



FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA DE PEDAGOGIA EN FILOSOFIA

**NIVELACIÓN DE ESTUDIOS E INTEGRACIÓN SOCIAL EN LOS ADULTOS
MAYORES DE LA COMUNA DE CALLE LARGA.**

Tesis para optar al título de Profesor de Filosofía y a los grados académicos de
Licenciatura en Filosofía y Licenciatura en Educación.

JORGE ANDRÉS ABARCA GAMBOA

Profesor Guía
Walter Díaz Lucio

VALPARAÍSO, CHILE

2016

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
 CAPÍTULO I: ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	
1.1 La educación como escenario de un conflicto social	7
1.1.2. La vejez y el discurso clínico	18
1.1.3. Educación y vejez, una reflexión desde el curriculum	24
1.2 Objetivos de la investigación	29
1.2.1 Objetivo General	29
1.2.2 Objetivos Específicos	29
1.3. Justificación e importancia de la investigación	30
1.4 Limitaciones de la investigación	30
1.5 Hipótesis de la investigación	30
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.	
2.1. Primera parte: La UNESCO y la Educación de Adulto Mayor	31
2.1.1 Paradigmas pedagógicos y la gerogogía	33
2.1.2 La concepción bancaria de la educación	36
2.1.3 Representaciones sociales de la vejez	38
2.1.4 La Gerogogía.	41
2.2. Tendencias Educativas para el Adulto Mayor en Europa y Políticas Europeas en el ámbito de la Educación.	44
2.3. Situación en Chile: La familia y su cooperación	47
2.4 Ser Adulto Mayor	48

2.2 Segunda Parte: REALIDAD SOCIAL	
2.2.1 La Educación de Adultos en Chile.	52
2.2.2. La Educación en Chile a principios del Siglo XX.	54
2.2.2.1 La Reforma de 1928.	58
2.2.2.2 La educación Chilena de 1930 a 1960	62
2.3 Tercera Parte: Definición de variables de estudio	65
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	
3.1 Paradigma	68
3.2 Tipo de estudio	68
3.3 Tradición metodológica	68
3.4 Participantes del estudio y criterios de selección	68
3.5 Técnicas de recolección de la información	68
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.	
4.1 Caracterización de la muestra	70
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	
5.1 Discusión	77
5.2 Proyecciones	79
5.3 Conclusión	80
REFERENCIAS	
Bibliografía	82
Anexos	85

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso continuo y dinámico a lo largo de la vida de las personas, que permite forjar la propia identidad, vivir en comunidad con otros y adaptarse al entorno. Generalmente el adulto aprende porque tiene tareas, intereses o necesidades muy concretas que satisfacer; no aprende para el futuro si no para hoy. El adulto dialoga de lo que sabe, su conocimiento previo como persona, como historia y valores propios, por lo tanto es un proceso en que la persona construye su propio conocimiento mediante la compleja interacción de varios elementos, el mismo, el cotidiano, el entorno, las creencias, el saber hacer y el ser.

El acelerado fenómeno de envejecimiento demográfico que se ha experimentado a partir de los últimos 50 años en nuestro país plantea una serie de desafíos que la sociedad debe enfrentar. Es así como las políticas educacionales debieran contribuir a la comprensión de este fenómeno, para que en el quehacer académico puedan atender de forma integral las necesidades de este grupo etario cada vez más amplio. Históricamente, la vejez ha sido identificada con la enfermedad y la muerte de modo que su entera significación estuvo determinada por el discurso clínico que, además estuvo fuertemente dominado por un enfoque asistencialista de la salud.

En la actualidad no sólo el crecimiento demográfico sino que también las transformaciones en el ámbito de la salud y la educación entregan nuevas perspectivas acerca del significado de la vejez en la cultura occidental contemporánea. En el plano de la realidad educacional de Chile, se reconoce el sistema educativo ha reflejado las transformaciones político-administrativas y su relación con los fuertes cambios económicos. Sobre todo, el hito de la

privatización marcó un descenso profundo en la posibilidad de la educación de encarnar un ideal de derecho público por el privado. Los movimientos sociales en la década de los 90 en adelante han enfatizado la necesidad de recuperar en la educación su horizonte de realización de igualdad ciudadana. Además, al interior de las ciencias de la educación existen enfoques que plantean a la educación más allá de su arraigo institucional como un espacio para el desarrollo integral y continuo de las personas. Justamente, la educación de adultos mayores intenta materializar la idea que la calidad de vida de la población de adultos mayores puede verse mejorada a partir de un programa de nivelación de estudios.

Por otro lado, en el plano de la salud se han producido cuestionamientos que reflexionan la relación que tienen paciente y médico así como también el rol y la incidencia de las instituciones clínicas en la salud mental de los pacientes. Justamente, uno de los conceptos que mayor notoriedad ha alcanzado es el de “Calidad de vida”. A pesar de sus muchas formulaciones el concepto de calidad en todas sus versiones incorpora la percepción del individuo acerca de sí mismo en relación a sus condiciones objetivas de vida. Adicionalmente, el hecho que los avances en la tecnología médica han mejorado las condiciones de vida de los adultos mayores, las preocupaciones en torno a esta parte de la población ha enfocado su mirada en el bienestar psico-afectivo y las posibilidades de incorporación activa a la cultura.

La presente investigación tiene como objetivo el determinar la necesidad de un programa de escolarización para adultos mayores en la comuna de Calle Larga. En el primer capítulo se presenta la formulación del problema, en donde se exponen los principales antecedentes referidos al conflicto social en el que emerge la educación de los adultos mayores en relación a un cuestionamiento de la mirada puramente clínica de la vejez. En seguida se presentan los objetivos de la investigación, los que se clasifican en generales y específicos. En el Capítulo II,

consta de dos partes. En la primera parte se abordan diversos tópicos referidos a la situación a nivel planetario sobre la educación de adultos mayores así como también los paradigmas pedagógicos en los que descansa la educación de personas mayores. En la segunda parte, se aborda la realidad social en el ámbito educativo en Chile

Luego se presentan la delimitación y limitaciones de la investigación. Finalmente, en la última parte de este capítulo se exponen los hallazgos de investigaciones anteriores, en donde se evidencia la ausencia de investigaciones a nivel nacional.

En el segundo capítulo, se exponen los aspectos teóricos de referencia, en donde se revisan los planteamientos de los autores referidos a los conceptos de envejecimiento y calidad de vida, los estereotipos relacionados con la vejez, la importancia de la familia en la vejez, la soledad y la vejez activa.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.

1.1. La educación en Chile como escenario de un conflicto social.

Los cambios, reflexiones y movilización en torno a la educación chilena de los últimos 20 años han permitido poner de manifiesto que el sistema educativo revela la existencia estructuras sociales desiguales y sus repercusiones en todo el tejido de la construcción de realidad que ella produce. Desde los años 90 se reconoce que la transición a la democracia se ha materializado en el intento de conciliar una búsqueda hegemónica del progreso con una equidad en el ámbito social. El alto grado de privatización en el que queda el país como resultado de la dictadura militar se extiende de modo totalitario sobre las instituciones y dentro de ellas, la educación no queda ausente. De este modo, el sistema educativo se despliega como una estructura que lleva impresa la noción económica de inversión y de mercancía. Esto se corresponde con el hecho histórico que gran parte del avance en materia de educación es entendido como la extensión de la cobertura del sistema educativo con el fin de ampliar un servicio a la mayor cantidad de personas. No obstante, la extensión de la cobertura educacional no fijaba la atención en la “calidad del servicio”. La inserción de la educación al sistema de libre mercado no sólo implica que una parte considerable de las instituciones educativas son administradas como una empresa privada. Sobre todo la educación para el libre mercado se traduce a una *mercancía* y, más precisamente, una mercancía cambiante; una inversión. Este giro invierte el fin y naturaleza social de la educación es reemplazándolo por un ideal económico que lo aleja de su elemento. El análisis de la profundidad de esta mutación histórica es esencial respecto al entendimiento de las prioridades que movilizan al sistema educativo

actual y el modo en que desde su constitución más íntima, este sistema ha logrado reproducir formas de desigualdad y exclusión.

En términos históricos, la transformación decisiva de la educación en mercancía se extiende a lo largo de los 17 años del régimen dictatorial y tiene continuidad hasta los gobiernos de transición a la democracia. Durante este período, toda la dinámica político-administrativa en materia de educación estuvo definida por la aplicación del principio de subsidiaridad. De acuerdo con este principio, el Estado se desliga de la función de administrar y financiar directamente los principales servicios públicos, y cede su gestión a administradores privados. De acuerdo a Oliva en su trabajo "Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile" es posible encontrar un trazado constitucional que sustenta todo el proceso de mercantilización de la educación. Dicho trazado es la transformación en términos del planteamiento del Estado en relación a la educación a partir de su expresión en la Constitución de la República. El contraste puede establecerse entre la constitución de 1925 y la de 1980. A pesar que el periodo que va desde la década del 50 hasta la irrupción y suspensión del Estado de derecho, está marcada por una considerable expansión lineal de la cobertura educativa, el principio directriz de esta época se funda en el concepto de "Estado Docente". En la Constitución de 1925, en su capítulo sobre garantías constitucionales, reconocía la libertad de enseñanza como un derecho asegurado a todos los habitantes de la República. A la vez estipulaba que "la educación pública es una atención preferente del Estado" y que "la educación primaria es obligatoria". Agregaba que "...habrá una Superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional y su dirección, bajo la autoridad del Gobierno." En cuanto a su aspecto político-administrativo el sistema público estuvo caracterizado por una dinámica de carácter centralizador. A pesar de ello se reconocía a la educación privada como un agente de colaboración del deber educativo del Estado. El gasto fiscal en educación oscilaba entre un 10% y un 20 % del presupuesto. En relación

a la alta demanda de educación el crecimiento del sistema educativo representaba un punto crítico respecto al proceso inflacionario característico de la época y sobre todo la configuración de demandas sociales relacionadas con el sector de los sindicatos de profesores.

A pesar que la consideración de las dificultades a nivel político-administrativo pone de manifiesto que el sistema educativo del Estado Docente, no estaba exento de limitaciones, su planteamiento constitucional pone por sobre el derecho individual la del derecho colectivo. La inversión radical que enfrenta el sistema educativo a partir del quiebre institucional iniciado en 1973 refleja la diferencia en cuanto al sujeto que adquiere primacía y el rol del Estado. Justamente, en la constitución de 1983 el énfasis está puesto en las libertades y derechos individuales y privados pero no en el deber del Estado respecto a esta materia. Tal como lo declara el inciso 11 de la Constitución de 1980 se expresa el concepto de Libertad de Enseñanza:

“La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna. Los padres tendrán el derecho a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos” (Chile 1980 Constitución Política de la República de Chile, 2002, p. 23).

La ascensión ideológica del mercado en la educación estuvo precedida por la instalación de un sistema autoritario que pretendía desmontar el elemento socio-político de la educación. En términos administrativos, se instaló una atomización del antiguo sistema centralizado a partir de la regionalización a fines de los años 70's. La desintegración administrativa decisiva ocurre a fines los 70 cuando se

entrega la administración de corporaciones privadas creadas por las asociaciones gremiales de empresarios de la industria, el comercio y la agricultura. Con ello se consagra y entrega materialidad al rol subsidiario del Estado, reducido a un ámbito externo, vinculado principalmente con la medición y la evaluación.

La consagración definitiva de este planteamiento alcanza realidad en los años 90, tal como señala Oliva (2008) “Esta suerte de privatización cerrará el circuito con la Ley N° 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, LOCE, publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990, cuyo artículo tercero señala que el Estado tiene el deber de resguardar, especialmente, la libertad de enseñanza (Chile MINEDUC 1990 Ley N° 18.962)” (Oliva, 2008, p. 221). La transición de un Estado Docente hacia un Estado Subsidiario en la Constitución de 1980 implicaba que el Ministerio de Educación traspasaba la labor administrativa de la educación a las municipalidades financiando sólo de manera indirecta, a través de un sistema denominado “unidad de subvención escolar”. Ahora bien, como señala Falabella (2015):

“Las principales medidas durante este período son: i) incentivar la libre entrada de instituciones privadas a la educación (incluidas aquellas con fines de lucro); ii) transferir la administración centralizada de los establecimientos públicos a los municipios; iii) sustituir un financiamiento estable de las escuelas por uno competitivo por alumno (*voucher*) y equiparar el subsidio del sector privado al de las escuelas fiscales; iv) cambiar el estatus docente de funcionario público a un régimen de empleado que negocia individualmente sus condiciones; v) crear una prueba nacional estandarizada. Lo anterior transcurre en una atmósfera de represión política y control curricular” (Falabella, 2015, p.703)

Esta transición del Estado Docente hacia el Estado Subsidiario constituye un cambio de paradigma en relación a la primacía del derecho privado por sobre el derecho público que debía preservar y consagrar el Estado docente. La fuerte promoción, estimulada por su reconocimiento constitucional, tiene como resultado una transformación radical de la educación. Como señala Falabella “La educación privada se visualiza como una provisión que supera la calidad de la pública, pues responde a los principios de libertad de elección, emprendimiento y eficiencia. Los resultados son bastante efectivos; en 1979 la educación privada representa un 19% del total de la oferta, mientras en 1990 aumenta a un 42%. (MINEDUC, 2001)” (Falabella, 2015, p.704). En este contexto el Estado reduce considerablemente su rol. Si bien el Estado delega su deber de preservar el derecho democrático para todos los niveles educativos, de manera incipiente se empieza a transformar en un agente evaluador. En 1982 nace la prueba denominada Sistema de Medición de Calidad Educativa (SIMCE). Aunque Falabella interpreta a este instrumento como un agente contradictorio con la creciente desinstalación del rol del Estado, lo que se pone de manifiesto a partir del SIMCE es la plena idea de alcanzar una certificación de calidad de servicio, lo que reafirme el compromiso neoliberal del sistema educativo. Sólo a partir los años 90’s el SIMCE será observado como un indicador sumamente complejo a través del cual se hace necesario pensar una normatividad por parte del Estado.

En los años 90’s la educación experimenta un proceso de transición sobre todo caracterizado por la notable limitación de los cuatro gobiernos adscritos a la Concertación. La llamada por el sociólogo chileno Tomás Moulián, “Política de los consensos”, es el rasgo común de estos cuatro períodos en que no se reconoce una transformación sustantiva en relación a las estructuras fundamentales que instala la dictadura. Antes bien, todas las reformas se plantean sin ninguna animosidad de radicalidad que pudiese poner en riesgo la “institucionalidad recuperada”. En este escenario el Estado comprime su responsabilidad del

derecho natural e igualitario a la educación mediante una acción reducida el subsidio y la certificación de los servicios educativos. La articulación política de este período es crucial para entender que los intentos de conciliación se ven sometidos al hecho manifiesto que el planteamiento económico del país, validado constitucionalmente, define sustantivamente el diseño del sistema educativo en tanto el aparato estatal en su afán reformista no logra consolidar una política pública de la envergadura necesaria para dismantelar el aparataje mercantil montado por el proceso de privatización de la educación. En 1993 la ley de “Financiamiento compartido” permite a los colegios efectuar un cobro a las familias e incentiva tributariamente a las empresas para donar dinero a los colegios. La socialización del gobierno de este tipo de políticas se caracteriza por exponer que hay un intento valorable de sumar fuerzas económicas para lograr el propósito de educar. Sin embargo, debido a que la estructura base de todos estos procesos favorecen la acción de los privados se amplifica la desigualdad social, permitiendo el surgimiento de colegios para quienes pueden pagar y para quienes no:

“Como consecuencia de las políticas anteriores, el sector particular subvencionado, con el pasar del tiempo, comienza a obtener una ventaja significativa frente al sector público. Los establecimientos privados subvencionados pueden lucrar – más del 85% persigue estos fines (ELAQUA; MARTINEZ; SANTOS, 2011) – y un 64% del sector puede cobrar una mensualidad a las familias (MINEDUC, 2014), sumado a una baja regulación respecto a los procesos de selección y expulsión del alumnado, que se vuelven prácticas recurrentes en este tipo de establecimientos. (CARRASCO *et al.*, 2014)” (Falabella, 2015, p. 709)

De cierta manera, el ideal conciliatorio no logra encaminarse hacia el desarrollo de condiciones para la igualdad. Además del rol subsidiario del Estado, está su rol fiscalizador. En términos generales, la Prueba de Selección Universitaria (ante

Prueba de Aptitud Académica) junto con el SIMCE, materializan una idea que se transforma en un artefacto neoliberal. Se trata de medir a partir de ciertos estándares un espectro de diversidad social altamente desigual. En este sentido ambos procedimientos se terminan constituyendo en verdaderos sistemas de profundización de las diferencias sociales. Por otro lado, una de las acciones en relación con el estándar lo constituyen programas como el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño), que entregan bonos a determinados establecimientos que logran adecuar sus prácticas y resultados a estándares definidos. Toda esta articulación del sistema educativo ha sido un modo de profundizar las diferencias sociales en la medida que la lógica de procesos que define a la educación como una inversión ha permitido imprimir un sentido mercantil al diseño de los establecimientos despojándolos del ideal educativo que optimiza su diseño estructural y su potencial de transformación hacia movilidad social y el desarrollo de las personas.

En síntesis, el desplazamiento desde el Estado Educador hacia el Estado Subsidiario significa que el derecho natural de todas las personas ya no es un cometido del Estado sino que es un derecho delimitado por la libertad de elección, de acuerdo al potencial de adquisición privado. De este modo, la educación abre paso al proceso sistemático de transformación social a partir del diseño neoliberal que inspira el ordenamiento jurídico y la acción militar sobre la ciudadanía durante la dictadura militar. En su totalidad esta estructura del sistema educativo dio origen a un creciente conflicto no sólo en Chile sino en gran parte del cono sur, como señala Gentili:

“En América Latina, el aumento de la conflictividad docente parece estar mostrando la distancia existente entre los ambiciosos programas de reforma educativa implementados en los países de la región durante la década del '90 y la fragilidad o precariedad de las condiciones políticas, económico-

financieras y normativas sobre las cuales descansa la misma reproducción de los procesos de escolarización, al menos tal cómo se habían venido perfilando durante el último siglo” (Gentili, 2004, p.1252)

En la actualidad el conflicto en relación con el sistema educativo persigue eliminar el lucro. Por su parte, en el contexto de la actual reforma educativa que propone transformaciones en relación a extender sus garantías para aquella parte de la población más desfavorecida económicamente también introduce cambios en relación a la formación docente. En general, el centro de las inquietudes actuales que intenta materializar la reforma educacional, está centrada en las demandas de la población que ha entendido a la educación como un medio de movilidad social.

