

TESIS DOCTORAL



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID
FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**

**LOS PROGRAMAS
UNIVERSITARIOS PARA MAYORES:
NECESIDAD DE SU
RECONOCIMIENTO Y
CONSIDERACIÓN COMO PARTE
INTEGRANTE DEL ESPACIO
EUROPEO DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Doctorando: Fernando Lara Lara.

Director/a: Agustín De La Herrán Gascón.

Profesor Titular de Universidad en la UAM.

Madrid, curso 2013 – 2014.

AGRADECIMIENTOS

¡Gracias! Esta es la primera palabra que quiero pronunciar en este momento, con toda la viveza y el estremecimiento de la primera vez que surgió del corazón y llegó al oído de otro ser humano, una palabra que pertenece al lenguaje de la ofrenda, como nos recordara María Zambrano. ¡Gracias!

Tiene unas hondas raíces filosóficas que nutren la mejor tradición humanista de nuestra civilización. Pues la palabra griega que se traduce como virtud (areté) significa excelencia, palabra que cobra su sentido pleno en este caso, en el quehacer de la investigación que aspira en su ejercicio al perfeccionamiento, en el sentido aristotélico, no sólo del carácter moral, también la virtud procura el perfeccionamiento y la excelencia del conocimiento, que en su sentido unitario afecta al ejercicio docente, que no es sino nuestra obligación sobrevenida de nuestra inicial y constante vocación que crea, un camino de perfeccionamiento ilusionante en el que todavía nos hallamos.

Docencia e investigación, son dos dimensiones de una misma e inseparable realidad, dos dimensiones que se nutren y fertilizan. Así entiendo el espíritu de la realización de una tesis doctoral, un acicate, un soplo de aliento en el camino que todos y cada uno de nosotros estamos haciendo. Ya que lo nuestro, como dijera Machado, es pasar, pasar haciendo camino sobre la mar. Caminante no hay camino, sino estelas en el mar.

Y en este momento quiero reconocer que en el decurso de mi vida intelectual he hallado estelas que han transformado y afianzado mi vocación, como un puente tendido entre mis posibilidades creadas por mí, que se cimentan en las heredadas y apropiadas de los otros viajeros, quiero nombrar varios de los más notables, me refiero al magisterio de los doctores Don Agustín de la Herrán Gascón y Doña Juan Sánchez-Gey Venegas, vivos ejemplos de un hacer universitario que nos ofrece entre sus múltiples perspectivas esas dos dimensiones inseparables. Al profesor Tomás Sola que me apoyó siempre y me introdujo en el campo de investigación en Educación. Nombrar también a la doctora Carolina Da Silva Sousa, siempre dispuesta ayudarme en todo y al doctor Antonio Manuel da Conceição Guerreiro, que me enseñó a compartir en otros espacios del EEES. A la doctora Dolores Izuzquiza Gasset, por su eficacia en su labor universitaria.

A Marilia Costa Morosini, por su disponibilidad; al doctor Antonio Carrón por sus consejos y a la doctora Rosario Padial por su ejemplo en el hacer universitario. Al profesor Francisco José García Lozano por su colaboración con Paul Ricoeur.

Y entre todos a mis padres, ambos filósofos, Bartolomé y María del Carmen, que: *me enseñaron a mirar*; y a mis hermanos Pablo e Ignacio, porque entre todos hicimos familia.

Hoy es día de mirar hacia atrás, de agradecimiento de todo lo bueno recibido, e incluso momento de valorar todo aquello no tan bueno, que en este ahora ha perdido todo sentido doloroso, y sobre ello se alza una nueva realidad presente que vuela y se proyecta hacia el futuro.

Este instante no puede ser de simple autocomplacencia. Este instante sí es tiempo de alegría.

Y termino con mi primera palabra, palabra con la que me quiero sentir en comunión con la comunidad de investigación a la que pertenezco: ¡Gracias!

