y de potenciación de recursos. La escuela, la educación, los espacios en donde se lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje, pueden profundizar las ideologías dominantes, o pueden

ser un motor de cambio y de resarcimiento, ofreciendo un espacio en el que se concretan y conquistan múltiples derechos.

Hoy, los adultos mayores que se acercan a estos espacios y actividades lo hacen desde la búsqueda de lo que no se pudo conquistar en la juventud. En estos espacios, las mujeres se vuelven dueñas de sus destinos, y los hombres se animan a jugar y explorar alternativas que les habían estado vedadas. Los espacios educativos para mayores en la actualidad, se vuelven una pieza clave para lograr el objetivo de una vejez libre de estereotipos y prejuicios que les permita a los mayores participar de forma plena en la sociedad y lograr tener un envejecimiento activo y saludable.

4. Referencias bibliográficas

- Alaminos, E. (2018). La brecha de género en las pensiones contributivas de la población mayor española. *Panorama social*, 27, 119-135.
- Alberdi Alonso, I., & Alberdi, I. (1984). Mujer y educación: Un largo camino hacia la igualdad de oportunidades. *Revista de educación*, 275, 5-18.
- Andrés, M. C. G., & Aznar, M. P. M. (2018). Diferencias de género en el estrés y la salud de las personas mayores. *Dilemata*, 26, 157-168.
- Arenal, C. (2018). *La educación de la mujer*. textos.info. <https://cuny.manifoldapp.org/read/la-educacion-de-la-mujer/section/5787d608-5355-4835-bad1-3d42900cb24b>
- Barra Lisa. (2015). *Educación diferenciada por sexos: Propuestas, argumentos y críticas* [Tesis]. Universidad de Zaragoza.
- Belón-Hercilla, V., & Soto-Añari, M. (2015). Perfil cognitivo del adulto mayor en Arequipa. *REVISTA DE PSICOLOGÍA / Journal of Psychology*, 17(2), 91-103.
- Blanco García, N. (2004). El saber de las mujeres en la educación. *En-clave pedagógica*, 6, 43-53.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: Orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 9-48. <https://doi.org/10.35362/rie601206>
- Brigeiro, M. (2016). *Género, vejez y envejecimiento: Guía de trabajo para la reflexión con profesionales y personas adultas mayores*. Red Latinoamericana de Gerontología.
- Caldo, P. (2019). Género. En F. Fiorucci & J. Bustamante Vismara (Eds.), *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200415062618/Palabras-claves-en-la-historia.pdf>
- Cambiaggi, L., & Zucolilli, G. (2011). El envejecimiento de sistema nervioso. *Revista Cs Morfol*, 13(1), 15-28.

- Carballo, M. de las M., Diloretto, M., Ginepro, L., & Meschini, P. (2017). Estado, Políticas de inclusión social y la universalización del derecho a la jubilación de las mujeres amas de casa. *X JIDEEP - Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional*.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/63648>
- Cardona, M. D., Segura, A. M., Berbesí, D. Y., & Agudelo, M. A. (2013). Prevalencia y factores asociados al síndrome de sobrecarga del cuidador primario de ancianos. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 31(1), 30-39.
- Casanova, L., & Lupica, C. (2018). Cuidados y mercado de trabajo: Oportunidades y desafíos de las políticas de empleo para generar y promover trabajo decente. En OIT, UNICEF, PNUD, & CIPPEC, *Las políticas de cuidado en Argentina. Avances y desafíos* (pp. 77-98). Organización de las Naciones Unidas.
- Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (2013). La vinculación de la educación y género. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 391-407.
- Cruz, J. del P., Rodríguez-Bies, E., Rosa, R. M. A., Cruz, B. del P., Puyana, M. G., Navas, P., & López-Lluch, G. (2013). Relación entre la capacidad funcional y el perfil psicosocial en personas mayores no institucionalizadas. Diferencias basadas en género. *Kronos: revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 12(1), 41-50.
- De los Santos, P. V., Carmona Valdés, S. E., De los Santos, P. V., & Carmona Valdés, S. E. (2018). Prevalencia de depresión en hombres y mujeres mayores en México y factores de riesgo. *Población y Salud en Mesoamérica*, 15(2), 95-119.
<https://doi.org/10.15517/psm.v15i2.29255>
- de Santacruz, C., Chavarro Carvajal, D. A., Venegas-Sanabria, L. C., Gama, A. C., & Cano Gutiérrez, C. A. (2019). Desigualdades entre mujeres y hombres mayores y menores de setenta años. Encuesta Salud, Bienestar y Envejecimiento (SABE) Colombia 2015. *Universitas Medica*, 60(3), 20-33. <https://doi.org/10.11144/javeriana.umed60-3.sabe>