Debido a que la discusión mayoritaria sobre la educación se centra en la educación de niños, jóvenes y adultos, aún la sociedad chilena no se replantea el profundo carácter anti-democrático que persiste en el sistema educativo aun cuando el lucro deje de intervenir en la lógica de procesos. El sistema educativo ha sido el resultado de un planteamiento altamente estandarizado que ha logrado consumir de manera muy escasa la idea que las diversidades sociales, económicas, etarias y culturales constituyen verdaderos desafíos respecto al modo de comprender la educación. Por cierto que existen proyectos disponibles que se enfrentan a desafíos en estas materias, sin embargo, aún no se constituyen como prácticas sistemáticas ni logran operar como dispositivos masivos para la igualdad. En su mayoría las inquietudes educativas que preocupan a los actores en educación, docentes y equipos directivos, están circunscritas al ámbito de la efectividad o la eficacia. Sobre todo a partir del trabajo de investigación “Escuelas Efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?” (Raczynki y Muñoz, 2005), se ha planteado que bajo ciertas condiciones logradas al nivel del ordenamiento y funcionamiento interno de un establecimiento educativo, es posible que sectores socioeconómicos vulnerables puedan obtener

mejores resultados, permitiendo de este modo llevar a cabo la idea que las escuelas públicas son entidades que a partir de una estructuración orgánica, es decir, independiente de su ámbito político-administrativo, pueden alcanzar el estándar esperado. Por cierto que el estudio de las escuelas efectivas es un planteamiento interesante. Galindo (2006), plantea que en el contexto de una amenaza a la escuela pública por un proceso sistemático de privatización la calidad y la equidad que por definición se asegura en la escuela pública están cuestionadas año a año por los estándares impuestos por el sistema educativo, a saber, las pruebas SIMCE y PSU. Bajo esta idea, Galindo (2006) sostiene que una alternativa anclada a la investigación y praxis sobre educación y contextos adversos, se encuentra en las llamadas “Escuelas Eficaces”. Este tipo de escuela se define como aquella que se ocupa de promover el desarrollo integral de sus alumnos más allá de lo que estimable considerando su rendimiento inicial, situación socio-económico y cultural. Para ser eficaz la escuela debe favorecer el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos y estos deben progresar más de lo que es dable esperar conforme a las características socioeconómicas y culturales de su familia. En Chile el estudio entre el 1996 y el 2000, apunta que este tipo de escuelas son exitosas al poseer rasgos como: guiarse por objetivos superiores, claros y precisos, constar con directores que ejercen el liderazgo, con profesores autónomos capaces de operar con estudiantes heterogéneos, funcionar con reglas claras y manejo explícito de la disciplina, apoyo del sostenedor, entre otras. La clave en estas escuelas es que el trabajo de aula es desarrollado con rigor y responsabilidad lo que en total permite neutralizar los factores de interferencia del proceso educativo. Por consiguiente, los resultados SIMCE y el examen de las claves del éxito de las escuelas efectivas dan claves para enfocar la calidad y la equidad desde algunas condiciones de realización que no son parte de la demanda colectiva sobre el porvenir educativo. Siguiendo a Galindo (2006). En líneas generales, las conclusiones del estudio se refiere a que las escuelas efectivas logran sus resultados gracias a que:

- I. **Poseen una “Cultura Escolar Positiva”**, se refiere a que en este tipo de escuelas, existe una fuerte relación entre la motivación y el sentido de identidad.
- II. **Poseen objetivos superiores, claros y concretos**, se refiere a que la escuela se orienta hacia objetivos acordes a su realidad y están claramente definidos;
- III. **Tienen muy buenos líderes institucionales y pedagógicos**, se refiere a que los directores son altamente motivadores, y delegan funciones;
- IV. **En el trabajo docente “nada queda al azar” y al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores; que han aprendido a manejar la heterogeneidad de sus alumnos**, esto quiere decir que existe una “cultura de evaluación” que se proyecta hacia la realización de diagnósticos sobre la situación personal y educativa de los alumnos.

Es innegable que las investigaciones en torno a las escuelas eficaces entregan valiosa información en relación a la cultura organizacional que se requiere para optimizar la experiencia pedagógica en la escuela. En cierto sentido la propuesta de Galindo (2006) invita a orientar la mirada sobre calidad y equidad desde el desarrollo de este microcosmos que es la escuela. Apoyándose en la descripción de la anatomía de las escuelas eficaces se deduce que mucho del trabajo orientado a satisfacer estándares educativos puede realizarse desde la consolidación de algunas condiciones que parecen, en su mayoría, ausentes en el contexto educativo. Por otro lado, que es necesario comprender que el proceso de privatización Chile que se inicia con los experimentos sociales de los Chicago Boys, ha impuesto una lógica de relaciones en el sistema educativo que debe ser erradicada. Esto no debe extraviar la mirada sobre la instalación total en la que se plantean estos modelos ciertamente iluminadores. En tal sentido, consideramos que es necesaria una real síntesis entre la mirada endógena (lo que se debe hacer

dentro de la escuela pública) y la mirada exógena (que ha de hacer el sistema educativo y las leyes para asegurar la consumación de los objetivos pedagógicos de toda comunidad educativa).

En este sentido, la reflexión sobre la dimensión fundamental de la educación se vuelve un punto de inflexión acerca de la evaluación del sentido de la educación. El planteamiento sobre un programa de nivelación para adultos mayores tiene como contexto general este marco de procesos, entendido como realidad histórica y social. La caracterización económico-administrativa que se ha hecho hasta aquí permite mostrar proporcionar un entendimiento cabal de la estructura y procesos históricos detrás del actual sistema educativo. Desde allí se puede reconocer el modo en que la cultura articula una delimitación discriminatoria con las minorías o con el porcentaje de la población no estrictamente productivo desde el punto de vista económico. Este es el caso de la educación de adultos mayores. Un planteamiento similar ha cobrado sentido para el caso de aquellos estudiantes con diagnósticos clínicos y la capacidad y posibilidad de aprendizaje para estos estudiantes.

La educación de adultos mayores se inserta en una configuración económica del sistema educativo que refleja las configuraciones al nivel de la desigualdad social del país. En la actualidad la educación de adultos mayores se ha planteado como un tema de importancia considerando los cambios sociodemográficos del país. A nivel gubernamental se reconocen diversas aproximaciones investigativas sobre el fenómeno. Al menos desde el punto de vista de la educación se reconocen algunas iniciativas, materializadas en programas específicos, relacionados con la alfabetización de adultos mayores. En la actual discusión sobre el destino de la educación en Chile, la cuestión central está en la posibilidad de erradicar el lucro del sistema educativo. Este gran y necesario planteamiento, constituye un paso histórico en relación a retomar la continuidad de la vida democrática interrumpida y

la consagración de derechos para todos que eso implica. Sin embargo, a través del examen de configuraciones de realidades menos dominantes como son la educación de adultos mayores o la inclusión de los pueblos originarios se hace necesario plantear un punto de análisis más exhaustivo, específicamente, relacionado con las representaciones sociales de los adultos mayores y la reflexión a nivel del currículum educacional que esto significa. La educación de adultos mayores, se empieza a convertir en un tema de interés a partir de la transformación demográfica. No obstante, a lo largo de la historia ha prevalecido una representación de la vejez en los países occidentales que ha dejado a los ancianos como una población esencialmente vinculada a la muerte y las enfermedades de modo que no existe un interés de incorporar a los adultos mayores a la vida política, social, cultural y económica ya no como pacientes sino como agentes, esto es, como sujetos de derecho plenamente posibilitados de actuar significativamente en la cultura.

1.1.2. La vejez y el discurso clínico.

El proceso de extensión de la vejez en las sociedades occidentales responde, en gran medida, a la consumación de la amplitud de los servicios de salud y su acceso para una mayor parte de la población. Ahora bien, es necesario reconocer que en los últimos tres siglos de historia occidental la vejez se ha delimitado fuertemente a partir del saber clínico, en tanto se comprende como una fase de la vida que no requiere más que las atenciones y tratamiento en el ámbito de la salud física y no psicológica. En su texto “La utopía de la atención integral en salud” Comelles (1993) analiza el proceso histórico que da origen a un modelo médico aún hegemónico. Comelles identifica a este paradigma hegemónico como el modelo médico clásico definiéndolo como “[...] ese modo de articularse el hospital, la atención privada (primaria) a los enfermos, y el papel de los médicos como expertos de salud [...]” (Comelles, 1993, p. 173). El planteamiento señalado es

plenamente coherente con la línea de pensamiento desarrollada por el pensador francés Michel Foucault.

El pensamiento de Michel Foucault ha sido fundacional respecto a los debates de la filosofía política contemporánea arrojando luz sobre la manera en determinadas estructuras discursivas se incorporan a sistemas de poder y se transforman ellas mismas en dispositivos de poder. En términos metodológicos entre los conceptos centrales que definen su comprensión del poder están los de *arqueología del saber* y el de *genealogía*. La arqueología del saber tiene que ver con establecer condiciones de posibilidad para el análisis y la descripción de la relación entre formas discursivas y el poder. Como señala Gutting (2014) “La premisa del método arqueológico es que los sistemas de pensamiento y de conocimiento (episteme o formaciones discursivas, en la terminología de Foucault) se rigen por normas, más allá de los de la gramática y de la lógica, que operan por debajo de la conciencia de los sujetos individuales y definir un sistema de posibilidades conceptuales que determina los límites de pensamiento en un dominio y período de tiempo determinado” (Gutting, 2014). El método de la arqueología permite identificar estructura pero no logra revelar por sí mismo “las causas de la transición de un modo de pensar a otro y así que tuvimos que pasar por alto tal vez el caso más contundente para la contingencia de posiciones contemporáneos arraigados.”(Gutting, 2014). En relación a la configuración de poder el concepto de *genealogía* tiene que ver con la forma de poner en “juego unos saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados para oponerlos a la instancia teórica paradigmática que pretende dejarlos de lado, anularlos u omitirlos en nombre de un conocimiento verdadero o en nombre de los derechos de una ciencia que algunos poseerían” (Ávila-Fuenmayor, 2006, p. 220). Desde el punto de vista metodológico la posibilidad de una arqueología del saber en Foucault tiene que ver con una mutación de la investigación histórica. La arqueología del saber no se agota en la reconstrucción de los documentos históricos. Antes bien, “La

arqueología del saber es la descripción de los sistemas de discursividad en su dispersión, de los acontecimientos enunciativos que permiten identificar la unidad de un discurso (como la psiquiatría, la economía política, la historia natural, etcétera) mediante las reglas de formación de los discursos y no mediante el sistema de la lengua, entendido como la relación diacrónica entre un significante, un significado y su referente.” (Hernández, 2007, p. 51). En su libro *La verdad y las formas jurídicas: Práctica judicial y configuración de la subjetividad* Michel Foucault, sitúa el nacimiento de las prácticas jurídicas “en conexión directa con la formación de un cierto número de controles políticos y sociales, en los inicios de la sociedad capitalista, al final del siglo XIX”. (Foucault, 1973, p. 6). Para Foucault el psicoanálisis, la criminología, la psicopatología entre otras disciplinas surgen como formas de examen de lo humano, más exactamente, como ciencias del examen. Siendo consideradas como ciencias del examen, éstas disciplinas se definen a partir del conocimiento que entregan sobre los fenómenos, de esta manera, se constituyen como una forma determinada de verdad, en sus palabras; “Trataré de demostrar a ustedes, cómo ciertas formas de verdad pueden ser definidas a partir de la práctica penal” (Foucault, 1973, p. 5). La idea de formas de verdad puede explicarse a partir del concepto de conocimiento como invención. Foucault señala que el conocimiento es un producto entendido no como un artificio desde la nada sino como el resultado de una relación de lucha, subordinación, dominación, etc., entre el instinto y el conocimiento: “[...] Es precisamente debido a que los instintos chocan entre sí, se baten y llegan finalmente al término de sus batallas, que hay un compromiso y algo se produce. Este algo es el conocimiento” (Foucault, 1973, p. 8). Es decisivo considera esta relación de los mecanismos de poder con el desarrollo del saber médico. En su libro *El nacimiento de la clínica*, Foucault (1981) indaga las condiciones socio-históricas en que se configura la clínica psicoanalítica a partir del “[...] método en el dominio [...] de la historia de las ideas” (Foucault, 1981, p.274). De esta forma, Foucault hace una arqueología de la mirada médica. En la metáfora de mirada médica se reconocen ciertos

constituyentes de la manera en que el saber médico se constituye como un conocimiento específico del hombre relacionado a formas de administración de la enfermedad. La mirada médica se identifica con una cierta estructura “que corta y articula lo que se *ve* y se *dice*” (Foucault, 1981, p.15). En este sentido, el corte de significado se relaciona con un lenguaje común que permite tomar al hombre como un objeto de estudio. En particular, esta mirada es analítica, busca localizar y está altamente especializada. La mirada es en el fondo un movimiento de la razón en el contexto de una cierta historia de las ideas que se despliega históricamente en conjunción a formas específicas del poder y el control de las personas. La configuración de un sistema institucionalizado diseñado para administrar a los enfermos así como el modo de transmisión del saber médico están relacionados con el destino del saber clínico que parte con el nacimiento de la medicina moderna a fines del s. XVIII.

El desarrollo histórico de la clínica puede ser considerado en términos de éstas configuraciones de un poder que incorpora a su saber un modo institucionalizado que al mismo tiempo que valida esa producción discursiva como un modo de verdad, se incorpora a otros sistemas de administración de los sujetos. Un elemento notable del trabajo de Foucault es el de la mirada médica la cual se relaciona directamente con la naturaleza más íntima de la acción de diagnosticar. El diagnóstico ocurre como el resultado de un acto performativo a partir del examen de un sujeto considerando un conjunto de saberes y que funciona como un acto bautismal. La persona que se transforma en paciente ya ha ingresado a un ámbito de determinación exógena de su salud y su vida.

En términos históricos, el saber clínico acerca de los adultos mayores toma el nombre de Gerontología en el siglo XX. La Gerontología, cuya etimología proviene de *geron*= viejo, *logos* = estudio, nace a inicios del siglo XX con el microbiólogo ruso, quien recibe el Premio Nobel en 1908, Michel Elie Metchnikoff (1845-1916).

Metchnikoff propuso a la Gerontología como la ciencia para el estudio del envejecimiento. Por su parte, el término geriatría fue acuñado por el austriaco Ignatz Leo Nascher. Como señala Prieto (1999):

“Este eminente pediatra norteamericano y fundador del primer departamento de Geriatría en los EE.UU., en el Hospital Mont Sinai de Nueva York, explica en esta publicación, que el término también es derivado del griego Geron = Viejo e Iatrikos = tratamiento médico. Entonces si bien el año 1860 –en que Abraham Jacobi dictó la primera clase de Pediatría– es una fecha importante, también 1909 lo es para la Geriatría” (Prieto, 1999, p. 51)

En los años 60 el comité para la Historia de la Gerontología entregó importantes reportes de la comprensión occidental de la vejez. Una parte considerable de la comprensión occidental de la muerte ha sido determinante en el entendimiento de la vejez en su relación con las enfermedades. De ahí que incluso el estudio médico del envejecimiento se relacione con cierta detención de la muerte. Como señala Prieto “En los siglos XVII y XVIII, Francis Bacon y Benjamín Franklin esperaban descubrir las leyes que gobernaban el proceso de envejecimiento para establecer después un utópico rejuvenecimiento” (Prieto, 1999, p. 52). El envejecimiento es representado incluso como un mal que debe ser evitado. En definitiva, toda la realidad ontológica de la vejez es delimitada por las nociones de enfermedad y muerte en el discurso clínico de modo que se reduce a una fase de la vida en la nada más a excepción de la disminución o aniquilación de la fuerza vital es esperable.

Las aproximaciones médicas de la gerontología y geriatría se han centrado en las enfermedades y la muerte como los dos grandes temas y preocupaciones

en relación a la vejez. Sin embargo, esta noción empieza a ser cuestionada a principios del siglo XX aun cuando en la práctica el modelo hegemónico, fue esencialmente asistencialista. Precisamente, como señala Prieto Eduardo Sthiglitz define en 1914 a la Gerontología como "una ciencia que se ocupa del hombre como organismo social, que existe en un ambiente social y aceptado por éste" (Prieto, 1999, p. 52). De este modo, se comienza a reconocer la dimensión integral de los adultos mayores que envejecen.

Desde los años 50 los países europeos y Estados Unidos comienzan a tener una preocupación por los adultos mayores a partir de las transformaciones sociodemográficas de sus países. Esta preocupación iba más allá de los cuidados clínicos necesarios para los adultos mayores sino que sobre todo estaba centrada en las dimensiones psicológicas y afectivas de los adultos mayores. Esto significaba reconocer al envejecimiento como una etapa de la vida con igual valencia a las otras. En este sentido, el concepto que más alcanza notoriedad es el de "Calidad de vida" sobre todo a nivel de las políticas involucradas en ellas.

En América Latina el envejecimiento es un fenómeno fuertemente reconocido en países como Panamá, Argentina, Uruguay, Puerto Rico, Cuba, y México que tienen un porcentaje de población mayor de 60 años superior al 13 por ciento y llegarán al 2050 con una tasa del 26 por ciento. Le siguen Brasil, Chile, Jamaica, Bahamas, Surinam y Trinidad y Tobago, con una población mayor de 60 años de 8.1 por ciento, y una proyección para los próximos 50 años de 25.5 por ciento. El panorama en América Latina se presenta con un elemento adicional. Debido a que el interés central de los sistemas públicos ha estado históricamente centrado en la población con proyección en el ámbito de la producción, la transformación sociodemográfica del envejecimiento ha venido de la mano de formas de exclusión, pobreza y marginalidad.

En Chile el problema de la educación de adultos mayores ha sido un tópico que forma parte del intento de reducir la brecha de desigualdad al interior de la población, en la que los adultos mayores se ven considerablemente expuestos o en situación de vulnerabilidad. En términos históricos esta lucha ha estado centrada en aquella educación que permite preparar o instruir a las personas en relación al ámbito económico. No obstante, en las últimas décadas con la educación de adultos y la educación de adultos mayores, se ha abierto una reflexión no sólo acerca del rol que tiene la educación para la calidad de vida de los adultos mayores sino acerca del sentido de la educación. En otras palabras, cuando se habla de educación de adultos mayores ya se ha posicionado la idea que existe una problemática en torno al sentido que va más allá de los cuidados que asegura la atención clínica de los adultos mayores y que se plantea la cuestión del sentido en la fase final de la existencia humana.