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Resumen / Abstract / Resumen | 9 |
| Introducción. | 27 |
| Capítulo 1: El valor del mayor en la universidad como base de su reconocimiento. | 41 |
| 1.1. Fundamentos históricos y filosóficos de la aportación de valores a la sociedad por parte de los mayores. | 43 |
| 1.1.1. Tres conceptos. | 44 |
| 1.1.2. La persona educada. | 45 |
| 1.1.3. Crisis epistemológica. | 45 |
| 1.1.4. Las personas mayores ante la crisis del concepto de realidad, crisis ontológica | 51 |
| 1.1.5. Los mayores y la relación con los otros, la crisis axiológica o crisis de valores. | 52 |
| 1.1.6. Los prejuicios. | 53 |
| 1.1.7. Las personas mayores ante la relación con lo trascendente, crisis de fe. | 56 |
| 1.1.8. La Filosofía es una ciencia sin suposiciones. | 57 |
| 1.1.9. La sabiduría como valor en los estudiantes mayores. | 58 |
| 1.1.10. Diferentes teorías sobre la sabiduría. | 59 |
| 1.1.11. La capacidad de aprendizaje relacionada con la edad. | 60 |
| 1.2. Referentes narrativos del sentido de la vida en la historia personal y social. | 63 |
| 1.2.1. El concepto de identidad narrativa. | 63 |
| 1.2.2. Identidad | 64 |
| 1.2.3. Narración o Mythos. | 64 |
| 1.2.4. La teoría narrativa como saber interpretativo, hermenéutico. | 65 |
| 1.2.5. La permanencia en el tiempo. | 65 |
| 1.2.6. Modelos de permanencia en el tiempo. | 67 |
| 1.2.7. Concordancia discordante. | 68 |
| 1.3. Ser persona a lo largo de la historia. | 70 |
| 1.3.1. El concepto de persona en Ferrater Mora. Un breve recorrido por la Historia de la Filosofía. | 70 |
| 1.3.2. Aproximación a la evolución histórica y filosófica de la concepción del mayor, anciano o viejo. | 73 |
| 1.3.2.1. Las culturas primitivas: El reconocimiento para los ancianos. | 74 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| 1.3.2.2. Los mayores en el mundo griego. | 74 |
| 1.3.2.3. El mundo hebreo: del anciano jefe al derrotado. | 76 |
| 1.3.2.4. El mundo romano. Auge y decadencia. | 78 |
| 1.3.2.5. La edad Media y sus contradicciones y el Renacimiento o el enfrentamiento contra los mayores. | 80 |
| 1.3.2.6. El mundo moderno. El mayor frente a la burocracia. | 82 |
| 1.3.2.7. El mundo contemporáneo: la búsqueda del sentido. | 83 |
| 1.4. La resiliencia en los mayores como resultado de una educación experiencial y de aprendizaje a lo largo de la vida. | 85 |
| 1.4.1. La <i>resiliencia</i> . : Qué es y qué puede significar. | 86 |
| 1.4.2. Resiliencia y calidad. | 87 |
| 1.4.3. Sobre el concepto de desarrollo profesional. | 89 |
| 1.4.4. Aportaciones de la resiliencia a los individuos. | 90 |
| 1.4.5. La competencia educativa. | 91 |
| 1.4.6. Objeto y significado de la resiliencia en la crisis actual. | 93 |
| 1.4.7. Una propuesta curricular. | 94 |
| | |
| Capítulo 2: Los programas de Formación Permanente en las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). | 97 |
| 2.1. La Formación permanente: definición y alcance. | 99 |
| 2.2. El caso de Europa: claves de la formación permanente. | 101 |
| 2.3. El caso de España: tipología y organización de la formación permanente. | 103 |
| 2.4. El aprendizaje universitario en personas mayores en el contexto internacional y europeo. | 106 |
| 2.5. El Memorándum del aprendizaje permanente para mayores en el contexto internacional y europeo. | 110 |
| 2.6. Las Universidades de la Tercera edad en el mundo. | 113 |
| 2.7. Los programas universitarios para mayores en el contexto internacional. | 116 |
| 2.8. La tercera acción del Programa Sócrates: la acción Grundtvig. | 124 |