- del Pozo Andrés, M. del M., & Ramos Zamora, S. (2012). Reconstruir la historia de la escuela a través de los cuadernos escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 231-232, 415-434.
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sinéctica*, 40, 01-18.
- Dingemans, E., & Möhring, K. (2019). A life course perspective on working after retirement: What role does the work history play? *Advances in Life Course Research*, 39, 23-33.
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2019.02.004>
- Dulcey Ruiz, E. (2013). *Envejecimiento y vejez. Categorías conceptuales*. Red Latinoamericana de Gerontología.
- Duque-Fernández, L. M., Ornelas-Contreras, M., & Benavides-Pando, E. V. (2020). Actividad física y su relación con el envejecimiento y la capacidad funcional: Una revisión de la literatura de investigación. *Psicología y Salud*, 30(1), 45-57. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i1.2617>
- Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Elverdin, F. M. (2012). Relaciones de género en el campo educativo desde la perspectiva de Bourdieu. *De Prácticas y Discursos*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.30972/dpd.11782>
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/69988>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF Colombia). Proteger Trayectorias Educativas. *Educación*. <https://www.unicef.org/colombia/proteger-trayectorias-educativas>
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (2006). Las instituciones educativas y el contrato histórico. En G. Frigerio, M. Poggi, & G. Tiramonti, *Las instituciones educativas Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 13-32). TROQVEL.
- Fuentes-García, A., & Osorio-Parraguez, P. (2020). Una mirada a la vejez en tiempos de pandemia: Desde el enfoque de curso vida y desigualdades. *Revista Chilena de Salud Pública, Número especial*, 90-102. <https://doi.org/10.5354/0719-5281.2020.60389>

- Gallardo-Peralta, L., Jorquera, I. C., Morán, M. P., & Quiroz, B. U. (2018). Diferencias de género en salud y calidad de vida en personas mayores del norte de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 49, Article 49. <https://journals.openedition.org/polis/15008>
- Gonzalez, S. M., & Urbano, C. A. (2019). Transformaciones en la subjetividad de mujeres adultas mayores que accedieron a la “jubilación de amas de casa” en Argentina. *Anales en Gerontología*, 11(11), 64-94.
- Guevara, B. (2017). Trayectorias educativas y desigualdad: Un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área. *Memoria Académica*.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf
- Guitelman, P. (2018). Educar y entretener. La Revista «Billiken» en años de Dictadura. En C. Kaufmann (Ed.), *Dictadura y Educación. Tomo 3: Los textos escolares en la historia argentina reciente* (pp. 299-328). Salamanca: FahrenHouse.
<http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/11549>
- Hermida, P. D., Tartaglini, M. F., Feldberg, C., Stefani, D., Hermida, P. D., Tartaglini, M. F., Feldberg, C., & Stefani, D. (2017). Jubilación, trastornos psicofisiológicos y bienestar psicológico en una muestra de adultos mayores argentinos. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 213-221.
<https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1498>
- Iacub, R. (2011). *Identidad y envejecimiento*. Paidós.
- Instituto de Mayores y Servicios Sociales. (2011). *Libro Blanco del Envejecimiento Activo*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Kalat, J. (2010). *Psicología Biológica* (10ma ed.). Ediciones Paraninfo.
- Lamas, M. (2013). La antropología feminista y la categoría «género». En M. Lamas (Ed.), *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 97-125). Programa Universitario de Estudios de Género.

- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G., & Guerrero Tostado, M. (2018). Educación y género. El largo trayecto de la mujer hacia la modernidad en México. *Economía UNAM*, 15(43), 110-139. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2018.43.387>
- León Samaniego, G. F., & León Tumbaco, E. D. (2018). Factores asociados al deterioro cognitivo en adultos mayores de la parroquia El Salto – Babahoyo (Ecuador). *Cumbres*, 4(1), 75-87.
- López-Rincón, F. J., Morales-Jinez, A., Ugarte-Esquivel, A., Rodríguez-Mejía, L. E., Hernández-Torres, J. L., & Sauza-Niño, L. C. (2019). Comparación de la percepción de calidad de vida relacionada con la salud en hombres y mujeres adultos mayores. *Enfermería Global*, 18(54), 410-425. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.331781>
- Lörz, M., & Mühleck, K. (2019). Gender differences in higher education from a life course perspective: Transitions and social inequality between enrolment and first post-doc position. *Higher Education*, 77(3), 381-402. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0273-y>
- Luna-Solis, Y., & Vargas Murga, H. (2018). Factores asociados con el deterioro cognoscitivo y funcional sospechoso de demencia en el adulto mayor en Lima Metropolitana y Callao. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(1), 9-19. <https://doi.org/10.20453/rnp.v81i1.3269>
- Martín Carbonell, M., Laguado Jaimes, E., Campo Torregroza, E., Camargo-Hernández, K. del C., & Pereira Moreno, L. J. (2019). Autonomía en ancianos institucionalizados: Relación con el género, la escolaridad y el tiempo de institucionalización. *Gerokomos*, 30(2), 50-55.
- Martínez-Monje, F., Cortés-Gálvez, J. M., Cartagena-Perez, Y., Alfonso-Cano, C., Sánchez-López, M. I., & Leal-Hernández, M. (2017). Valoración de la capacidad funcional en ancianos mayores de 70 años con la escala Short Physical Performance Battery. *Aten Fam*, 24(4), 145-149.
- Meléndez, J. C., Tomás, J. M., & Navarro, E. (2011). Actividades de la vida diaria y bienestar y su relación con la edad y el género en la vejez. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(1), 164-169.
- Mena, N. P., & González, J. D. H. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 413-437.