1.1.3. Educación y vejez, una reflexión desde el curriculum.

Uno de los ámbitos del saber académico que ha experimentado grandes transformaciones es el de las ciencias de la educación. En el plano de la evaluación se han identificado cuestiones relativas a las prácticas evaluativas de los docentes, a saber, instrumentos de evaluación centrados en cuantificar la evidencia del aprendizaje, uso de resultados de evaluación, evaluación de contenidos y no de habilidades, distorsión del proceso de aprendizaje derivado de información obtenida desde evaluaciones inadecuadas (Santos Guerra, 1995). En la didáctica, los avances en la psicología educacional han sido decisivos respecto al desafío de innovación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Por último, el currículum se ha planteado seriamente la relación de la educación con su contexto social. Precisamente, el currículum puede ser entendido como una reflexión sistemática sobre la naturaleza y función social de la educación a partir de un cuestionamiento ontológico sobre la educación, a saber, *qué es y para qué*

es la educación. Se trata de un posicionamiento fundamental en el que se vuelve obligatoria una decisión sobre el *para qué y el qué* enseñar y aprender.

A partir de una reflexión sobre las tensiones dialécticas al interior de los contenidos fundamentales del currículo de la realidad educativa española, Coll (2006) plantea que la ausencia de respuesta a qué es lo básico en educación básica se enfrenta a la contradicción entre una educación despolitizada y la necesidad del ejercicio de la ciudadanía que pone en cuestión la capacidad de la educación básica de entregar un mínimo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y necesarios para la incorporación de las personas en el mundo. En este sentido, Coll (2006) plantea la distinción entre lo básico imprescindible (esencial para la vida y la inclusión social) y lo básico deseable (aprendizajes recuperables) para proponer someter al conjunto de contenidos y competencias del currículo de la educación básica al desafío de decidir qué es lo básico. En este asunto confluye un componente ideológico relacionado con la diversidad u homogeneidad del proyecto social subyacente al currículum. En la medida que la educación básica entendida como una provisión sistemática y planificada destinada a la realización de unos aprendizajes esenciales de las personas, se extiende a lo largo de la vida el problema no se reduce a decidir qué introducir o ampliar en términos de competencias sino a responder la pregunta sobre lo absolutamente imprescindible para una persona. En lo que respecta a la realidad chilena la reflexión y la propuesta de Coll (2006) evidencia un eje fundamental del problema de identidad y el destino de las realizaciones comunitarias en el país. Un tema que destacamos es que a partir de la pregunta por lo esencial de currículum se desprende una pregunta por lo esencial del proyecto de comunidad.

Un argumento similar es planteado por Henry Giroux en su célebre texto “Los profesores como intelectuales transformativos”. Para Giroux la posibilidad de proyección social a la que debe aspirar la educación es desplazada por la

intervención de un diseño totalizante que hegemoniza los procesos desde una perspectiva tecnocrática. Esto implica que la experiencia educativa debe aislar su contexto social y realizarse a partir de un procedimiento altamente técnico orientado hacia logros vinculados con la eficiencia:

“En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares” (Giroux, 2001, p. 21)

El planteamiento tecnocrático simplifica el campo de acción predeterminando sus campos de acción pero sobre todo neutraliza la experiencia pedagógica al instalar un propósito y un sentido *a priori* de la experiencia pedagógica. En este sentido, se anula la construcción democrática o relativamente igualitaria de significado en una comunidad. El qué y el para qué deben emerger todo cuanto sea posible desde la relación humana en la que se involucran los actores de la experiencia pedagógica. Cuando este principio no dirige la vida educativa nos encontramos frente a un simple sistema de adiestramiento o instruccional cuya esencia es reproducir un prototipo que logre estandarizar y uniformar. En el capítulo VI “Educar ¿Para qué?” de su libro *Educación para la Emancipación* el filósofo alemán Theodor Adorno examina la idea de la emancipación en la educación a propósito del hecho de heteronomía que supone posicionar a alguien en una situación de habilitación para educar y formar a otro desde un ámbito que sólo se ha podido validar en tanto ideología dominante:

“Según mis conocimientos, quienes estarían muy de acuerdo con ello serían, precisamente, los estadísticos, en la medida en que reflexionaran sobre su propio oficio, y si se me permite anticiparlo, creo que estarían de acuerdo también conmigo: dirían, en efecto, que todas las comprobaciones cuantitativas tienen en definitiva un objetivo epistémico cualitativo. Al proponer que debatiéramos sobre "Formación, ¿para qué?" o "Educación, ¿para qué?" no sugería, en absoluto, que nos pusiéramos a discutir el para qué de la educación que tenemos o necesitaríamos tener, sino: *¿a dónde debe llevar la educación?* Tiene, pues, que ser asumida en un sentido muy fundamental la cuestión del objetivo de la educación”. (Adorno, 1998, pp. 93-94)

La reflexión sobre el objetivo de la educación que se abre de modo genuino a la pregunta por el sentido permite revelar la finalidad más íntima de la educación para la vida humana. El curriculum entrega valiosas reflexiones para la educación de adultos mayores. Sobre todo porque permite entregar un fundamento a la idea que la educación establece una conexión trascendente con el desarrollo humano de tal forma que incluso permite encauzar la cuestión del sentido de la vida humana. Tal como lo plantea Edgar Morin (1999) es necesario concebir una educación que comprenda lo humano como una *Unitas Multiplex*, i. e., la unidad de una complejidad cuyas condiciones de identidad son trascendentales y transversales, desde el cosmos (auto-organización), la naturaleza física (vida solariana), y la tierra como periferia en el sistema solar. La educación ha de ilustrar este principio en los campos dialécticos de unidad/diversidad genética, de lenguas y de las culturas que mantienen las identidades sociales integrando sus manifestaciones técnicas y espirituales. En los límites de lo humano se representa la unidualidad, i. e., la constitución biológico-cultural, desde las composiciones neurofisiológicas heredadas de los reptiles, los mamíferos, y las habilidades cognitivas superiores que mantienen relaciones dialécticas con las capacidades

cerebrales animales y las emociones. Todas estas organizaciones se individualizan en la autonomía individual del *Homo Complexus* que históricamente ha mostrado accesos de delirio conduciendo a una hegemonía del hombre por sobre las restantes especies. La propuesta de Morin se orienta hacia la restitución de una educación que se instale sobre un eje, a saber, la idea de identidad como multiplicidad en la condición humana que al mismo tiempo se haga cargo de una antropo-ética ocupada por el porvenir de una patria terrestre basada en una identidad como unidad que persiste gracias a una multiplicidad.

Edgar Morin establece una serie de ideas que pueden asumirse críticamente como fundamentos antropo-éticos para una educación. Si consideramos la realidad educativa chilena es manifiesto que la tendencia hacia la parcelación del conocimiento que, desde el punto de vista curricular, no entrega una visión del fenómeno humano desde una integración de lo histórico, biológico y científico. En Chile la idea de incorporar la multiculturalidad es apenas reciente, la educación ha sido parte de un destino tecnopolítico específico y no de una evaluación de una autoconciencia social y el currículum ha sido un espejo de este destino. La idea de una educación que sea base de una ética para la humanidad supone posicionar a la “singularidad humana” en una autoconciencia histórica lúcida sobre su realización racional, moral y política. Tal lucidez es la propedéutica para la reflexión sobre las transformaciones curriculares necesarias y pertinentes a las multirealidades que existen en el país.

Las deficiencias en cuanto a la implementación de un currículum integral no sólo está afectado al nivel de la existencia no integrada de diversas disciplinas sino también en el hecho que la educación se ocupa de una parte menor del complejo fenómeno de la humano. En la historia reciente el enfoque tecnocrático de la educación está íntimamente conectado con el desarrollo histórico del país que ha logrado consagrar las garantías de los derechos privados por sobre los colectivos

en la constitución. Por otro lado, al nivel de la institucionalidad y la representación social de la vejez, sólo recientemente se ha empezado a reconocer a la vejez en su dimensión integral más allá de la fuerte identificación con el mundo y administración de la clínica. En este dominio incluso dicha preocupación se ha materializado en el concepto de calidad de vida.

De cierta manera, la educación desde la reflexión endógena que ella misma hace en el plano del currículum, se enfrenta a un desafío considerable respecto a las necesidades de la población de adultos mayores.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo General

Determinar la necesidad de escolarización de los adultos mayores residentes en la comuna de Calle larga

1.2.2 Objetivos Específicos

- Evaluar el nivel de escolaridad de los adultos mayores de Calle Larga.
- Evaluar las razones de la deserción escolar
- Evaluar las consecuencias de la deserción escolar.
- Caracterizar el entorno familiar y social de los adultos mayores que no terminaron su formación escolar.
- Por último, determinar la necesidad de un programa de escolarización para los adultos mayores de la comuna de Calle Larga.

1.3 Justificación e importancia de la investigación.

La investigación se propone determinar la necesidad de escolarización de los adultos mayores en la Comuna de Calle Larga. De acuerdo a este objetivo la primera justificación se relaciona con la escasa información referida a las necesidades de los adultos mayores en relación a la escolarización. La importancia de esta información radica en que permite caracterizar las necesidades de los adultos mayores y dado que se trata de una población en aumento, ofrece perspectivas y reflexiones sobre las políticas públicas que se necesitan implementar para la protección de los derechos de los adultos mayores.

1.4 Limitación de la investigación

Una de las principales limitaciones de la investigación está referida a la distancia geográfica que hay entre los adultos mayores lo que dificulta su acceso así como también el desplazamiento hacia un lugar geográfico para asistir a un programa de nivelación.

1.5. Hipótesis de la investigación.

Los adultos mayores de la comuna de Calle Larga requieren de un programa de alfabetización que les permita una mayor integración social.

CAPÍTULO II:

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.

2.1. La UNESCO y la Educación de Adulto Mayor.

El comportamiento sociodemográfico de la población mundial se ha caracterizado por el incremento de la población de personas mayores de 60 años. Como se señala en el informe de la UNESCO “En 1995 la población mundial de personas mayores de 60 años aumentó en más de 12 millones, presentándose casi el 80% de este incremento en los países menos desarrollados.” (UNESCO, 1997, p. 4). El fenómeno de envejecimiento demográfico se refiere al incremento progresivo de las personas de más de 60 años, en relación al total de la población. El rasgo definitorio en las personas mayores es que éstas se encuentran parcial o totalmente en la etapa denominada vejez. De forma preliminar es necesario distinguir entre el concepto de vejez y envejecimiento. El envejecimiento individual alude al proceso que “se inicia con el nacimiento y termina con la muerte, que conlleva cambios biológicos, fisiológicos y psico-sociales de variadas consecuencias”. (SENAMA, 2009, p. 6). Por su parte la vejez es la etapa final del proceso del envejecimiento que se encuentra por sobre todo determinada de modo multifactorial por condiciones internas (biológicas, psicológicas) y externas (sociales, políticas). A diferencia de la imagen (a veces prejuiciada) de los adultos mayores, se reconoce un alto dinamismo en relación a la participación en clubes y organizaciones comunitarias. El rasgo más distintivo de los adultos mayores a nivel grupo es su heterogeneidad como señala el informe de la UNESCO “Muchas de estas personas se mantienen en forma y activas, pero un gran porcentaje de las personas mayores, principalmente las que viven con escasos recursos, están

amenazadas por el aislamiento, la pobreza, la exclusión social y la pérdida de dignidad humana”. (UNESCO, 1997, p. 5). Precisamente, las problemáticas sociales se reconocen presentes e incluso acentuadas en parte considerable de la población de adultos mayores.

Hace casi una década se discute tópicos en relación a los adultos mayores cuyo trasfondo es el reconocimiento de las personas mayores como sujetos de derecho tal que “[...] las políticas públicas deben estar guiadas por la titularidad de los derechos y que el desafío se encuentra en reconocer derechos para aquellos grupos más vulnerable” (SENAMA, 2009, p. 6). Si bien la emergencia de la cuestión del derecho en adultos mayores guarda íntima relación con aumento de envejecimiento poblacional en las sociedades occidentales y los desafíos respecto a las políticas públicas que esto supone, el tema puede ser observado en términos de aquellas ideas que prevalecen en los valores culturales de una determinada sociedad. Existen representaciones sociales ampliamente extendidas en el sentido común de las personas que identifican a las personas mayores con un ámbito meramente patológico. Peor aún no existe una valoración social o cultural de la experiencia que las personas mayores pueden utilizar como objeto de valor en la comunicación con el resto de la sociedad, como se señala en el informe de la UNESCO “En el campo de la educación, a menudo se da por hecho que las personas mayores son clientela difícil. Se cree que son educandos lentos y pasivos y que no tienen capacidad de retención para el proceso de aprendizaje”. (UNESCO, 1997, p. 6)

Al mismo tiempo, muchas de las personas mayores al estar inactivas del mundo laboral se desvinculan de algunos procesos y fenómenos que siendo altamente tecnológicos o cambiantes se vuelven una barrera frente a cierta cotidianeidad del entorno en que se desarrollan. Por cierto, parte considerable de los adultos mayores ya sea por estar vigente laboralmente u otras razones logra adaptarse al cambiante escenario de la comunicación y entender el mundo de las redes

virtuales y la tecnología. Un fenómeno que se observa común en Latinoamérica tiene que ver con que la falta de alfabetización resulta ser un obstáculo para las personas de edad respecto a obtener acceso a la información y a los servicios, pues en la cotidianeidad los vuelve más dependientes de la ayuda de los demás. Puede ser, por ejemplo, que algunas personas de edad necesiten ayuda para entender una receta médica.

De este modo es posible comprender que las necesidades del adulto mayor se plantean en un plano de realización en donde confluye una esfera socio-política (relacionada a la consagración de derechos), educativa (relacionada a los aprendizajes significativos) y de salud (relacionada con las nuevas perspectivas en gerontología). Un elemento transversal a estos desafíos con los adultos mayores es que existe preocupación por promover y facilitar una mejor calidad de vida siendo aquí “[...] importante basarse en los aspectos positivos del proceso de envejecimiento, en la participación y experiencia de la gente de más edad y su potencial para desarrollarse y para vivir una vejez plena” (UNESCO, 1997, p. 9). Por ejemplo, la mayor ventaja en el trabajo con los adultos mayores se relaciona con la gran cantidad de aprendizaje informal o experiencial que poseen. En cuanto a su orientación y diseño curricular el programa para enseñar a adultos mayores considera la participación activa de los adultos mayores. Para entender con mayor detalle esto es necesario referirse a las perspectivas teóricas con las que estará comprometido el programa que presenta la investigación.

2.1.1. Paradigmas pedagógicos y la geragogía.

Desde inicios del siglo XX las ciencias de la educación han centrado su atención en los factores que intervienen en todo proceso y fenómeno educativo. Disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía y la historia han reflexionado acerca

de la posibilidad y el sentido de la educación en el contexto de los destinos de las sociedades contemporáneas. De esta manera, han surgido paradigmas, modelos y enfoques que entregan perspectivas para planificar e intervenir y comprender el desarrollo de la experiencia educativa en su contexto y condiciones específicas. En este sentido, se han generado grandes controversias teóricas respecto a paradigmas como el constructivismo y su posibilidad y capacidad para ser implementado al interior del aula. Dichas controversias han sido significativas en cuanto han planteado desafíos en el ámbito de la evaluación, la didáctica y el currículum. En el plano del currículum educacional, se reconoce que las discusiones giran en torno al eje de discusión referido a los problemas de fundamento de la educación, en otras palabras, el currículum educacional es concebido como una herramienta que habilita al análisis y la comprensión de la realidad educativa. Para la presente investigación, el currículum educacional cobra relevancia puesto que permite observar la relación dialéctica entre teoría y praxis que habita al interior de todo horizonte de realización educativo. Se reconoce que existen cuatro tradiciones curriculares en educación que, sucintamente, son:

- I. Modelo centrado en el educador: en este modelo el educador tiene un rol protagónico, el educando es concebido como tabula rasa y el contenido educativo es información). Los usos de este modelo se refieren a clarificar conceptos, fundamentar el conocimiento, desarrollar el pensamiento lógico.
- II. Modelo Tecnológico/ Positivista: en este modelo se busca un producto observable. El currículum consiste en programar, evaluar, planificar. La evaluación en este modelo es generalmente referida a productos y no a procesos.
- III. Modelo Socio-cognitivo: en este modelo el principio directriz consiste es contextualizar el currículum a las condiciones cognitivas. La evaluación es cualitativa y formativa. El educador es guía y orientador, el educando

es actor fundamental. Contenidos actuales contextualizados. Se privilegia la evaluación de procesos, la auto y la co-evaluación.

- IV. Modelos socio-crítico: se define por el círculo educativo compuesto por el alumno, profesor, cultura, contenido. El diálogo es el conector entre cada una de las dimensiones de la experiencia educativa.

Mariza Cazares en su artículo “Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares” (2012), ha puesto de manifiesto que a partir del currículum es posible reflexionar la conexión entre la teoría educativa y las demandas del contexto en la que ésta pretende ser implementada; “El estudio del currículum no puede hacerse más que considerando éste como un producto histórico y social que cambia (como todas las construcciones sociales) como varían las circunstancias, como son reformuladas las ideas y los ideales, como cambia el orden de los discursos y la ordenación de la vida social en general” (Cazares, 2012, p. 1). De lo señalado, se pone de manifiesto que el valor teórico del currículum tiene que ver con que permite enfrentar la relación entre teoría y práctica, es decir, de qué forma la práctica educativa considera en su diseño e implementación a las circunstancias, discursos y/o ideologías en las que se intentará poner en juego una experiencia educativa.

El político francés Jacques Delors ha hecho importantes aportes a las reflexiones en torno al currículum. En su texto “La educación encierra un tesoro” Delors (1994) alude a que la educación es todo lo que la Humanidad ha aprendido de sí misma y que existen desafíos que requieren de un marco prospectivo para que la educación tenga una función en el desarrollo continuo del sujeto y las sociedades. La utopía necesaria es la idea de una sociedad educativa basada en la educación permanente, i. e., en que la educación trasciende el aula y se instala como un proceso constante en que la persona que se involucra en la auto-realización. Por supuesto, la posibilidad de esta idea se encuentra enfrentada a las tensiones

derivadas de un orden mundial en donde el crecimiento económico radical desafía las tradiciones locales y espiritualidad singular que amenazan la igualdad de oportunidades y el desarrollo espiritual. De este modo, se elevan dos nociones de educación; una educación que se define por su determinación respecto a las nociones de desarrollo y modernización económicas, y una educación cuyo horizonte de realización se define por la tarea de promover y gestionar la realización interior de las personas y las comunidades, al modo de un sistema que preserva y privilegia un determinado orden y horizonte de realización de la vida.