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Capítulo 3: Investigaciones realizadas en torno a los mayores en las universidades españolas y europeas. | 127 |
| 3.1. Investigaciones sobre el acceso y permanencia de personas mayores en universidades europeas y españolas. | 131 |
| 3.2. España en el EEES: la trayectoria de sus universidades para mayores. | 132 |
| 3.3. Características de los programas para mayores de las universidades. | 139 |
| 3.3.1. Fines sociales. | 142 |
| 3.3.2. Fines formativos. | 142 |
| 3.3.3. Destinatarios de los programas universitarios para mayores. | 143 |
| 3.4. Articulación y diseño de los programas universitarios para mayores. | 146 |
| 3.5. Problemáticas de implantación y desarrollo en los programas universitarios para mayores. | 150 |
| 3.6. Las universidades para mayores en España: la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM). | 152 |
| 3.7. La formación permanente en el Consejo de Europa: resolución legislativa. | 154 |
| 3.8. El proceso de Bolonia y el aprendizaje permanente en el EEES. | 162 |
| 3.8.1. Una propuesta modelo: la ley en el sistema vasco sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida. (1/20013 de 10/10/2013). | 162 |
| Capítulo 4: Revisión jurídica de algunos de los programas universitarios para mayores evaluados en el Espacio Europeo de Educación Superior. | 175 |
| 4.1. Factores influyentes en la necesidad de la regulación jurídica de la formación universitaria de personas mayores: Transformaciones sociales, recomendaciones políticas y acción universitaria. | 179 |
| 4.2. Posibilidad, necesidad y límites del marco jurídico de la formación de personas mayores. | 185 |
| 4.3. Regulación jurídica de los programas universitarios para mayores en Europa y España. | 187 |
| 4.3.1. Estado de la cuestión. | 187 |
| 4.3.2. Regulación jurídica de los programas universitarios para mayores. | 192 |
| 4.4. Los programas universitarios para mayores: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en Europa y España. | 197 |
| 4.4.1. La Evaluación de programas educativos. | 197 |
| 4.4.2. La Evaluación de programas educativos: la Educación de “mayores” en el contexto europeo. | 211 |
| 4.4.3. Política socio educativa con los mayores. | 213 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| 4.4.3.1. La situación particular de los Países nórdicos y Reino Unido. | 215 |
| 4.4.3.2. Francia: origen y contexto de formación de personas mayores. | 218 |
| 4.4.4. El Proyecto AEPUMA. | 219 |
| 4.5. A modo de conclusión: el modelo ciceroniano. | 274 |
| Capítulo 5: Conclusiones y propuestas. | 275 |
| Capítulo 6: Bibliografía. | 291 |
| Anexo: Los Mayores en la Universidad como Propuesta Educativa Integradora de Inclusión Social (Estudio previo realizado por el doctorando). | 333 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Áreas de conocimiento sobre las que versan los contenidos de las UpM en España (porcentajes medios y coeficientes de variación). | 244 |
| Tabla 2: Alumnado de la PUMs, según sexo y edad (porcentajes generales.). | 247 |
| Tabla 3: España, 1900-2001: Distribución de la población por grandes grupos de edad. | 262 |
| Tabla 4: España, 1991-2005. Porcentajes de población mayor de una determinada edad. | 263 |
| Tabla 5: Comparativa de los niveles de formación de los 16 a los 65 años o más. | 267 |
| Tabla 6: Comparativa de los niveles de formación en función del sexo. | 269 |
| Tabla 7: Proyección de la demanda potencial de aprendizaje (España 2006-2026). | 269 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Universidades españolas con PUPMs. | 225 |
| Gráfico 2: Universidades participantes por Comunidades Autónomas. | 229 |
| Gráfico 3: Evolución del número de Programas desde 1991 a 2004. | 235 |
| Gráfico 4: Pirámide de la población de España. Censo de 1981. | 263 |
| Gráfico 5: España, 2005. Población total (avance del padrón). | 264 |
| Gráfico 6: Proyección de la población de España. Año 2015. | 265 |
| Gráfico 7: Proyección de la población de España. Año 2030. | 265 |
| Gráfico 8: Proyección de la población de España. Año 2050. | 266 |
| Gráfico 9: Niveles formativos de 45 a 54 años. | 267 |
| Gráfica 10: Niveles formativos de los 55 a los 64 años. | 268 |
| Gráfica 11: Niveles formativos mayores de 65 | 268 |

“LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES: NECESIDAD DE SU RECONOCIMIENTO Y CONSIDERACIÓN COMO PARTE INTEGRANTE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR”

Resumen:

El problema objeto de esta investigación se centra en la consideración de la evaluación de programas sobre la participación, de los mayores universitarios como portadores de valores que revierten en la sociedad, desde una mirada jurídica y educativa. Es pertinente realizar este tipo de investigación en este momento y en este contexto, por el valor añadido y la nueva consideración de los mayores en la universidad en el marco de la EEES.

Es relevante en el momento actual porque aborda un problema importante desde el punto de vista científico, como es promover el estudio de las nuevas formas de ejercer e impulsar el papel de los mayores en nuestra sociedad.

Respecto a la calidad técnica de los planteamientos de evaluación y la pertinencia social es un criterio de calidad recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998) en el documento *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción*. Allí se puede leer: “*La calidad es inseparable de la pertinencia social*”, desarrollándose esta idea como “*una búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible*” (pág.25).

Los objetivos específicos planteados para este trabajo de investigación parten del intento de “*describir y comprender, a través de un estudio complementario, con una perspectiva antropológico-filosófica, hermenéutica e histórica, elementos relevantes para la generación del conocimiento en cuanto a la motivación ética y la transmisión de valores, que sean aplicables como aportación de herramientas útiles para la praxis de la educación de mayores en el EEES*”.

Por ello, pretendemos:

1. Fundamentar el interés social por el estudio de este tipo de temas, como base de posteriores investigaciones más concretas, para reconstruir la memoria colectiva del pasado, superar errores y explicar ciertos problemas que nos afectan en el presente, a fin de mejorar nuestra política social mediante la educación.
2. Establecer de forma sistemática las raíces de las influencias históricas y filosóficas, en cuanto a transmisión de valores, de los estudiantes mayores en la universidad.
3. Realizar una revisión a nivel jurídico e investigador de los distintos estudios relacionados con la educación para mayores y los programas universitarios para mayores.
4. Realizar una propuesta de mejora de la intervención del sector público en este colectivo, haciendo visible su capacidad de aportar beneficios sociales, a través de la universidad.

La metodología seguida responde a la propuesta realizada por el director de la tesis el profesor investigador, Dr. Agustín de la Herrán, en la cual, partiendo de un enfoque de complementariedad investigativa, analizamos un conjunto de investigaciones y programas de investigadores relevantes con el fin de responder a los planteamientos anteriores. El diseño muestral ha sido seleccionado dentro del ámbito de las universidades españolas en el EEES.

Los instrumentos utilizados reúnen las condiciones idóneas de análisis, aplicándose de manera adecuada y correcta al contenido de los distintos documentos y estudios prospectivos. El conjunto de los datos presentados justifican las conclusiones a las que hemos llegado con unos índices adecuados de fiabilidad y validez. A lo largo de su elaboración se ha contado con el juicios de expertos multidisciplinares, tanto metodológicos como científicos, técnicos, filosóficos y pedagógicos.

Los resultados más destacados nos indican la necesidad de potenciar este tipo de programas dentro de las universidades españolas y el Espacio Europeo de Educación Superior visto el aumento en las previsiones sobre la esperanza de vida en España que supondrá un aumento del 30% en la población mayor, y la demanda de formación de unas franjas de edad que abarcan desde los 45 años a los mayores de 65 años con previsiones para 2016 y el año 2026 del 18'5% y el 21'6% respectivamente.