- Mendoza Suárez, G. (2014). Síndrome de sobrecarga en familiares encargados del cuidado de pacientes con enfermedad neurológica crónica. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 27(1), 12-18.
- Merchán Maroto, E., & Cifuentes Cáceres, R. (2011). Teorías psicosociales del envejecimiento Nuin Orrio (Ed.) *Enfermería de la persona mayor*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces. En C. Nuin Orrio (Ed.), *Enfermería de la persona mayor*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Miller, L. R., Garcia, J. R., & Gesselman, A. N. (2021). Dating and sexualities across the life course: The interactive effects of aging and gender. *Journal of Aging Studies*, 57, 100921.
<https://doi.org/10.1016/j.jaging.2021.100921>
- Morgante, M. G., & Valero, A. S. (2019). Etnografía, trayectorias de vida y vejez. Experiencia de intervención entre mujeres mayores. *Anales en Gerontología*, 11(11), 114-128.
- Mosquera Metcalfe, I., Larrañaga Padilla, I., Río Lozano, M. D., Calderón Gómez, C., Machón Sobrado, M., & García Calvente, M. del M. (2019). Desigualdades de género en los impactos del cuidado informal de mayores dependientes en Gipuzkoa: Estudio CUIDAR-SE. *Revista Española de Salud Pública*, 93, e201901002.
- Nóvoa, A. (2013). Pensar la escuela más allá de la escuela. *Con-Ciencia Social*, 17, 27-37.
- Organización de las Naciones Unidas. (1982). *Plan de acción Internacional de Viena sobre el envejecimiento*.
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/gericuba/plan_de_accion_internacional_de_viena_sobre_el_envejecimiento.pdf
- Organización de los Estados Americanos. (2015). *Convención interamericana sobre la protección de los derechos humanos de las personas mayores (A-70)*. OEA.
http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp

- Organización Mundial de la Salud. (2002a). *Declaración de Toronto para la Prevención Global del Maltrato de las Personas Mayoras*. OMS.
http://www.inpea.net/images/TorontoDeclaracion_Espanol.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2002b). Envejecimiento activo: Un marco político. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 37(S2), 74-105.
- Organización Mundial de la Salud. (2015). *Informe Mundial sobre el envejecimiento y la salud*. WHO.
<http://www.who.int/ageing/publications/world-report-2015/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Decade of Healthy Ageing 2020-2030*. OMS.
https://www.who.int/es/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action?sfvrsn=b4b75ebc_25
- Ortega Gaspar, M., & Gamero Burón, C. (2018). La satisfacción vital de los mayores en España desde la perspectiva de género. *Panorama Social*, 27(1), 137-150.
- Palma, A., Rovira, A., & Perrotta, V. (2019). *Las personas mayores como sujetos de derecho: El aporte de la convención interamericana sobre la protección de los derechos de las personas mayores*. INMAYORES.
- Pardo Andreu, G. (2003). Consideraciones generales sobre algunas de las teorías del envejecimiento. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 22(1), 0-0.
- Paz, J., & Arévalo, C. (2019). Pobreza en las personas mayores. Un estudio multidimensional para Argentina. *Revista Latinoamericana de Población*, 13, 75-102.
<https://doi.org/10.31406/relap2019.v13.i2.n25.4>
- Peña Aristizábal, P. A., & Arenass, J. A. (2015). Perfil del desempeño cognitivo en adultos entre 50 y 80 años. *Revista de Investigaciones ALETHEIA*, 5, 93-111.
- Perales, R. G. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 27, 1-18. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v27i0.81>
- Pérez-Hernández, M. G., Velasco-Rodríguez, R., Maturano-Melgoza, J. A., Hilerio-López, Á. G., García-Hernández, M. de L., & García-Jiménez, M. A. (2018). Deterioro cognitivo y riesgo de caída en