2.1.2. La concepción bancaria de la educación.

En su obra “Pedagogía del oprimido” (1970) Paulo Freire observa el acontecimiento histórico que está presente en la educación en la forma de lo que él denomina la *educación bancaria*. Considerado uno de los fundamentos de la pedagogía crítica la citada obra de Freire plantea la necesidad de la transformación de la concepción tradicional entre educador y educando a partir del *dialogicidad* como esencia de una práctica pedagógica pensada como un motor de movilidad social y liberación.

La denominada concepción bancaria de la educación está basada en la jerarquía y supremacía del educador respecto del educando. Sobre todo en esta concepción la conciencia es observada como un depósito que conduce al hombre a imitar e incorporarse a un orden establecido. Esta educación no reconoce a la conciencia como principio motriz de transformación sino sólo como un elemento pasivo. De este modo, la educación encarna la relación histórica de opresión de una determinada clase sobre otra, al respecto Freire señala:

“En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”. A fin de lograr una mejor

adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres” (Freire, 1970, p. 54)

En el plano de las reflexiones sobre el curriculum educacional en Chile lo anterior encuentra realidad histórica desde finales de los años cincuenta. En su texto “Educación, desarrollo y modernización” Ruiz (1993) indaga las raíces de la visión de la educación como inversión que se inicia en el desarrollo que adquiere la Reforma Educacional de Frei Montalva al verse influenciada por la concepción global del desarrollo incorporada al marco teórico de la Reforma. Para Ruiz estos antecedentes son cruciales para entender la actual polémica acerca del lucro en la educación. En concreto Ruiz refiere a que parte importante de la Reforma Educacional de Frei coincide con la Conferencia sobre Educación y Desarrollo Económico y Social en América Latina de marzo de 1962. Dicha Conferencia se encontraba ideológicamente vinculada a la Alianza para el Progreso cuya finalidad era implementar un plan de 10 años para el desarrollo de la educación, evitando el avance de los movimientos de izquierda en el continente. Ruiz cita parte de dicha Conferencia organizada por CEPAL UNESCO OEA y FAO, en donde el Secretario Ejecutivo, Raúl Prebisch afirmó que “[...] La desproporción entre recursos externos e internos y las necesidades de inversión impone en forma ineludible la necesidad de planificación en América Latina. Planificar implica establecer un orden de prelación en esas inversiones. Y como no nos es dado hacer todas éstas en forma simultánea es natural que en un orden de prelación

corresponda a las inversiones en educación un lugar destacado subrayando que se trata de inversiones y no gastos”. (Ruiz, 1993, p. 85). Si bien el propósito manifiesto y/o declarado de la Reforma Educación era constituir a la educación como un eje de acción para la movilidad social y la democratización, en su diseño organizativo y planificación se hegemonizó por su aspecto económico, de este modo, la educación es inversión en tanto se transforma en una manera de capacitar la fuerza productiva. En síntesis, el sentido total de la educación es satisfecho por el modo en que ésta es instrucción para el mundo laboral (en el caso de la educación técnica) y como preparación para la educación superior.

De cierta manera, la concepción bancaria de la educación forma parte del destino de parte considerable de las sociedades occidentales, cuyo horizonte de realización es el desarrollo y el progreso. En esta invención de sentido la educación como inversión tiene como límite al mundo de individuos que ya no son fuerza productiva, como es el caso de los adultos mayores.

2.1.3. Representaciones sociales de la vejez.

En las sociedades contemporáneas es posible reconocer una valorada asociación entre juventud, belleza, fuerza, rapidez, eficacia, productividad. En sentido contrario, la vejez así como el proceso de envejecimiento es asociado con enfermedad, discapacidad, debilidad, improductividad, lentitud. Propiamente este conglomerado de significados asociados y compartidos por una determinada comunidad se denomina representación social. La noción de representación social se encuentra en todas las ciencias sociales, de ahí la diversidad de su definición en las distintas ciencias humanas en las que se aplica. El psicólogo francés nacido en Rumania, Serge Moscovici define a las representaciones en su obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* como; “[...] una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la

comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979 pp. 17-18). En una terminología filosófica la representación puede ser identificada con el concepto de *sentido común*.

En esta investigación el concepto de representación social permite plantear la concepción relativamente extendida y compartida acerca de la vejez y los ancianos. Ahora bien, se vuelve necesario comprender que el corpus organizado de conocimientos posee un ámbito cuyo estatuto epistémico es el de la creencia. En el caso de la vejez se puede reconocer que el corpus de conocimientos de las ciencias biomédicas son decisivas respecto al modo en que la vejez pasa a ser parte de una caracterización casi puramente patógena. Las ciencias biomédicas identifican al envejecimiento con la decadencia orgánica estructural de un ser humano. El conjunto de creencias o representación social derivadas de dicha caracterización del envejecimiento se denomina Modelo de disminución (Moñivas, 1998). Si bien este modelo se reconoce como extensamente presente en las culturas de Occidente, desde mediados de los 70, las investigaciones biomédicas comienzan a cuestionar este modelo de la vejez. Como señala Moñivas:

“Una investigación iniciada en 1958 sobre el envejecimiento normal – conocida como el Estudio Longitudinal sobre el Envejecimiento de Baltimore del Centro Johns Hopkins Bayview (James Fozard), haciendo el seguimiento de personas activas y con buena salud, en una muestra superior a los 1000 sujetos entre los 20 y los 90 años, hasta el final de la vida- contradice las representaciones sociales existentes sobre los mayores al demostrar que envejecer no supone necesariamente ni mayoritariamente, para todos, disminución” (Moñivas, 1998, p. 19).

Por su parte, el modelo de crecimiento surge a mediados de los años 60 con el propósito de analizar la vida de las personas dentro de su contexto social, estructural y cultural. El modelo se enmarca en el enfoque del Ciclo Vital que puede definirse como un conglomerado de teorías y disciplinas (sociología, demografía, historia, etc) que prestan especial atención al contexto para entender y explicar el curso vital de las personas. En el caso de la vejez, el modelo de crecimiento destaca las ventajas potenciales de la vejez: más tiempo libre, la reducción de responsabilidades, prestar atención a lo vitalmente importante. El concepto de crecimiento que plantea el modelo está referido, se puede decir, a los aprendizajes que se involucran en una determinada adaptación. Este proceso de adaptación no se desvincula de la pérdida, incluso al esfuerzo adaptativo de vivir con una determinada enfermedad. En este sentido, se existirían cinco grandes crisis a las que se deben enfrentar los adultos mayores (Moñivas, 1998)

- 1) Los cambios corporales: se refiere al conjunto de transformaciones físicas que suponen demandas adaptativas a condiciones como enfermedades o limitaciones respecto a las funciones cotidianas.
- 2) El desplazamiento social: se refiere a la disminución en la participación de procesos ciudadanos y/o comunitarios relacionados con los espacios de participación habilitados y validados por una determinada comunidad.
- 3) Pérdida y soledad: La soledad en los adultos mayores está referida a la escasa integración tanto en la vida familiar como social. Se encuentra relacionada con la pérdida de seres coetáneos, como esposo/a, amigos, círculos sociales.
- 4) Sentimientos de inutilidad: Se relaciona con las crisis anteriores como una reducción del espacio vital para los adultos mayores y la consiguiente sensación de no cumplir un rol respecto a su propia conformación familiar y comunitaria.

- 5) El afrontamiento de la muerte: En el caso de los adultos mayores en condiciones de salud compleja, como enfermedades terminales y crónica, el afrontamiento de la muerte aparece a partir de la experiencia del dolor. En el caso de la muerte de la muerte conyugal, hay considerables repercusiones psicológicas en relación a la soledad y el auto-cuidado.

En la actualidad, tanto en las ciencias biomédicas como en las ciencias sociales se observa un esfuerzo por fomentar una representación social de la vejez que valore aquellos aspectos que la cultura tiende a devaluar.

2.1.4. La Gerogogía

La presente investigación se desarrolla en el marco de la gerogogía. La gerogogía es una rama de la gerontología que se ocupa de establecer los principios y las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje con adultos mayores.

En el texto “Aprendiendo un poco más cada día” (INP, 2007) se resumen los principios de la gerogogía sintetizados por Rocabruno y Prieto (1992):

- La necesidad de que todas las personas, independientemente de su edad, se encuentren actualizadas e informadas, y se les permita mantenerse en contacto con el conocimiento que ofrece el acelerado proceso científico-técnico característico de nuestro tiempo.
- La obtención o el perfeccionamiento de nuevos conocimientos, independientemente de que representen remuneración o no, constituye un desafío intelectual y reafirma al adulto mayor como un sujeto activo de la sociedad.
- La educación en la tercera edad es más que una opción para ocupar el tiempo libre del adulto mayor o prepararlo para esta nueva etapa de la vida; es también una vía de recalificación social que se convierte en una necesidad de toda la sociedad.

Las metas y el sentido educativo del programa de alfabetización que se planteará en esta investigación reconoce que existen necesidades mínimas para la actual generación de adultos mayores y que tienen que ver con la baja escolaridad de los mismos. En Chile, las cifras sobre los niveles de instrucción de la población de personas mayores, establecen que el promedio de años de estudio, según datos de la CASEN 2006, es de 7. El porcentaje de personas mayores que no ha superado la educación básica o que no tiene instrucción es del 43,8%. Es necesario observar la siguiente cifra respecto al analfabetismo “[...] sólo el 1,8% de las personas menores de 60 años es analfabeta. Sin embargo, en la población adulta mayor esta proporción aumenta a una cifra cercana al 11%. Ello se debe a que la cobertura de educación básica comenzó a alcanzar niveles como los actuales sólo a partir de la segunda mitad del Siglo XX” (SENAMA, 2011, p.52). De este modo, el planteamiento gerogógico está esencialmente centrado en la alfabetización.

Considerando los planteamientos pedagógicos anteriores se pone de manifiesto que el programa de alfabetización sea altamente participativo. Esto significa que se parte de la premisa que los adultos mayores poseen tanto potencial de enseñar determinados contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales como el docente-facilitador. En relación al paradigma curricular socio crítico un programa de gerogogía participativa se plantea al diálogo como la matriz de una acción cultural (Freire, 1970). Por supuesto, esto transforma la concepción tradicional (academicista, positivista) de la relación docente-estudiante planteándose en una relación horizontalidad (igualdad social) y no de verticalidad (jerarquía social). En la concepción de Paulo Freire se presentan algunas condiciones concretas para una educación liberadora. Se debe considerar que en su origen éstas fueron pensadas para gestar una transformación social con el mundo de los campesinos, objetos de dominación y explotación históricas en Latinoamérica. Sin embargo,

dichas condiciones pueden ser trasladados al planteamiento de esta investigación como factores a promover en los involucrados en la experiencia educativa. Las condiciones señaladas son cuatro:

1) Colaboración: La colaboración supone que “hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire, 1970, p. 152). En el planteamiento esto se traduce a que el programa educativo buscará estrechar los lazos colaborativos de la comunidad.

2) Unión: La unión alude a la necesidad de transitar de ser objetos de dominación atomizados en su experiencia histórica y existencial hacia ser sujetos de transformación en la acción cultural. Este principio será crucial respecto al objetivo de facilitar la auto-gestión y la autonomía en los adultos mayores cuya matriz de acción será la acción colaborativa y organizada.

3) Organización: La organización “[...] implica que la autoridad no puede ser autoritaria y la que implica la libertad no puede ser licenciosa” (Freire, 1970, p. 155). La organización facilita el bienestar de una determinada comunidad a través de un liderazgo al servicio de la liberación. En el planteamiento esta idea releva el que la consagración de derechos sociales de adultos mayores reconoce y utiliza la organización de estas comunidades, en clubes de adulto mayores, clubes vecinales u otros, para un trabajo en torno al bienestar y la calidad de vida.

La cuarta condición denominada “síntesis cultural” no será incorporada como una orientación metodológica por cuanto alude una fase que escapa al propósito específico de comprender la alfabetización como un medio en el que pueden ser convocados tanto la realización personal como social de quienes se involucrarán en la experiencia educativa.

2.2. Tendencias Educativas para el Adulto Mayor en Europa y Políticas Europeas en el ámbito de la Educación.

La presente investigación reconoce el valor teórico y metodológico de las reflexiones que se dan en el ámbito del curriculum educacional. Como fue descrito, a partir del curriculum es posible observar la relación dialéctica entre teoría y práctica que se articula en toda experiencia educativa. En especial, la dimensión práctica viene dada por las condiciones sociales, económicas y culturales que median la realización de una experiencia educativa. Por esta razón es que una revisión interesante es la presentada a continuación, cuya finalidad es comparar algunas tendencias educativas curriculares internacionales para el trabajo con el adulto mayor.

Reino Unido

“Help Age International” es una Organización No Gubernamental sin fines de lucro fundada en 1983 y presente en 25 países en todo el mundo que trabaja con gente de edad. Inició un proyecto de investigación en África sobre cómo contribuyen las personas de edad al desarrollo. Como se señala en el informe de la UNESCO, 1997, p.7) los puntos de interés central son:

- Las estrategias para ganarse la vida de la gente de edad sin recursos;
- Los conceptos que se tienen del bienestar;
- Las contribuciones de las personas de edad a la familia y a
- La comunidad; la cuestión de la falta de información sobre las personas de edad, incluyendo sus necesidades educativas; el influenciar la discusión de las políticas sociales y la creación de políticas sobre el envejecimiento en África y otros países en vías de desarrollo.

En Chile, Help Age International se encuentra presente a través de las redes que ha establecido con la Fundación Caritas (Santiago de Chile), la Fundación para el

Desarrollo Regional de Aysén (Coyhaique) y la Red de Programas para el adulto mayor (Santiago de Chile). En su mayoría la acción de Help Age International tiene que ver con fomentar y promover políticas de asistencia pública para los adultos mayores. En el cono sur su acción se reconoce mayormente significativa en países como Perú y Bolivia.

Australia

En Australia se encuentra la institución llamada Aprendizaje de Adultos de Australia (ALA). La fundación de la ALA se remonta a 1960, cuando fue creada con el nombre «Asociación Australiana para la Educación de Adultos» (Australian Association of Adult -Education - AA AE). Como reseña Morris “A finales de la década de 1980 pasó a llamarse «Asociación Australiana para la Educación Comunitaria y de Adultos» (Australian Association of Adult and Community Education - AA ACE), para ser rebautizada por última vez en 1999 con el nombre «Aprendizaje de Adultos de Australia» (Adult Learning Australia). Es una asociación de voluntarios que trabajan para promover la educación y el aprendizaje de la población adulta” (Morris, 2002). ALA cuenta con financiamiento estatal y tiene como principal actividad la celebración de la Semana del Estudiante Adulto.

Como resalta el informe de la UNESCO (1997), en 1997, la Asociación Australiana de Educación de Adultos creó sus propios programas de enseñanza en la tercera edad. El axioma fundamental de estos programas es que son las personas de la tercera edad mismas quienes asumen el control sobre los programas de enseñanza.

Para tratar de poner este programa en práctica, se nombró gerente ejecutiva de la Asociación a una persona de la tercera edad, quien tiene a su cargo el programa de enseñanza. A nivel regional, la Asociación, que es miembro activo del Departamento de Educación de Adultos Asia – Pacífico del Sur (ASPBAE), ofreció

convertirse en la agencia coordinadora del desarrollo de una red de conexiones entre las organizaciones que trabajan con la gente de edad en toda la región de Asia y el Pacífico.

Escocia

La Universidad de Strathclyde consta de Centro de Educación en la Etapa Posterior de la Vida, Glasgow. En 1987, la Universidad de Strathclyde en Glasgow, inició un programa piloto con clases diurnas para personas mayores. Los fundadores de la iniciativa 'sólo gente de edad' estaban conscientes del hecho de que muy pocos adultos de edad participaban en los programas regulares de clases vespertinas para personas adultas. El nuevo programa se denominó 'Educación en la Etapa Posterior de la Vida' y estaba destinado a personas de 50 años en adelante. En 1987, el programa comenzó con sólo 200 educandos. Este año cuenta con aproximadamente 2000 participantes. El incremento más grande de participantes se reflejó en el grupo de personas entre los 50 y los 59 años de edad, hecho que refleja la existente tendencia de jubilación prematura en Escocia. En la actualidad el programa se propone la "misión de hacer el aprendizaje «abierto a todos los que puedan beneficiarse de ella» y, al hacerlo, de la Universidad mantiene su tradición de poner a disposición del público una selección interesante y estimulante de estudio oportunidades" (Strathclyde, 2016). El actual programa de educación considera la necesidad de incorporar a las personas mayores de 50 años como una fuerza laboral significativa para la economía escocesa. Para ello la Universidad ofrece "El Proyecto de Aprendizaje trabajadores de Edad" (OWL, sigla en inglés) que se declara estar basado en una serie de métodos innovadores para apoyar a los trabajadores mayores participan en el aprendizaje permanente. El proyecto ayudará a personas de 50 años de edad, ya sea en el empleo o en paro, para volver a conectarse con el aprendizaje, desarrollar nuevas habilidades y aumentar la empleabilidad futura. Al mismo tiempo, la universidad ofrece el programa de "La empleabilidad de las mujeres que

avanzan. El proyecto de empleabilidad (AWE) de la Mujer Avanzando busca involucrar y apoyar a las mujeres de edad avanzada en el desarrollo de nuevas carreras en puestos de trabajo de nivel superior, sobre todo en áreas de crecimiento de la economía local y escocesa.

Sudáfrica

El Proyecto de Alfabetización de Personas de Edad en Durban, Sudáfrica. Este programa de alfabetización de personas de edad en un municipio de Durban se organizó en 1997 por la Sociedad Muthande para la Gente de Edad (MUSA), una organización que trabaja con gente de edad sin recursos en el área de Durban en Sudáfrica. El propósito de la MUSA es ayudar a la gente mayor a seguir siendo independiente, proporcionándole servicios tales como programas de atención sanitaria en casa. El Programa de Alfabetización de Personas de edad (OLP) se desarrolló en respuesta a la demanda proveniente de las personas de edad con las que trabaja MUSA. En una evaluación de necesidades participativas, los ciudadanos de edad decidieron que necesitaban aprender a leer y escribir.

2.3. Situación en Chile: La familia y su cooperación.

De acuerdo a los datos de SENAMA hay una prevalencia de mujeres sobre hombres que llegan a ser adultos mayores, tal como se señala hay una “alta proporción, dentro de las personas mayores viudas, que son mujeres, con 79,1% versus 20,1% de hombres” (SENAMA, 2009, p. 28). En la tabla 1, se resumen los datos de la encuesta CASEN el año 2006. Como se señaló se observa en la tabla el total de personas mayores sin pareja alcanza un 40 % aproximadamente de la población.