Igualmente, a nivel jurídico es precisa una mayor regulación y desarrollo normativo de las UpM y los distintos programas universitarios para mayores ofertados dentro del marco de las distintas reformas educativas, incluida la actual LOMCE.

Como conclusiones y propuesta derivada podemos concluir que:

Respecto a los objetivos específico 1: *“Fundamentar el interés social por el estudio de este tipo de temas, como base de posteriores investigaciones más concretas, para reconstruir la memoria colectiva del pasado, superar errores y explicar ciertos problemas que nos afectan en el presente, a fin de mejorar nuestra política social mediante la educación”.*

Objetivo específico 2: *“Establecer de forma sistemática las raíces de las influencias históricas y filosóficas, en cuanto a transmisión de valores, de los estudiantes mayores en la universidad.”*

Creemos haber aportado unas bases teóricas histórico-filosóficas adecuadas en el Capítulo 1º que favorezcan la pertinencia de su interés para la sociedad y el desarrollo de nuevas investigaciones y reflexiones que aporten riqueza no solo económica, sino jurídica y pedagógica.

El Capítulo 2º junto con el Capítulo 3º, nos han permitido elaborar una panorámica sobre el concepto de educación permanente y su relación con la educación para mayores, y las aportaciones que realizan estos desde el punto de vista de los PUPM enlazándolo con los distintos aspectos jurídicos, problemáticas encontradas y propuestas realizadas por distintos agentes.

Por su parte, el Capítulo 4º, relacionado especialmente con los programas universitarios para mayores, nos ha permitido seguir profundizando en los distintos estudios, enlazándolo así con el objetivo específico 3: "*Realizar una revisión a nivel jurídico e investigador de los distintos estudios relacionados con la educación para mayores y los programas universitarios para mayores*".

Por último, y haciendo referencia al objetivo específico 4: "*Realizar una propuesta de mejora de la intervención del sector público en este colectivo, haciendo visible su capacidad de aportar beneficios sociales, a través de la universidad*". Podemos concluir que hay que reforzar estas competencias basándonos en las aportaciones de los valores que suman los mayores universitarios con sus experiencias en todos los ámbitos sociales.

Con los tres referentes fundamentales siguientes: transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs, se muestra una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica. Interacción, obligada en función de las características de los hechos y tendencias que aquí se investigan. Entre el plano formal del derecho y los hechos pedagógicos, está necesidad de fundamentar una realidad y asegurar su futuro mediante la regulación jurídica.

Nuestra propuesta final se fundamenta en una serie de factores a niveles:

- Antropológico-jurídico: Cambiando la interpretación de la edad ya que ésta depende de cada cultura. Desde el contexto jurídico la edad es un determinante básico en nuestra sociedad (a partir de los 18 años) en la que la persona debe asumir la responsabilidad legal propia del adulto.
- Sociológico: A través de la idea de implicación entre generaciones .Lo que se relaciona con las referencias indicadas: adultez inicial, adultez intermedia y adultez tardía junto con las relaciones intergeneracionales .Proponiendo la riqueza de las aportaciones de los mayores universitarios a la sociedad en relación con los jóvenes en el ámbito laboral y por ende en la mejora social.

- Psicológico: Caracterizado por la etapa de madurez, cuando la persona adulta ha llegado a su desarrollo pleno y vive en él, concluimos con las aportaciones del sentimiento de utilidad y eficacia de los mayores a través de las universidades por que la riqueza de la salud que proviene en este marco específico aportan una reducción en los gastos sociales y aportan soluciones favorables en modelos de salud.

- Pedagógico: Concluimos con la llamada a la aportación del reconocimiento a través de titulaciones adecuadas, añadiendo valor a las universidades porque están emprendiendo una solución a muchas personas que por circunstancias históricas y sociales no pudieron ser reconocidas ni terminar sus aspiraciones de estudios universitarios.