- adultos mayores institucionalizados en el estado de Colima, México. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 26(3), 171-178.
- Pinneau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: «esto es educación» y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. Pinneau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como maquina de educar*. Paidós.
- Puya, M. V. P. de G., & Díez, J. L. R. (2020). Roles de género en personas mayores en el ámbito familiar: Un estudio longitudinal 2013-2018. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, 3, 62-79. <https://doi.org/10.6018/iqual.372841>
- Rada Schultze, F. (2012). Representaciones sociales de la vejez en la historieta Argentina. Los casos de Diógenes y el linyera y El Eternauta. *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/21444>
- Ramírez Pereira, M., Aguilera Morales, R., Salamanca Ferrada, C., Salgado Cuervo, C., Segura Díaz, C., & San Martín Silva, C. (2018). Mayores cuidando mayores: Sus percepciones desde una mirada integral. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 7(2), 83-108. <https://doi.org/10.22235/ech.v7i2.1653>
- Reyes, A. B., & Álvarez, S. L. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Ribera Casado, J. (2020). Geriatria: Conceptos y generalidades. En C. Rozman Borstnar & F. Cardellach López, *Medicina Interna* (19.^a ed., Vol. 1, pp. 1481-1491). Elsevier.
- Robledo Díaz, L. (2016). Los paralogismos de la vejez. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 4(1), 125-140.
- Robledo Marín, C. A., Orejuela Gómez, J. J., Robledo Marín, C. A., & Orejuela Gómez, J. J. (2020). Teorías de la sociología del envejecimiento y la vejez. *Revista Guillermo de Ockham*, 18(1), 95-102. <https://doi.org/10.21500/22563202.4660>

- Rodríguez, C. G. (2021). Repensando las olas del feminismo. Una aproximación teórica a la metáfora de las olas. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 483-492. <https://doi.org/10.5209/infe.68654>
- Rodríguez Ruiz, A. B. (2010). La evolución de la educación. *Pedagogía Magna*, 5, 36-49.
- Roqué, M. (2014). Los cuidados progresivos, los derechos humanos y el rol del Estado en la Argentina. En S. Huenchuan (Ed.), *Autonomía y dignidad en la vejez: Teoría y práctica en políticas de derechos de las personas mayores*. (pp. 183-187). CEPAL.
- Rubio, E., Comín, M., Montón, G., Martínez, T., Magallón, R., & García-Campayo, J. (2013). Determinantes de la capacidad funcional en personas mayores según el género. *Gerokomos*, 24(2), 69-73. <https://doi.org/10.4321/S1134-928X2013000200004>
- Salas, J. A. (2012). *Historia General de la Educación* (1ra ed.). Red Tercer Milenio.
- Sarasúa, C. (2002). Aprendiendo a ser mujeres: Las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297.
- Segura Cardona, A., Garzón Duque, M., Cardona Arango, D., & Segura Cardona, A. (2016). Riesgo de deterioro cognitivo en personas mayores de las subregiones de Antioquia, Colombia. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 33(3), 613-628. <https://doi.org/10.20947/S0102-30982016c0008>
- Segura-Cardona, A., Cardona-Arango, D., Segura-Cardona, A., Muñoz-Rodríguez, D. I., Jaramillo-Arroyave, D., Lizcano-Cardona, D., Agudelo-Cifuentes, M. C., & Morales-Mesa, S. A. (2018). Factores asociados a la vulnerabilidad cognitiva de los adultos mayores en tres ciudades de Colombia. *Aquichan*, 18(2), 210-221. <https://doi.org/10.5294/aqui.2018.18.2.8>
- Symington, A. (2004). Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*, 9. https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/interseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf

- Toro, M. R. (2018). Estudio etnográfico sobre el envejecer de las mujeres mayores desde una perspectiva de género y de curso vital. *Prisma Social: revista de investigación social*, 21, 75-107.
- Vite, J. S., & Calderón, G. O. (2018). Funcionamiento Cognitivo, Actividades de la Vida Diaria y Variables Demográficas en Adultos Mayores Mexicanos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 18(3 (Julio-Diciembre)), 65-84.
- Wollstonecraft, M. (2000). *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Cátedra.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2005). *Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones* (1ra ed.). Editorial Brujas.
- Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2016). *Envejecer aprendiendo*. Brujas.
- Zambrano Cruz, R., & Ceballos Cardona, N. P. (2007). Síndrome de carga del cuidador. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 26-39.
- Zamora Monge, G. (2010). *Expectativas de cuidado en la vejez y comportamientos de salud en procesos de envejecimiento no normativos* [Tesis de Maestría]. Universidad Pública de Navarra.