Tabla 1. Encuesta Casen sobre estado Conyugal o civil de las personas mayores.

CUADRO 5: ESTADO CONYUGAL O CIVIL DE LAS PERSONAS MAYORES, POR SEXO						
Relación de Apoyo a los Padres (Número de personas de 80 años y más cada 100 de 50 a 64)						
		Sexo				Total
		Hombres		Mujeres		
Estado conyugal o civil actual	Casado(a)	616.272	56,2%	479.487	43,8%	1.095.759
	Conviviente o pareja	84.372	60,5%	55.013	39,5%	139.385
	Anulado(a)	2.224	28,4%	5.598	71,6%	7.822
	Separado(a)	42.639	34,2%	82.066	65,8%	124.705
	Divorciado	2.054	28,2%	5.229	71,8%	7.283
	Viudo(a)	111.684	20,9%	423.528	79,1%	535.212
	Soltero(a)	59.956	31,7%	129.005	68,3%	188.961
	Sin dato	343	27,4%	908	72,6%	1.251
Total de personas mayores sin pareja		218.557	25,3%	645.426	74,7%	863.983
Total		919.544	43,8%	1.180.834	56,2%	2.100.378

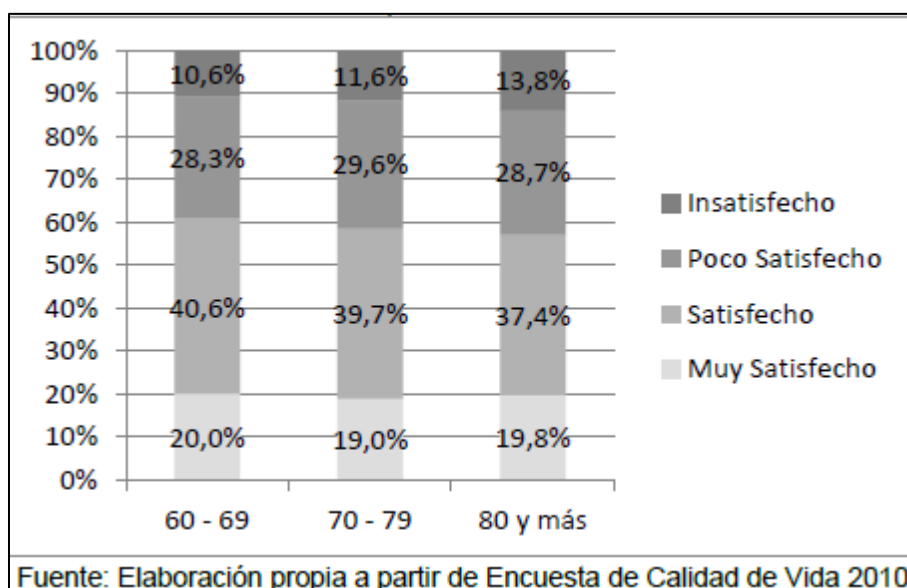
Como se puede observar en la tabla 1, un total de cerca de 645 mil mujeres que vivirían sin pareja, correspondientes a 54,7% de este grupo. El porcentaje de la población de adultos mayores sin parejas es considerable. Como se ha señalado, los adultos mayores están bajo diversas perspectivas en condiciones de vulnerabilidad. El estado conyugal incide en la economía familiar sobre todo en el caso de las mujeres pues “Ello conlleva, muchas veces, escenarios de vulnerabilidad respecto a precariedad económica a la que se encuentran sometidas debido a que deben sostener sus gastos sin ingresos que complementen los propios, como los que podría proveer una pareja viviendo bajo el mismo techo” (SENAMA, 2009, p. 29). Habría que agregar que esta condición de vulnerabilidad también se vuelve extensiva al plano de la calidad de vida de las personas mayores.

2.4 Ser Adulto Mayor

El concepto que puede englobar toda la esfera existencial del envejecimiento es el de calidad de vida. El concepto ampliamente debatido se define por su naturaleza multidimensional puede ser entendido como la conjunción entre las buenas condiciones objetivas de vida y un elevado grado de bienestar subjetivo. Una investigación interesante es la de Susana Sanduvete (2004), quien identifica seis áreas de indicadores que determinan la calidad de vida en la vejez: i) las opciones

para tomar decisiones con respecto a su vida ii) contar con apoyo formal e informal y estar integrado a la sociedad iii) tener un estilo de vida de acuerdo con sus costumbres viviendo en lugar de agrado y siendo independiente iv) gozar de la mayor salud posible sabiendo que hacer en caso de emergencia v) ejercer sus deberes y derechos sin recibir maltrato con servicios públicos adecuados y con la posibilidad de recibir ayuda legal y finalmente vi) la satisfacción medida en base a si las personas alcanzas sus objetivos que se marcan y están satisfechas con sus vidas y los servicios que reciben. Como se ha planteado el ser adulto mayor se reconoce delimitado por muchas condiciones sociales y políticas que no resguardan como es debido a los derechos de los adultos mayores. Debido a esta insuficiencia de los sistemas de apoyo social, la estructura familiar cumple importantes funciones en tanto se torna en la red de contención y apoyo más próxima de los adultos mayores. En Chile, la encuesta nacional de calidad de vida proporcionó información relativa a la propia percepción y los indicadores de calidad de vida en la vejez. Tal como se presenta en el gráfico N° 2 más del 50% señala que su salud es “mala” o “más o menos” pero, no obstante, cerca del 60% de los adultos encuestados se declara “satisfecho” o “muy satisfecho” con su vida en los seis últimos meses (SENAMA, 2011)

Gráfico N° 2. Distribución de la población mayor por nivel de satisfacción con su vida (6 ult. meses) por rangos etarios



A partir del gráfico se puede observar que en edades más avanzadas el nivel de satisfacción con la vida es levemente menor. Por otro lado, la percepción de satisfacción con la vida es mayor entre los hombres (63%) que entre las mujeres (56,6%). Como señala el SENAMA “La percepción de satisfacción frente a la vida está asociada a diversas sensaciones individuales, tanto positivas como negativas. Para indagar en ello la encuesta de calidad de vida consulta a los encuestados en cuanto a su sobre su autopercepción en diversas materias o su disposición a realizar ciertas actividades” (SENAMA, 2011, p. 76). Una de las tesis planteadas por SENAMA es que el alejamiento del conjunto de ocupaciones cotidianas explicar que una proporción mayor al 50% de las personas mayores de 60 años prefiere no salir de casa a hacer nuevas actividades. Una cuestión interesante que señala es SENAMA es que “Es importante destacar que la preferencia por permanecer en el hogar es inversamente proporcional al nivel educacional de las personas. En efecto, las personas mayores sin educación se inclinan en un 78,6% a permanecer en el hogar mientras que dicha proporción se reduce a 46,3% entre los mayores con Educación Superior” (SENAMA, 2011, p. 77). Este elemento llama la atención respecto la relación entre educación y calidad

de vida. A pesar de ello una proporción mayor al 30% en todos los segmentos etarios analizados declara que se aburre con frecuencia, ya que de ellos más del 74% declara preferir quedarse en casa antes de realizar nuevas actividades. Ahora bien, es necesario destacar que a partir de la misma encuesta de SENAMA sobre el ítem de actividades realizadas por los adultos mayores se produce una inconsistencia con la preferencia de no salir de casa debido a que más del 60% de la población encuestada señala que sale de casa.

2.2 Segunda Parte:

REALIDAD SOCIAL

2.2.1 La Educación de Adultos en Chile.

En el Chile actual, solo la mitad de la población mayor de 25 años posee escolaridad completa, incluso considerando la gran gama de requisitos laborales que incitan a la regularización académica de las personas que pertenecen a este porcentaje de la población. Cabe destacar que las políticas públicas sobre educación, o más específicamente sobre regularización de estudios o re-escolarización están directamente dirigidas a jóvenes que pretenden continuar estudios superiores y que ven en la enseñanza media la posibilidad de optar a oportunidades académicas concernientes a becas y/o gratuidad de estudios, en las que las notas del proceso de Enseñanza Media toman un valor agregado que se complementa con el puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria, instrumento de medición que en muchos casos difiere mucho con los contenidos impartidos en los establecimientos educacionales convencionales.

Por otro lado, los jóvenes que no tienen proyectado continuar estudios superiores ven la Enseñanza Media como una etapa sin sentido y que les impide la oportunidad de ganar dinero en algún trabajo remunerado que no exija mayores requisitos académicos, como por ejemplo en empresas constructoras, talleres mecánicos o metalúrgicos, labores agrícolas, etc., las que le permiten desarrollar un oficio que más tarde, al cumplir la mayoría de edad, le dé la posibilidad de optar a un mejor trabajo, ya sea en minería, en la gran construcción o continuar con el trabajo agrícola, dependiendo de la zona. Según lo anterior, se podría deducir que el sentido de la educación se ha tergiversado a lo largo del tiempo, transformándose en un trampolín hacia la educación superior y no como el medio principal de adquirir conocimientos y habilidades intelectuales que permitan alcanzar un nivel acorde a lo requerido para esa etapa, como así también es

considerada una fase de la vida que no aporta mayores beneficios y que no es necesariamente complementaria a la adquisición o desarrollo de habilidades que permitan desempeñar un oficio remunerado, el que muchas veces es bastante generoso, lo que refleja claramente la visión propuesta en el artículo *Educación de Adultos e Inclusión Social en Chile*, el cual postula que “las políticas específicas [...] que han dado forma a los programas de re-escolarización, suelen apuntar, por un lado, a la retención escolar de los jóvenes que hoy en día frecuentan el sistema escolar (para evitar engrosar las cifras oficiales de deserción escolar) y, por otro, a la simple alfabetización (habilidades de lectoescritura y matemáticas) y terminación formal de estudios de un segmento reducido de la población adulta. No obstante, dichas iniciativas no consideran las trayectorias, necesidades y potencialidades de esa población ni tampoco el rol que podría jugar la educación de adultos en términos de inclusión social de segmentos vulnerables de la población” (Díaz et al., 2014, p. 70).

En el mismo texto se expresa sobre la educación de adultos y en concordancia con lo anteriormente expuesto, que “la completación de estudios suele ser abordada en términos de deserción escolar (adolescente) y las medidas adoptadas por el Estado suelen apuntar a jóvenes en edad productiva que no han terminado sus 12 años de escolaridad obligatoria. Se omite, de paso, que la gran mayoría de la población que no ha terminado cuarto medio, es adulta y mayor de 30 años” (Díaz et al., 2014, p. 70). La razón por la cual se omite este paso puede estar relacionada con diversos aspectos que, aunque socialmente conocidos, son obviados por considerarlos parte de una tradición cultural en la que al no haber mayores posibilidades de seguir estudios superiores (ámbito económico), es más conveniente el abandono de los estudios a nivel básico y medio, lo que provoca que un número importante de la población chilena tenga incompleta su escolaridad, la que bordea los 5 millones de habitantes aproximadamente (INE, 2012). Según lo anterior, si consideramos que un gran porcentaje de la población

que tiene incompleta su escolaridad es mayor de 30 años debemos de por si analizar la educación en Chile a lo largo del siglo XX, la que agrupa en gran medida a la población que se mantiene laboralmente activa y al segmento que en la actualidad se mantiene laboralmente pasivo y que serán el centro de nuestro estudio, los adultos mayores.

2.2.2. La Educación en Chile a principios del Siglo XX.

Desde principios del siglo XX la educación ha sido un tema recurrente de la agenda política y ha tenido una estrecha relación con los movimientos obreros, que históricamente han visto en la escuela, o mejor dicho, en la escolarización los medios para optar a una vida mejor. En este sentido, la escuela entrega las herramientas concernientes a los conocimientos que les permitan defender sus condiciones laborales, las que consisten tanto en los quehaceres en los que se desempeñan como también en las remuneraciones que perciben por estas mismas.

Estos movimientos sociales-obreros fueron los precursores de lo que fue la Escuela Nueva o Escuela Activa, la cual pretendía ser un lugar de instrucción para la población obrera en la que pudieran desarrollar diferentes habilidades, las que le permitirían aprender un oficio para de esta forma insertarse en la sociedad de manera productiva, teniendo los conocimientos básicos de la escolarización formal y la instrucción necesaria para ser un ente activo laboralmente. La idea central de esta propuesta era que la Escuela Nueva fuera “un lugar que tendría el mínimo de salas, sólo las indispensables para ciertas clases que requieren escritorios. La verdadera enseñanza se daría en los talleres y en los campos de cultivo y de crianza, la verdadera escuela sería la que más se acerque a la naturaleza, la que tuviera el cielo por techo y el césped y la arena por pavimento, el horizonte por

ventana y las flores, los frutos y los insectos, y los árboles por libros de estudio” (Reyes, 2010, p.43).

El nacimiento de la Escuela Nueva significó un hito en la historia social de Chile puesto que produjo un cambio en la mentalidad de la población, la que en su mayoría era obrera y de procedencia o residencia rural, la cual acercaría la educación a estratos sociales ajenos a los convencionales, en este sentido “el viejo modelo de educación pública elitista, segregatorio y centralizado era cuestionado en su orden, en su práctica y en su ideología” (Reyes, 2010, p.43). Hasta ese momento la educación estaba dirigida a la clase más acomodada del país, la misma que dirigía el estado, la economía y que segregaba a las clases productivas. Lamentablemente, la Escuela Nueva no tuvo los resultados esperados debido a la presión social de las elites, las que influyeron en el fracaso de la implementación de este sistema como así también en el desarrollo de otras ideas como las escuelas nocturnas privadas para obreros, entre otras.

Otra iniciativa que tuvo gran importancia pero que tampoco prosperó fue la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. Entre otras cosas que la llevaron al fracaso estaba la nula relación entre escuelas disponibles y la cantidad de alumnos que deberían asistir a ellas, como así también, la ley no implicaba materiales, vestuario y alimentación para que los niños pudieran desempeñarse de buena manera dentro de la escuela, lo que significaba un gasto extra en la economía de las familias obreras y por lo tanto, la desvinculación de los niños pertenecientes a esas familias de la escuela. Por otra parte, la educación seguía manteniendo una base netamente centrista, esto debido a que la instauración de escuelas se produjo mayoritariamente en zonas urbanas quedando los sectores rurales ajenos a este sistema de escolarización debido al mal estado de los caminos y vías de acceso de los campos, lo cual imposibilitaba la conexión entre localidades y los escasos medios de transporte para poder trasladarse de un lugar a otro, lo que también se veía reflejado en el tiempo que se debía disponer para asistir a la

escuela. Estos motivos llevaron a que la funcionalidad de las escuelas no tuvieran los resultados esperados, como así también influyeron factores administrativos dentro de los cuales se incluían las Juntas Comunales, estas eran las encargadas de hacer cumplir la obligación escolar pero estaban dirigidas por personas que no cumplían con la preparación ni la instrucción necesaria para desempeñar tan importante labor. Estas Juntas Comunales muchas veces no estaban constituidas como correspondía y en otras ocasiones sus miembros eran “incapaces, negligentes, politiqueros o sectarios”. Por otra parte, las municipalidades eran las encargadas de velar por el mantenimiento de estas escuelas pero en muchos casos destinaban los fondos de educación en otras áreas dejando desprotegidos a los entes educacionales y dificultando el normal desempeño de estos.

Dentro de este movimiento educacional también se encontraba presente la lucha de las mujeres dentro de la sociedad, como se vio reflejado en la exigencia de La Federación de Obreros de Chile (FOCH) y la Asociación General de Profesores (AGP) por la participación de las mujeres en las decisiones y elaboración de los planes de enseñanza, como así también eliminar del ámbito educacional las ideologías políticas, religiosas y clasistas, puesto que estas deberían estar “completamente libre de la influencia política y sectaria y religiosa y asegurar a la mujer una representación proporcional a su sexo” (Reyes, 2010, p.43). El propósito principal de estas demandas era la de imprimir valores democráticos a la enseñanza en donde todos los entes participantes de la planificación y organización del proceso de enseñanza pudieran tomar decisiones y colaborar, compartiendo experiencias y vivencias acordes a las necesidades de la población a la cual va dirigida la educación de carácter pública. Según lo anterior, aparte de una mujer dentro del Consejo de Educación Primaria también debería haber un representante de los trabajadores con derecho a voz y a voto, con el fin de plasmar en la naturaleza intrínseca de los planes y programas educativos la

realidad de los obreros y trabajadores para así reflejar dicha realidad en la educación de los niños pertenecientes a este estrato social.

Según la visión de La FOCH y la AGP, la enseñanza oficial preparaba al niño “para la perpetuación del injusto régimen social en el que vivimos, y lo hace en forma sistemática, encadenándole el espíritu hacia la vida en el pasado” (Reyes, 2010, p.43). El sentido de la escuela fiscal que dependía del estado era la mantener las diferencias entre las clases sociales, manteniendo a los obreros sumidos en la ignorancia y a los de clase alta en la cúspide del poder, forjando una especie de “atrofia intelectual” en la mente de los hijos de trabajadores y como la vía de mantener el orden social. La visión de la FOCH con respecto a la génesis de la Ley Obligatoria de Instrucción Primaria era que “en vez de ampliar los conocimientos de los niños, estrecha el círculo de ellos a fin de limitar las ansias naturales de libertad de los descontentos. De ese modo se somete al hombre a tolerar el injusto y criminal régimen social en que los débiles son mantenidos ahora por toda clase de medios. Por tanto la escuela del Estado y la sectaria de todos modos atrofian las facultades intelectivas del niño para que puedan subsistir castas”. (Reyes, 2010, p.44).

En este contexto la FOCH planteó la necesidad de crear escuelas independientes del régimen estatal, las que fueron denominadas “Escuelas Federales Racionalistas” con el fin de estas escuelas sirvan “para la instrucción primaria de los descendientes i hermanos de los federados”, así como también la de establecer “cuantos otros medios sean útiles al progreso moral, material e intelectual de los federados i de los obreros en general, i al perfeccionamiento en el ejercicio de los oficios” (Reyes, 2010, p.44). Con respecto de los medios por los cuales este tipo de enseñanza se pudiera llevar a cabo, estas consistían en “escuelas, talleres de enseñanza profesional, bibliotecas y teatros, salas de audiciones musicales o de conferencias, gimnasios o cualquier otro medio educacional destinados a hombres, mujeres y niños” (Reyes, 2010, p.44). Las

Escuelas Federales Racionalistas se crearon como “espacios pedagógicos autónomos y críticos frente a la educación ofertada por el Estado, gestionados y financiados por los propios sindicatos y las familias que los componían; basados en una concepción pedagógica de base científica, anticlerical y de investigación sobre sus raíces históricas (enseñaban historia social) así como de análisis sobre los problemas que enfrentaba su colectividad” (Reyes, 2010, p.44).

2.2.2.1. La Reforma de 1928.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX (apogeo de la cuestión social), un sector de la sociedad se decidió a apostar por experiencias pedagógicas distintas a la experiencia que ofrecía la precaria educación estatal en aquel momento. Dentro de este grupo destacaban dos organizaciones representativas: la Asociación General de Profesores (GAP) y la Federación Obrera de Chile (FOCH), las que tenían como horizonte la democratización de la educación y la sociedad.

Los maestros, desde la GAP pidieron tener un mayor grado de participación en la organización, planificación y procedimientos de la educación actual, pues, esta actuaba “sin conocer realmente al niño”, quienes eran tratados como “hombres chicos”, sin considerar que estos en realidad eran “seres en formación” y que debían ocuparse metodologías acordes a su proceso de desarrollo.

Los docentes proponían una renovación de las bases epistemológicas del sistema educativo existente, para lo que exploraron nuevas formas de administración escolar, que consideraran el entorno y una participación activa del profesorado en su gestión y producción. Asimismo, se consideraba importante promover la auto-investigación docente y la reflexión colectiva sobre la práctica pedagógica.

En cuanto al estudiante, se consideraba que este era el centro de esta “nueva pedagogía”, enfocándose en las especificidades de la personalidad del niño y sus habilidades prácticas e intelectuales, de manera que el alumno sea tratado como un ser distinto al adulto. De esta forma, el docente enfocaría su praxis educativa

en una concepción epistemológica que no tiene como piedra angular ninguna otra cosa que no sea el niño.

El primer paso para llegar a la reforma de 1928, ocurrió tres años antes, durante la Asamblea Constituyente Popular de 1925. Durante los primeros años del siglo XX, el sistema político chileno entro en una profunda crisis, que desencadeno una serie de movimientos sociales, los cuales obligaron a que se diera termino al sistema semi-parlamentario que dominaba hasta ese momento, y se diera paso a una Asamblea constituyente para consensuar los diferente movimientos sociales y presentar las bases para una nueva constitución aprobada a fines de 1925. Aquí se dio la oportunidad de decidir el proyecto pedagógico, en conjunto con los distintos movimientos de aquel entonces. Asimismo, esto dio lugar para que agrupaciones como la FOCH y los maestros comprendieran que cada uno de sus proyectos compartía una misma esencia, dándole lugar a los profesores para que lideraran una propuesta en conjunto, la cual refería principalmente hacia una definición particular de Estado Docente. Estado docente es el nombre con que se conoce el modelo que predominó en los sistemas educaciones nacidos en América Latina desde principios del siglo XIX. Este modelo tuvo como principal objetivo el moralizar al pueblo y constituir una unidad nacional mediante el sistema de educación pública. Destaca en esta definición la idea de que la única intervención del Estado en la educación pública, debe ser la de entregar los medios para que esta realice sus propios fines y supervisar la capacidad y competencia de los educadores.

Luego de un gran esfuerzo, finalmente el presidente Alessandri concedió una audiencia a solicitud de los maestros para dar a conocer los principales puntos de las peticiones de los profesores. No obstante, los resultados no fueron los esperados, pues no existió una disposición real para escuchar estas demandas. Esto se infiere luego de las siguientes palabras del presidente Alessandri hacia los profesores: "...se encuentran empeñados e agitar al pueblo sobre una campaña

que de incumbencia del Gobierno, y que la ignorancia del pueblo no permite comprender...”. Esto nos deja claro que, nunca existió una voluntad real y compatible para estas propuestas, pues por otro lado estas proponían una libertad para que los profesores realizaran los cambios necesarios, mientras que el Gobierno consideraba que estos problemas debían ser resueltos como temas políticos.

Ahora bien, los maestros, ante esto respondieron con gran ímpetu, y con algo de ironía: “...usted nada va a sacar señor Presidente, con que se dicte una nueva Constitución y nuevas leyes, si el pueblo es analfabeto...” demostrando así su pesar ante la negativa del presidente.

Debido a la inestable situación constitucional del país, el presidente se negó a abordar las peticiones y a las formas propuestas por el profesorado, que era a través de la asamblea constituyente. No obstante, consciente de que era necesario realizar algunos cambios, este designó una comisión consultativa para la reforma a la Constitución, dirigida por el mismo, donde se elaboró una Carta fundamental, con la cual decidió que el proceso estaba terminado, siendo innecesario convocar a la Asamblea Constituyente, quedando así la Educación Pública bajo los designios y criterios políticos tradicionales.

Sin embargo, aún quedaba una opción, que era una “vía constitucional” para acceder a sus peticiones. Aquí la aparición del militar Carlos Ibáñez del Campo, fue de vital importancia para llevar a cabo su plan de reforma, ofreciéndoles en 1927 la posibilidad de implantarlo mediante la ocupación de los cargos superiores del Servicio de Instrucción Pública. Dicho de otro modo, les dio la posibilidad a los profesores de ocupar cargos públicos para gestionar desde ahí los cambios que estaban buscando. En un principio los profesores titubearon, pues esto significaría que la política sería el camino para lograr su proyecto, terreno que era totalmente ajeno a ellos.

La implementación de la reforma significaría grandes cambios al interior del orden existente, donde entre otras cosas, se necesitaba jubilar a los docentes más antiguos, implementar una nueva infraestructura adecuada y acorde a los nuevos métodos educativos, paliar la gran brecha material existente en las distintas escuelas, entre otras cosas. Esto, sin duda, tuvo un gran rechazo por parte del ministerio de hacienda, pues implicaba una inversión mayúscula. Asimismo, los sectores más tradicionalistas provocaron una tensión, insinuando que todos estos cambios no eran posibles debido a la crisis financiera existente en aquel entonces.

Bajo este poco favorable contexto, en septiembre de 1928 el presidente Ibáñez, sorprende con un giro inesperado a la reforma, iniciando una “contrarreforma”. Finalmente, en su mensaje presidencial, en 1929, el general Ibáñez declaró que, “a causa de la absoluta falta de selección del personal y por consiguiente del desconocimiento de sus aptitudes, que hizo imposible al Gobierno su acertado empelo, y debido también a la insuficiencia de medios económicos para realizar tan vasto plan” derogando el Decreto de Ley 7.500.

A al poco tiempo de haber sucedido esto, los profesores vinculados a la asociación, sintieron la represión del Estado, incluso siendo algunos relegados a las regiones de Chiloé y Aysén. Varios fueron arrestados y hostigados, negándoseles el derecho de reincorporarse al servicio.

Lo que quedo después, fueron un puñado de “escuelas experimentales”, donde se aplicaban ciertas innovaciones en las prácticas y métodos pedagógicos. En el resto de las escuelas, permanecería el sesgo clasista, el carácter centralizado de la administración escolar y la inflexibilidad del curriculum del sistema educacional nacional. No obstante, la reforma educacional de 1928 debe su relevancia a que fue la primera vez que se trató abarcar tantos sectores del sistema educacional. Por primera vez se pretendió una reforma integral, que asumía como el centro de la educación al estudiante y al centro del quehacer pedagógico a los maestros.

Los enunciados propuestos se materializaron en el decreto 7.500¹, donde destacan los siguientes artículos.

-Art61: El trabajo escolar se realizara de preferencia al aire libre, utilizándose para ellos el jardín, el bosque, la montaña, la playa y todo sitio que favorezca la salud del niño”

-Art, 64: “En las escuelas sólo se usaran los textos autorizados por el Gobierno y se procurara que el material didáctico facilite la auto-educación de los niños.”

-Art, 68: “Se ordena la supresión de los exámenes y se estipula que las promociones se harán anualmente tomando en cuenta los trabajos y asistencia del alumno durante el período escolar.”

Además, se dieron otras garantías constitucionales, como la libertad de enseñanza como un derecho asegurado a todos los habitantes de la nación, la estipulación de que la educación pública es una atención preferente del Estado y la obligatoriedad de la enseñanza primaria.

En este sentido, cabe destacar el hecho de que con este decreto el ministerio de Educación Pública toma el protagonismo en la labor educacional del país, lo cual se expresa en el artículo n°1 del decreto 7.500 que dice “La educación es función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública”².

2.2.2.2 La educación Chilena de 1930 a 1960.

Dentro de las cosas que se pueden rescatar luego de la reforma de 1928 son los Liceos Renovados o Experimentales. Estos destacaban por ofrecer una enseñanza secundaria moderna, flexible e innovadora. Tuvieron su auge durante la década de 1930 y 1940 a manos de los connotados profesores Darío Salas y su

¹ Decreto 7.500 del 10 de diciembre de 1927, implementado en 1928.

² Decreto 7.500 del 10 de diciembre de 1927, implementado en 1928.

hija Irma Salas, quienes promovieron e incentivaron la creación de estos liceos. El principal de ellos, fue el liceo Manuel de Salas, creado en 1932 en la comuna de Ñuñoa. Este se definió en un principio como un “laboratorio pedagógico” de metodologías educativas centradas en los estudiantes³.

Ya para la década de 1950, la educación secundaria estaba dividida en grandes modalidades: los anteriormente mencionados liceos experimentales y en establecimientos vocacionales o técnico-profesionales. Estos últimos consistían en que, una vez egresados de la educación primaria, los estudiantes podían elegir entre un oficio para perfeccionarse en el transcurso de dos años. De modo que había escuelas industriales, agrícolas, técnico-femeninas e institutos comerciales.

Gracias a lo anterior, dentro de los sucesos relevantes de esta década, destaca la mayor cobertura alcanzada por la educación pública, la cual, sin duda aún era deficiente para toda la realidad nacional pero era considerablemente mayor a la de la década de 1930, donde tenía con 3.456 alumnos, mientras que en 1950 contaba con 9.422 estudiantes. Esta tendencia creciente de la cobertura educacional siguió creciendo en los años siguientes. De forma que, durante la administración de Gabriel González Videla, Carlos Ibáñez del Campo y Jorge Alessandri (desde 1950 a 1964) la cobertura de la educación fue de un 26,2% a un 35,8% de la población de 0 a 24 años. De la misma forma, en este mismo periodo de tiempo, se crearon 819.798 nuevas vacantes para estudiantes. (Evolución Histórica Sistema Educativo Chileno, Organización Estados Iberoamericanos) Para esto fue necesaria una importante inversión por parte del estado, en infraestructura escolar, equipamiento, materiales didácticos y en la formación y capacitación de profesores.

Durante este periodo, también surgieron otras iniciativas como las Escuelas consolidadas, movimiento también conocido como las Consolidación Educativa, el cual se extendió desde 1954 hasta 1973, el cual se concebía como un ensayo

³ <http://www.lms.cl/index.php/online/nuestra-historia> Consultado el: 03-02-2016.

de administración escolar, centrando sus objetivos en las demandas de la propia comunidad. Este modelo tiene una visión integral de la educación, donde se pretende que profesores de distintos niveles de enseñanza convivan en un mismo estatus, y que al mismo tiempo, la comunidad tenga una participación efectiva en este proceso al interior de la escuela.

Durante la década de 1965, se dio pie para una nueva reforma al interior de la educación. Esto debido al que sistema entro en crisis, producto del vertiginoso crecimiento de la población, y lo extremadamente centralizado del sistema educacional. En los planes de esta reforma se estipulaba la transformación, extensión y mejoramiento de todo el sistema formal de educación (público, privado, regular y de adultos) de manera que este fuera coherente con el tipo de desarrollo nacional.

Dentro de los otros cambios importantes, destaca el que dice relación con la duración de la enseñanza primaria, la cual hasta entonces tenía una duración de 6 años, para ahora tener una duración de 8 años, y la educación media que hasta ese entonces oscilaba entre los 5 ó 7 años según la modalidad, para prologarse por un tiempo de 4 ó 5 años, según se trate de una modalidad científico-humanista o técnico-profesional.

2.3 Tercera Parte:

Definición de variables del estudio.

A continuación se definen las variables de estudio de la investigación según:

1. Género.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Se considerarán a través del nombre del sujeto y de la propia consignación en la entrevista.

Indicadores: Masculino y femenino.

2. Alfabetismo.

Variable cualitativa ordinal.

Corresponde al aprendizaje de la lectura y la escritura considerados individualmente.

Indicadores: Si- No.

3. Años de estudios.

Variable cuantitativa intervalar.

Se consideran los años cursados completos en la educación formal.

Indicadores: 0, de 1 a 3, de 4 a 5, de 6 a 8.

4. Causas de deserción escolar:

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Corresponde las razones por las que el adulto mayor toma la decisión de dejar de estudiar, estas pueden ser tanto intrínsecas, en aquellos casos en que la persona sin mediar un tercero deja de asistir a la escuela, como extrínsecas en aquellos casos en que por razones familiares o de terceras personas el sujeto no asiste más a la escuela.

Las dimensiones de esta variable son:

- a) Necesidad de trabajar para apoyar a su familia.
- b) No habían escuelas en el lugar donde vivía.
- c) Presencia de discapacidad física o intelectual.

- d) Otros, Padres prohibieron escolaridad, deseo personal de no continuar los estudios y matrimonio a temprana edad.

Indicadores: Si – No.

5. Factor hereditario de la falta de escolaridad.

Variable cualitativa, dicotómica nominal.

Supone que otros familiares tampoco hayan terminado sus estudios, considerando que se sabe que en muchos casos hay familias que otorgaban poca importancia a la escolaridad, sobre todo en aquellos casos en que la inserción laboral temprana era muy necesaria.

Indicadores: Si – No.

6. Importancia atribuida a la escolaridad.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Corresponde a la importancia que el círculo familiar otorga al proceso educativo formal, las dimensiones de esta variable son:

- A) Aquellos casos en que la familia no entrega importancia a la escolaridad lo que redundaría en la falta de apoyo para completar los estudios.
- B) Aquellos casos en que sólo se considera importante la Ed. Básica y Media, es decir, la educación superior no cuenta con apoyo familiar
- C) Aquellos casos en que la familia atribuye importancia también a la educación superior, en que hay un apoyo total al proceso educativo completo.

Indicadores: Si – No.

7. Repercusión emocional y social de la falta de escolaridad.

Variable cualitativa nominal dicotómica

Corresponde a las consecuencias en los niveles emocional y social la falta de estudios, en muchos casos esta es la consecuencia más importante para el sujeto pues se siente menoscabado en su dignidad al contar con menos recursos intelectuales para relacionarse con su familia y entorno cercano.

Las dimensiones de esta variable son:

- D) Existe afectación emocional y social con la familia.
- E) Existe afectación emocional y social con la comunidad

Indicadores: Si – No.

8. Repercusión en la calidad de vida.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Corresponde a la creencia por parte del sujeto de que su calidad de vida se ve afectada por la falta de escolaridad, es decir, en caso de haber culminado sus estudios podría haber optado a mayores condiciones en cuanto a la calidad de vida.

Indicadores: Si – No.

9. Repercusiones laborales asociadas a la falta de escolaridad.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Corresponde a la creencia por parte del sujeto de que la falta de escolaridad afecto sus posibilidades laborales.

Indicadores: Si – No.

10. Repercusiones de la escolaridad.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Es la creencia por parte del sujeto de que la escolaridad de cierto grupo de personas de la población podría generar un polarización hacia trabajos que requieran mayor escolaridad y por lo mismo afectar aquellos trabajos que tradicionalmente han sido ejecutados por personas con menos escolaridad, como por ejemplo, la mano de obra agrícola.

Indicadores: Si – No.

11. Consecuencias de retomar los estudios.

Variable cualitativa nominal dicotómica.

Corresponde a las consecuencias que el sujeto considera pudiera tener retomar los estudios en la actualidad. Las dimensiones de esta variable son:

- A) Mejorar las relaciones con el entorno.
- B) Mejorar actividades de la vida cotidiana.
- C) No existe la posibilidad de hacerlo por falta de tiempo.
- D) Satisfacción personal.

Indicadores: Si – No.

CAPÍTULO III:

METODOLOGÍA

3.1 Paradigma.

El paradigma en el que se enmarca la investigación es cualitativo Interpretativo puesto que se “basa más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas)” (Sampieri, 2014, p.8). De este modo, en su aspecto metodológico el objetivo de la investigación es “Describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Sampieri, 2014, p.11). En suma la recolección y análisis de datos busca obtener información que se “convertirá en conocimiento” (Sampieri, 2014, p.395).

3.2 Tipo de estudio

- ❖ Este estudio corresponde a una investigación descriptiva de corte transversal.

3.3 Tradición metodológica

- ❖ Fenomenológica

3.4 Participantes del estudio y criterios de selección

- ❖ Adultos mayores de sesenta años en adelante.
- ❖ Adultos mayores con escolaridad nula o incompleta.
- ❖ Adultos mayores residentes de la comuna de Calle Larga.

3.5 Técnicas de recolección de la información.

La información se recopiló a través de una entrevista con 10 preguntas cerradas de respuesta SI y NO. Para la realización de este estudio se procedió a seleccionar la muestra del total de población adulta mayor con escolaridad

incompleta de la comuna de Calle Larga, esta muestra se realizó por conveniencia acudiendo a lugares donde los adultos mayores asisten con frecuencia, como organizaciones de adultos mayores. Lo primero que se hizo fue determinar a aquellos que no habían culminado sus estudios y se procedió a preguntar si accedían a contestar una entrevista que se encuentra en el marco de una investigación de pregrado. Antes de comenzar se respondieron todas las dudas que los sujetos presentaban y se les aclaró la confidencialidad de la información entregada, enfatizando en que los resultados obtenidos no se identificarían con datos personales de los sujetos.

Una vez culminado dicho proceso se realizaron las preguntas de la encuesta. Posterior a ello se tabularon los datos en una tabla Excel agrupando los resultados en relación a cada uno de los ítems que corresponden a las variables estudiadas en esta investigación, posterior a ellos se calcularon frecuencias de las respuestas Si y No, promedios totales y diferenciados para hombres y mujeres, además se agruparon las edades de los sujetos en tres grupos. Posteriormente se realizó el análisis estadístico para determinar si los resultados son estadísticamente significativos con el programa Excel de Microsoft para Windows 8.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS

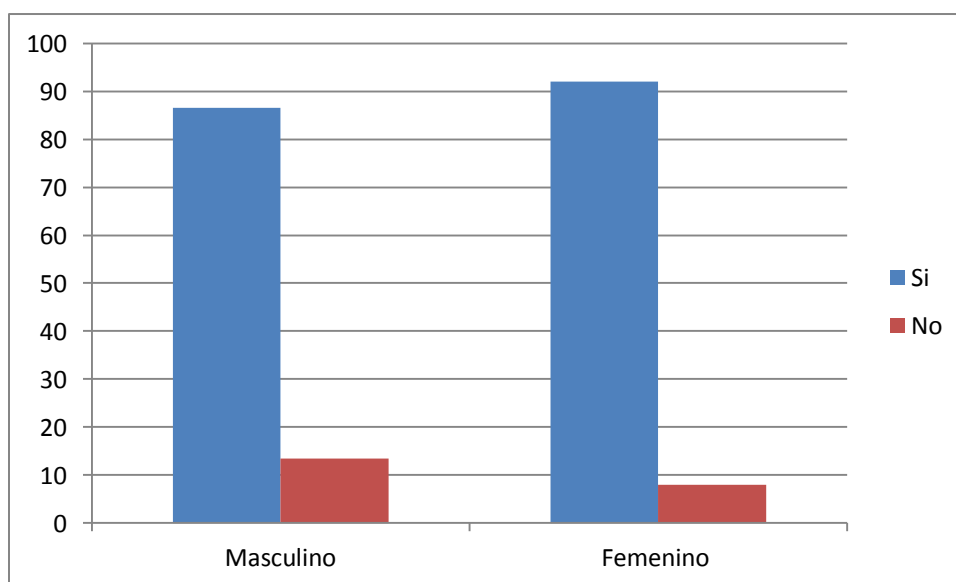
A continuación se presentan los resultados de la encuesta aplicada en formato de gráfico y tablas.

4.1. Caracterización de la muestra.

Tabla N°1: Caracterización de la muestra en género y edad.

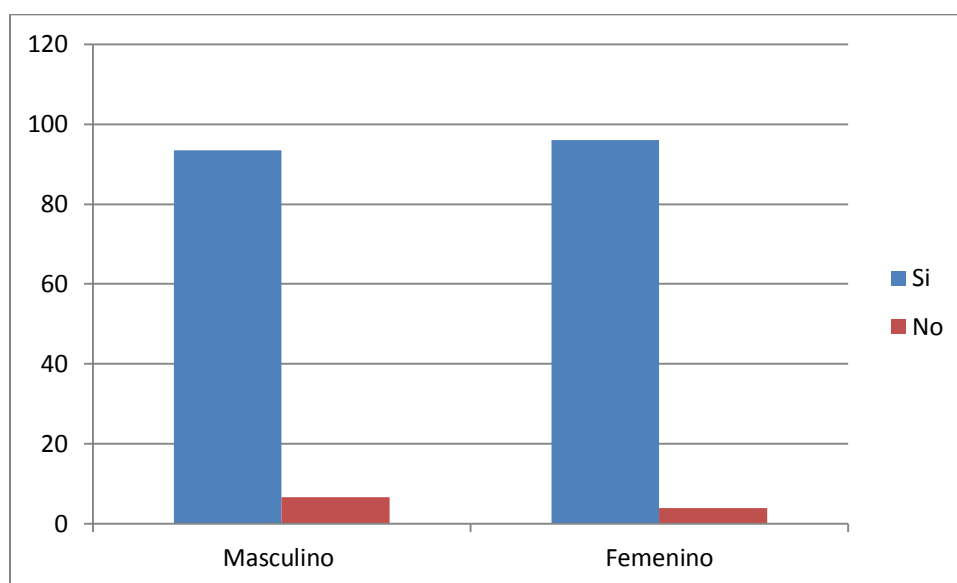
Género	F
Masculino	15
Femenino	25
Edades	
60-70	23
70-80	16
Más de 80	11

Gráfico N°1: Distribución de la variable “Lectura” agrupadas según género.



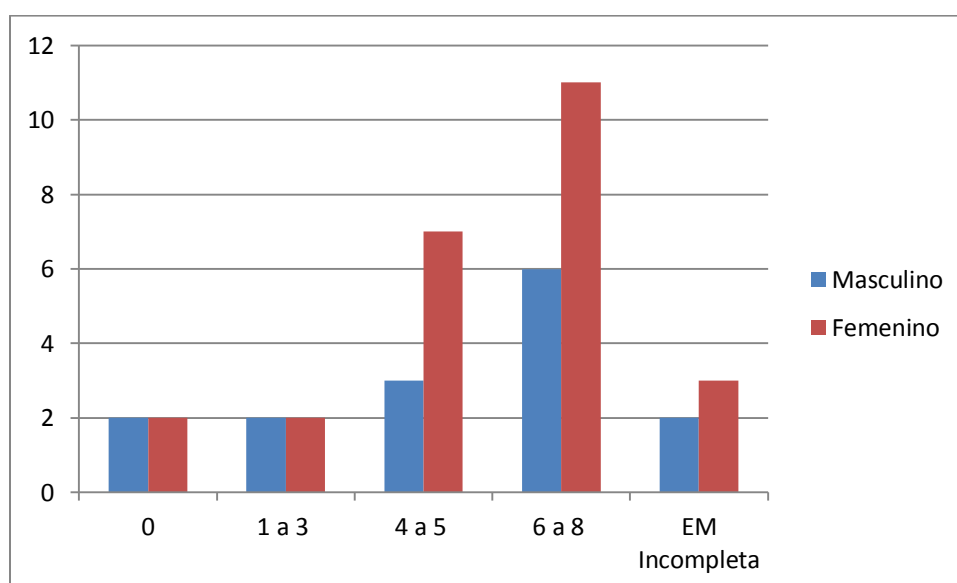
En el gráfico N°1 se observa que porcentualmente en ambos grupos existe una mayoría significativa que tiene la habilidad de lectura por sobre aquellos que no la tienen que correspondían a una persona de 15 en el caso de los hombres y a una persona de las 25 mujeres.

Gráfico N°2: Distribución de la variable “Escritura” según género.



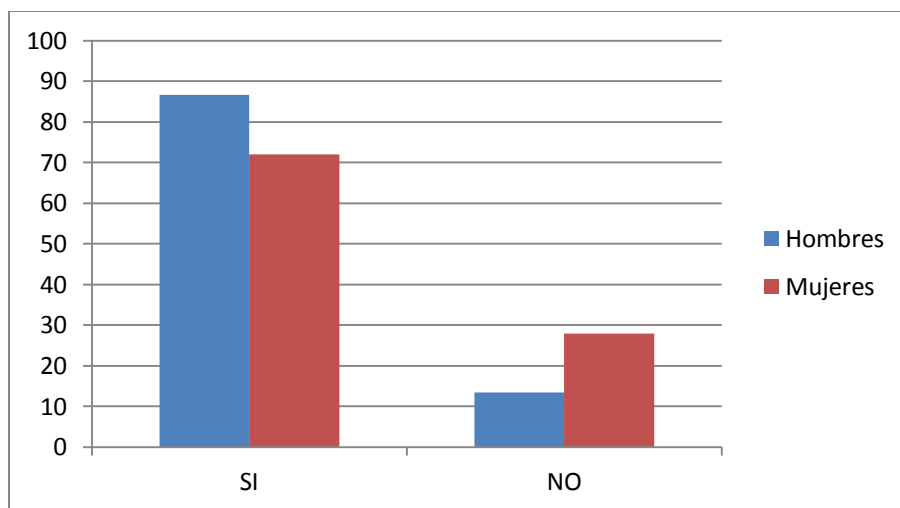
En el caso de la escritura se mantiene la misma tendencia que en la lectura en el caso de los hombre solo 2 personas de 15 no desarrollaron la habilidad de escritura y en el caso de las mujeres se también 2 personas de 25.

Gráfico N°3: Distribución del número de años de estudio agrupados según género.



En el gráfico N° 3 se observa que en aquellos sujetos que abandonaron la escuela a temprana edad, es decir, tuvieron pocos años de estudio no hay diferencias entre hombres y mujeres, sin embargo hay una diferencia significativa entre aquellos que estudiaron entre 4 y 8 años, donde la permanencia en la escolaridad es mayor en las mujeres.

Gráfico N°4: Causa de abandono de los estudios: Necesidad de apoyar económicamente a la familia distribuidos por género en porcentaje.



En el gráfico N°4 se observa que la mayoría de los encuestados considera que el apoyar económicamente a la familia fue una de las razones por las que abandonó los estudios, dentro de esto se observa una mayoría leve en los hombres que abandonaron por esta causa en relación a las mujeres.

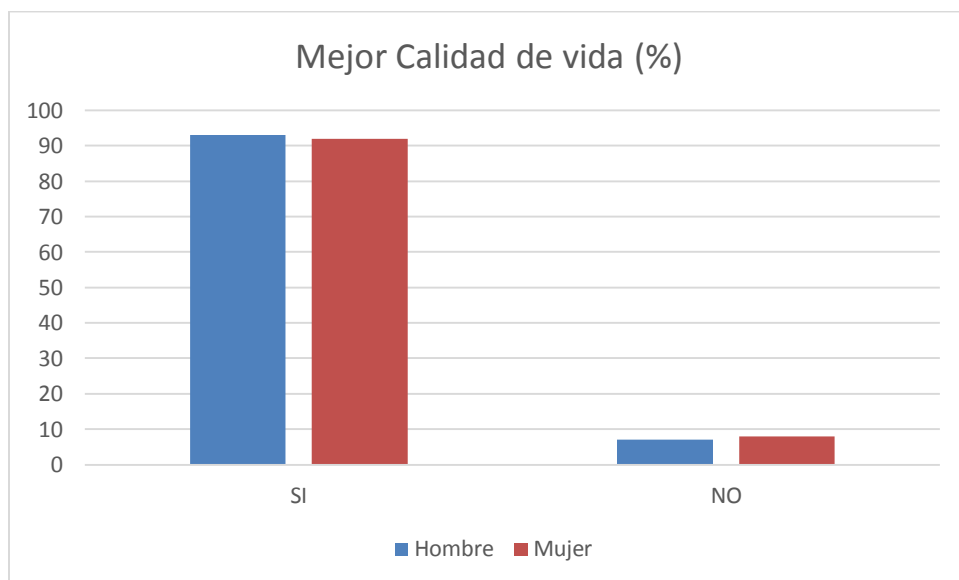
Tabla N° 2: Otras causas por las que los sujetos decidieron dejar sus estudios.

Causas		Hombre	Mujer
No había escuelas en el lugar de residencia.	SI	7	12
	No	8	13
Presentaba alguna característica física que impidiera su escolarización.	SI	1	1
	NO	14	24

En la tabla N°2 se observan otras razones por la que los adultos dejaron sus estudios, se observa que tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres alrededor del 50% reconoce este como un factor que influyó en el abandono de los estudios.

A continuación se muestran los resultados asociados a la calidad de vida en relación a la baja escolaridad.

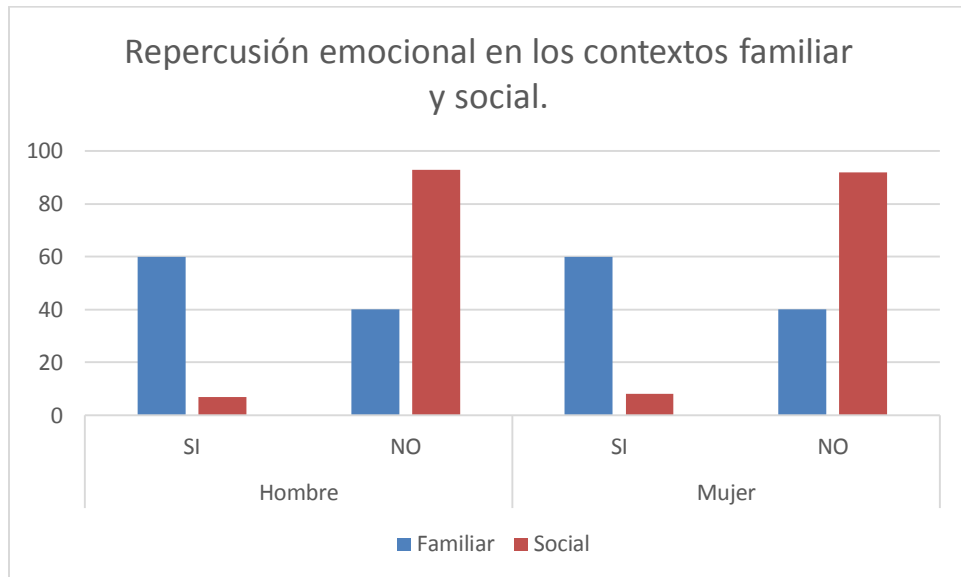
Gráfico N° 5: Creencia de una mejor calidad de vida asociada a una mayor escolaridad, datos agrupados según género.



En el gráfico N° 5 se observa que para todo el grupo, es decir, tanto hombres como mujeres existe la creencia de que su calidad de vida habría sido mejor si

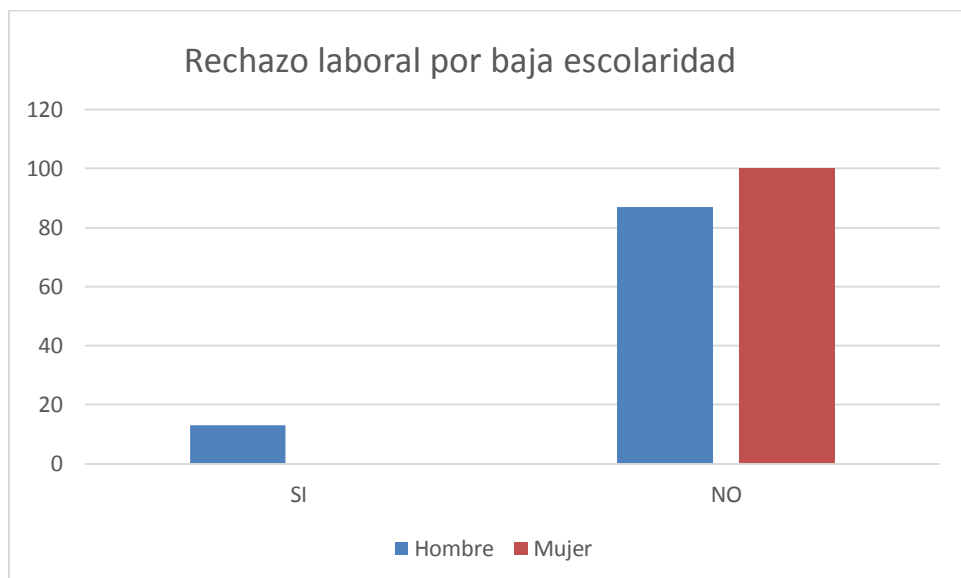
hubiesen completado sus estudios, sobre un 90 % de los sujetos encuestados tiene la misma creencia.

Gráfico N°6: Repercusión de la baja escolaridad a nivel emocional tanto en el contexto familiar como social.



En el gráfico N° 6 se observa que para ambos grupos, tanto hombres como mujeres, la baja escolaridad tiene una mayor repercusión emocional en el contexto familiar, no así en el social, donde ambos grupos consideran que prácticamente no existe repercusión emocional en los contextos sociales.

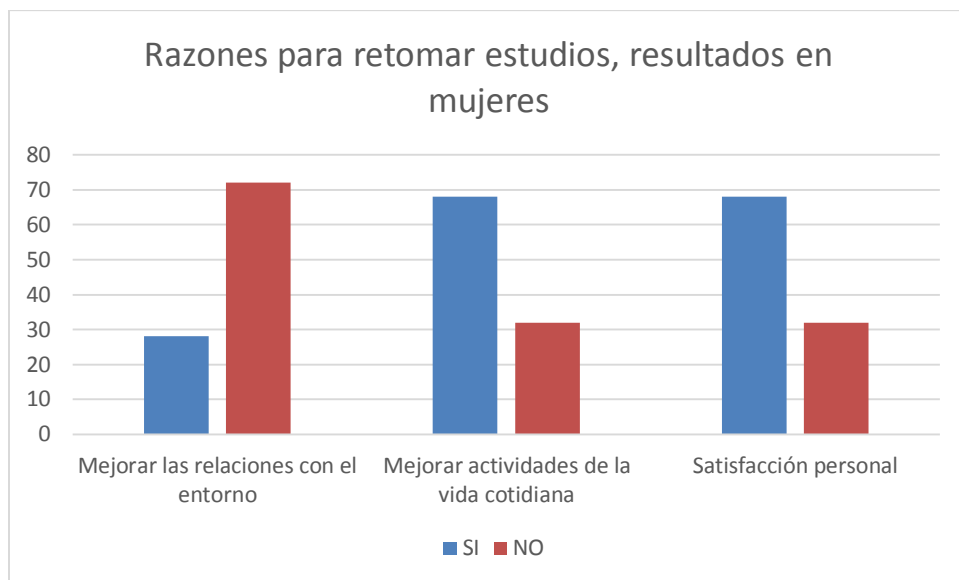
Gráfico N° 7: Rechazo laboral por baja escolaridad, datos porcentuales.



En el gráfico N° 7 se observa que los sujetos estudiados no fueron rechazados en trabajos por su baja escolaridad, en el grupo de las mujeres esto no ocurrió en ningún caso y en el de los hombres sólo un 13% se enfrentó a dicha situación.

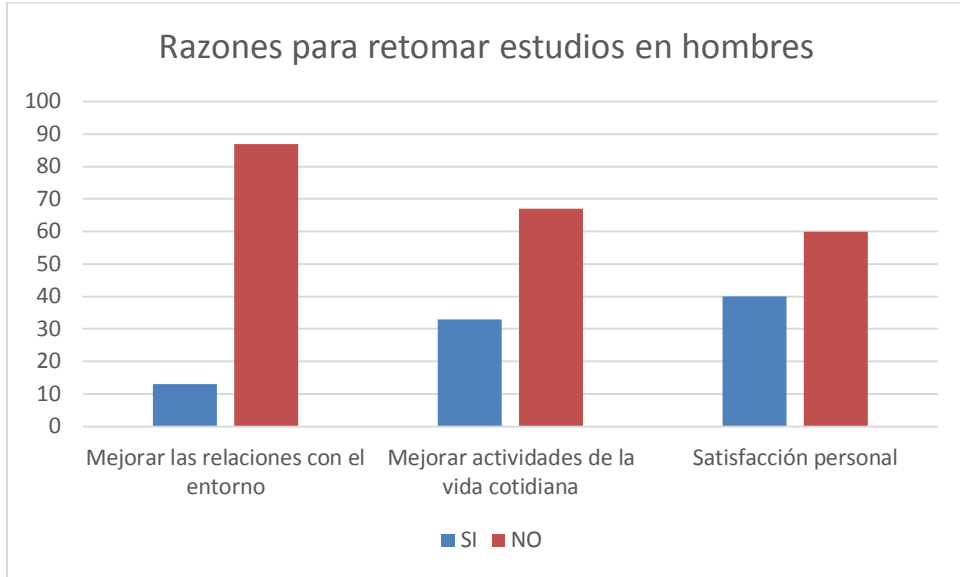
A continuación se muestran resultados relacionados con la situación actual de los sujetos y si en relación a ésta retomarían sus estudios.

Gráfico N° 8: Razones para retomar los estudios en mujeres.



En el gráfico N° 8 se muestran los resultados en mujeres en relación a cuáles son las causas para retomar los estudios. Las causas “Mejorar las actividades de la vida cotidiana y “Satisfacción personal” son reconocidas por los sujetos como más importantes, a diferencia de mejorar las relaciones con el entorno donde la mayoría de los sujetos no la reconoce como una razón para retomar los estudios.

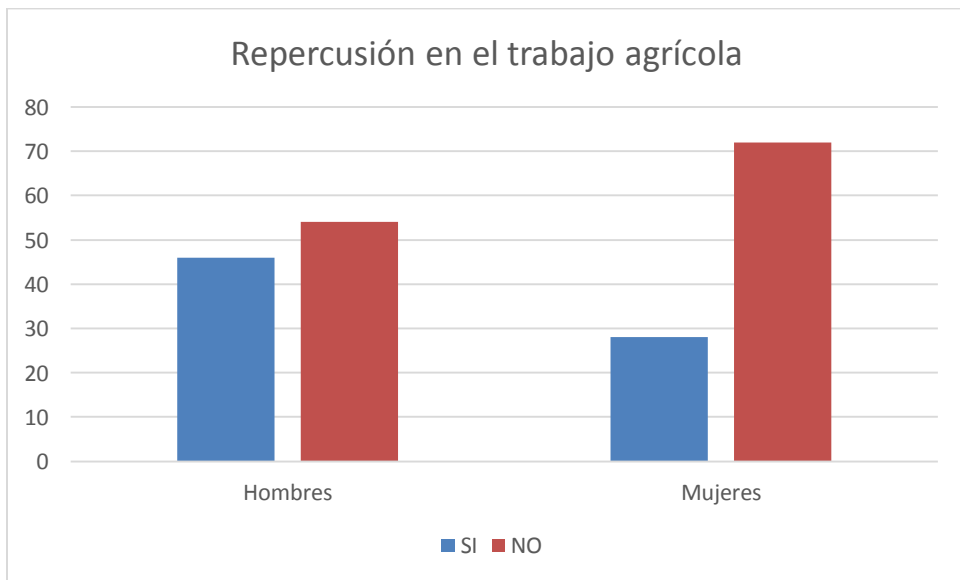
Gráfico N° 9: Razones para retomar los estudios en hombres.



En el gráfico N° 9 se observa las razones para retomar los estudios en hombres, donde se observan resultados diferentes al grupo de mujeres, pues los hombres en su mayoría no consideran ninguna de las tres razones como válida para culminar sus estudios.

El último resultado presentado en el gráfico N°10 tiene relación con otros alcances que los sujetos encuestados hicieron respecto de la escolarización.

Gráfico N° 10: Repercusión de la escolarización en el trabajo agrícola.



En el gráfico N°10 se observa que ambos grupos consideran en su mayoría que la escolarización puede tener un impacto negativo en el trabajo agrícola.

CAPÍTULO V:

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

5.1. Discusión de resultados

La educación puede ser un espacio de desafíos respecto a las necesidades de cambio y desarrollo de las personas y las comunidades. Sobre todo en el caso de la población de adultos mayores, emergen interesantes asuntos en relación al modo en que los adultos mayores se perciben a sí mismos y cómo el entorno social influye en esta representación. Por un lado, gran parte de las investigaciones sobre la población de los adultos mayores reconoce que se trata de un sector expuesto a condiciones de vulnerabilidad no sólo en lo social sino también en lo psico-afectivo. En suma, el concepto clave que emerge en este contexto es el de “calidad de vida” que expuesto de modo general es la convergencia entre condiciones objetivas y representaciones subjetivas del modo de vida.

Precisamente, la educación se perfiló como un dominio de desarrollo continuo de la persona. En particular, la alfabetización aparecía como una posibilidad de desarrollo mejora en la calidad de vida. En relación a ello, los resultados de la investigación permiten plantear las siguientes observaciones:

1) Más allá de alfabetizar: A partir de la información observada en el gráfico 1 y 2 referidos a las habilidades de lecto-escritura, se reconoce que sobre el 80 y 90 % de los adultos mayores posee dichas habilidades. Considerando ambos gráficos se puede concluir que a pesar de no haber terminado sus estudios tanto hombres como mujeres desarrollaron la habilidad de lecto-escritura. Esto implica, que un

programa de tipo educativo para los adultos mayores debería apuntar más allá de la alfabetización.

2) Trabajo y roles de género: A partir del gráfico N° 3, se observa que si bien no hay diferencias en el abandono a temprana edad de la escuela, se observa una diferencia significativa entre quienes estudiaron entre 4 y 8 años, siendo la escolaridad mayor en mujeres. Una de las razones que pueden explicar esto es que considerando los roles de género de hace 40 o 50 años en las áreas rurales, la incorporación al trabajo remunerado fue más común en los hombres dedicarse a otras labores remuneradas y no completar estudios. Posiblemente, en la caso de las mujeres esta incorporación se retrasó como resultado de asumir labores hogareñas en estadios más tardías del desarrollo escolar. Esta información es confirmada por el gráfico N°4 que indaga las razones de abandono de estudio. En más del 80% en hombres y 70% en mujeres las razones de abandono escolar tuvieron que ver con otorgar apoyo a la economía familiar.

3) Calidad de vida. En los resultados del Gráfico 5, que indaga la creencia de los encuestados de si la calidad de vida hubiese sido mejor si hubiesen completado sus estudios, se observa que sobre un 90 % de los adultos mayores encuestados coinciden en que sí hubiese hecho una diferencia. Una cuestión interesante se plantea al observar los datos de SENAMA donde en los resultados sobre actividades preferidas por adultos mayores se señala que las personas mayores sin educación se inclinan en un 78,6% a permanecer en el hogar mientras que dicha proporción se reduce a 46,3% entre los mayores con Educación Superior. En este sentido, se puede establecer que existe una relación entre el nivel de escolaridad y la calidad de vida.

La baja escolaridad tiene también repercusiones en el modo de relacionarse con los otros, tal como lo muestra el Gráfico 6, donde cerca del 60% de los sujetos

encuestados reconoce que sienten que en lo familiar hay una repercusión emocional. Esto contrasta con la repercusión social, pues sobre el 80 % de los encuestados niega repercusiones sociales. Este contraste puede indicar que el ámbito de relevancia de la educación para la calidad de vida de la persona es mucho más subjetivo en tanto interviene en la relación que tienen los sujetos a nivel familiar.

4) Trabajo y educación. El gráfico 7 muestra los resultados de la pregunta acerca de si los sujetos fueron rechazados en algún trabajo por baja escolaridad se muestra que sólo un 13% de los encuestados se enfrentó a dicha situación. Una explicación potencial de este hecho es que el tipo de trabajos al que postulaban tenían bajos requisitos, por otro lado se debe considerar que la relación entre trabajo y educación tiene como punto de partida el hecho que el abandono de los estudios en los sujetos encuestados tuvo que ver con el ingreso al mundo laboral.

5) Razones para retomar los estudios. En relación a los gráficos 8 y 9, que indagan las razones para retomar los estudios, se reconoce las mujeres consideran como válidas las razones para terminar sus estudios, pero en los hombres la mayoría considera que no son tan válidas dichas razones.

5.2 Proyecciones

El propósito que motiva esta investigación es encontrar fundamentos teóricos y empíricos para determinar la necesidad de un programa de nivelación para adultos mayores en la Comuna de Calle Larga. Los resultados del estudio muestran que un programa de naturaleza pedagógica debe considerar aspectos adicionales a la lecto-escritura, es decir, debe ser un programa que debe considerar elementos que se corresponden a los requerimientos de los adultos mayores tal que permitan elevar la calidad de vida de los mismos. Considerando los resultados de la

investigación el programa debe responder en primera instancia a las necesidades individuales y luego sociales de esta población.

La presente investigación puede ser considerada un precedente para las políticas públicas orientadas a los adultos mayores. Considerando un hecho el envejecimiento de la población adulta mayor y las escasas posibilidades actuales de vivir los últimos años de vida de manera digna, tanto en el sentido físico como emocional y social.

5.3 Conclusión

Los cambios demográficos de la población a nivel planetario han replanteado la perspectiva sobre la última fase de la existencia humana. Al interior del mundo clínico y pedagógico, la reflexión sobre el horizonte de realización humano involucrado en dichos ámbitos ha arribado a la idea que es necesario alcanzar grados crecientes de igualdad y equidad.

La educación de adultos mayores no sólo debe ser una preocupación respecto al futuro de las generaciones actuales. Sobre todo, la educación de adultos mayores se plantea como un modo de disminuir la desigualdad al mismo tiempo que entrega a la fuerza de una cultura inclusiva con aquella parte de la población que si bien ha disminuido su contribución al mundo económico, constituye parte esencial de la estructura social. Como se ha visto el desarrollo histórico de la educación y los sistemas públicos en Chile ha hecho prevalecer los derechos privados por sobre los colectivos.

La presente investigación se rechaza la hipótesis, esto es, que los adultos mayores de Calle Larga requieren de un programa de alfabetización. Sin embargo, la investigación ha logrado mostrar que ellos si requieren de un programa de

escolarización que, al mismo tiempo de nivelar sus estudios, logre responder a las necesidades propias del ciclo vital en el que se encuentran. Al igual que en las encuestas sobre adultos mayores, se revela que subsiste un elemento contradictorio referido al hecho que los adultos mayores perciben con baja expectativa y motivación el desarrollo. Un estudio interesante será determinar si ello corresponde a un convencimiento que la cultura ha instalado en la representación que ellos mismo van construyendo de sí mismos por la, muchas veces, gran dependencia de otros.

El estudio con adultos mayores de la Comuna de Calle Larga revela que dicha población requiere de un mejoramiento en su calidad de vida más allá de lo que ellos mismos reconocen, es decir, deben recibir oportunidades que hasta ahora son desconocidas como una posibilidad para ellos.

REFERENCIAS.

BIBLIOGRAFIA.

- **Adorno, Theodor** (1998). “Educación para la Emancipación”. Ediciones Morata.
- **Ávila-Fuenmayor** (2006). “El concepto de poder en Michel Foucault”. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacin.
- **Carrasco, Alejandro** (201). “Selección y Segregación escolar en la sociedad chilena”. Centro de estudios Instituto Igualdad.
- **Cazares, M.** (2012). “Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares”. *Revista Universidad de Huelva*.
- **Chile** (2002). *Constitución Política de la República de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile.
- **Coll, C.** (2006). “Lo básico de la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización de currículo de la educación básica”.
- **Comelles, Josep M.** (1993). “La Utopía de la atención integral en salud. Autoatención, práctica médica y asistencia primaria.” Área de Antropología Social, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- **Delors, J.** (1994). La educación o la utopía necesaria. En *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
- **Elacqua, Gregory; Martínez, Matías; Santos, Humberto** (2014). “Lucro y Educación Escolar”. Instituto de políticas públicas, Universidad Diego Portales.
- **Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Feigehen L. & Santa Cruz, J.** (2014). “Educación de adultos e inclusión social en Chile”. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81.

- **Decreto 7.500** del Ministerio de Educación Pública, con fecha 10 de Diciembre de 1927. (www.leychile.cl)
- **Falabella, A.** (2015). “El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009.” *Educ. Soc., Campinas*, v. 36, n.º. 132, p. 699-722, jul.-set., 2015.
- **Foucault, M.** (2004). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de cultura económica: México.
- **Foucault, M.** (1973). *La verdad y las formas jurídicas: Práctica judicial y configuración de la subjetividad*.
- **Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XX.
- **Galindo, Álvaro** (2006). “Las Escuelas Eficaces. Una alternativa para la defensa de la educación pública”. Universidad Alcalá, España.
- **Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., Gindín, J.** “Reforma educativa y luchas docentes en América Latina”. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, p. 1251-1274, Set./Dez. 2004.
- **Giroux, H.** “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”, *Docencia N°15*, 2001, pp. 60-66.
- **Hernández, D.** “Arqueología del saber y orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *En-claves del pensamiento*”, año IV, núm. 7, junio 2010, pp. 47-61.
- **Hernández Sampieri, Roberto** (2014). “Metodología y técnicas de la investigación”.
- **Moñivas, A.** (1998). Representaciones de la vejez (modelos de disminución y de crecimiento) *Anales de Psicología*, vol. 14, núm. 1, pp. 13-25, Universidad de Murcia.
- **Morris, R.** (2002). “La Semana del Estudiante Adulto: la experiencia de Australia”. *Revista electrónica de Educación de Adultos* 58.

- **Morín, Edgar** (1999). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO.
- **Moscovici, Serge**. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- **Moulian, Tomás** (2002) “Chile actual. Anatomía de un mito.” Colección Escafandra.
- **Oliva, M.** (2008). “Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile”. *Estudios Pedagógicos XXXIV, N° 2*: 207-226, 2008.
- **Prieto, O.** (1999). “Gerontología y Geriatría. Breve resumen histórico”. En *RESUMED* 1999;12 (2):51-4.
- **Raczynski, Dagmar; Muñoz, Gonzalo** (2005). “Efectividad escolar y cambio educativo; en condiciones de pobreza en Chile”. Mineduc.
- **Reyes, L.** “Profesorado y trabajadores: movimiento educacional, crisis educativa y reforma de 1928”. *DOCENCIA* N° 40 MAYO 2010, pp.40-49.
- **Rocabruno Mederos, Juan Carlos; Prieto Ramos, Osvaldo** (1992). “Gerontología y Geriatría Clínica”.
- **Ruiz Schneider, Carlos** (1993). Artículo “Educación, Desarrollo y Modernización”. Facultad de Filosofía, Universidad de Chile.
- **Santos Guerra, Miguel Ángel** (1995). “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”. Investigación en la Escuela N°30, Universidad de Málaga.
- **SENAMA** (2011). *Estudio de recopilación, sistematización y descripción de información estadística disponible sobre vejez y envejecimiento en Chile*. BOREAL Investigación: Santiago.
- **SENAMA** (2009). “Las Personas Mayores en Chile. Situación, avances y desafíos del envejecimiento y la vejez.” Maval: Santiago de Chile.
- **UNESCO** (1997). “Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos”.

ANEXOS

ENCUESTA

La siguiente encuesta se enmarca en la investigación denominada “Nivelación de estudios e integración social en los adultos mayores de la comuna de Calle Larga”, siendo sus fines puramente investigativos y la información obtenida de ésta será privada de tal forma que no se utilizará con otros fines aparte de los ya conocidos.

DATOS PERSONALES

Género: Masculino: Femenino:

Edad:

Años de estudio:

Curso hasta el que estudió:

¿Sabe leer? SI: NO:

¿Sabe escribir? SI: NO:

INSTRUCCIONES:

Esta encuesta debe ser contestada con respuestas del tipo SI – NO, está separada en ítems, en cada uno de ellos se explica a qué corresponde.

I ÍTEM: Este primer ítem considera los aspectos por los cuales usted no completó sus estudios escolares, es decir, las razones por las cuales no ingresó a estudiar o dejó de estudiar y aquellas por las que no retomó sus estudios.

1.- Usted no completó sus estudios debido a que:

A.- Necesitaba trabajar para apoyar a su familia? SI: NO:

B.- No habían escuelas en el lugar donde usted vivía? SI: NO:

C.- ¿Tenía alguna característica física que impedía su incorporación a la escuela? SI: NO:

II ITEM: En este ítem se indagan en las repercusiones que usted considera son consecuencias negativas producto de su falta de estudios.

2.- ¿Existen otros miembros de su familia que no hayan completado sus estudios?

A. SI: ___

B. NO: ___

3.- Según su experiencia, ¿Cuál es la importancia social que Ud. y su círculo familiar le atribuyen a la escolaridad en sus diferentes niveles (básica, media, superior)?

A. Mi círculo no le atribuye importancia a la escolaridad. SI:___ NO:___

B. Mi círculo atribuye importancia a la Ed- Básica y Media. SI:___ NO:___

C. Mi círculo atribuye importancia a la educación superior. SI:___ NO:___

4.- ¿Ha afectado su escolaridad incompleta la relación emocional y social con su familia, en especial con hijos y nietos?

A. Ha afectado la relación emocional y social con mi familia. SI___ NO___

B. Ha afectado la relación emocional y social con la comunidad. SI___ NO___

5.- Cree Ud., ¿Qué si hubiera completado sus estudios podría haber optado a una mejor calidad de vida?

A. SI:___

B. NO:___

6.- ¿Hubo ocasiones en las cuales Ud. fue rechazado (a) de algún trabajo por no haber completado sus estudios?

A. SI:___

B. NO:___

7.- En una sociedad globalizada y tecnológica como en la que estamos insertos, ¿Qué consejos u orientación daría Ud. a los más jóvenes? Por ejemplo, si un nieto suyo decidiera interrumpir sus estudios de enseñanza media, ¿Qué le aconsejaría o qué medidas tomaría al respecto?

A. Que no interrumpa sus estudios

B. Que retome sus estudios en algún momento.

C. Que no retome sus estudios.

9.- ¿Cree usted que una escolaridad masiva perjudique en el futuro el trabajo agrícola u otro tipo de oficio?

A. Si ___

B. NO___

III ITEM: En éste ítem se investiga si considera que existe algún beneficio en educarse.

10. La educación para adultos hoy en día está al alcance de todos, teniendo esto en cuenta, ¿Ud. volvería a estudiar? ¿Por qué lo haría? ¿Por qué no lo haría?

- A. Lo haría pues me permitiría mejorar las relaciones con mi entorno: SI__
NO__
- B. Lo haría pues mejoraría mi vida cotidiana (leer recetas, pagar cuentas):
SI__ NO__
- C. No lo haría pues no tengo el tiempo. SI__ NO ____
- D. Lo haría como satisfacción personal. SI __ NO ____

11. ¿Cree Ud. que la nivelación de estudios en adultos mayores contribuya en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y al fortalecimiento de sus relaciones interpersonales?

- A. SI__
- B. NO__