Asociada, todavía en gran parte, a una educación compensatoria para las personas que no tienen los certificados académicos elementales y que acuden a estas oportunidades. Referentes importantes en esta política sobre las personas de edad son las “Asambleas Internacionales (Viena 1982 y Madrid 2002). En el primer encuentro se destacan los” principios básicos a favor de las personas mayores”: aborda la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores.

Así pues, la participación del mayor en la universidad aportando valores, mejora la calidad educativa, revirtiendo en la sociedad como un bien social, creando un espacio común de interrelación necesaria y eficiente.

Palabras clave: Educación, programas universitarios, mayores, EEES, evaluación.

**"THE UNIVERSITY PROGRAMMES FOR SENIORS: NEED OF IT'S
ACKNOWLEDGE AND CONSIDERATION AS AN INTEGRAL PART OF THE
EUROPEAN SPACE OF HIGH EDUCATION"**

Abstract:

The issue under study focuses on the consideration of the evaluation of programmers' on the participation of senior students as carriers of values that pay off in society from a juridical point of view and values.

It is relevant to carry out this type of research at this moment and in this context due to the added value and the new consideration of seniors in the university inside the EEES.

It is also relevant at this moment because it deals with an important problem in a scientific way, as it is to promote the study of the new ways of putting into practice and stimulating the role of seniors in our society.

Regarding the technical quality of proposals of evaluation and the social relevance it is a quality criterion mentioned in the World Conference on High Education (Paris, October 1998) in the document " The Education in the XXI century, Vision and Action" (page. 25). Where the following can be read: "The quality is inseparable of the social relevance", developing the idea as a " search for solutions to the needs and problems of the society and more particularly to the ones connected to the building of a culture of peace and a sustainable development".

The specific objectives proposed for this research are based on the attempt to "describe and understand, through further study, with a anthropological-philosophical hermeneutics and historical perspective, relevant elements for the generation of knowledge regarding motivation and ethics the transmission of values, which are applicable as input of useful tools for the practice of higher education in the EHEA ".

Therefore, we intend to:

1. Basing the social interest in the study of such subjects as more concrete basis for further research to reconstruct the collective memory of the past, overcome mistakes and explain certain issues that affect us in the present, in order to improve our social policy through education.
2. Systematically establish the roots of the historical and philosophical influences in terms of transmission of values, of the older students in college.
3. To review a legal researcher and level of various studies related to higher education and university programs for seniors.
4. Make a proposal to improve public sector intervention in this group, making visible their ability to provide social benefits through college.

The methodology responds to the proposal made by the director of the thesis research fellow , Dr. Agustín de la Herran , in which, starting from a complementary research approach , we analyze a set of relevant research programs and researchers to respond to previous approaches . The sample design was selected in the field of Spanish universities in the EHEA.

The instruments meet the ideal conditions of analysis, properly and correctly applied to the contents of the various documents and prospective studies so. All the data presented justify the conclusions we have reached with suitable indices of reliability and validity. Throughout its development has relied on the judgments of both methodological multidisciplinary experts as scientific, technical, philosophical and pedagogical.

The salient findings indicate the need to strengthen such programs in Spanish universities and the European Higher Education seen increased forecasts of life expectancy in Spain will mean a 30% increase in the population and the formation of a demand for age groups ranging from age 45 to age 65 with forecasts for 2016 and 2026 of 18.5 % and 21'6 % respectively.

Similarly, the legal level needs to be greater regulation and policy development UfM and the various university programs for seniors offered within the framework of the various educational reforms, including the current LOMCE.

As proposed and derived conclusions we can conclude that:

Regarding the specific objectives 1: *"Basing the social interest in the study of such subjects as more concrete basis for further research to reconstruct the collective memory of the past, overcome mistakes and explain certain issues that affect us in the present, to improve our social policy through education."*

Specific objective 2: *"To establish a systematic way the roots of the historical and philosophical influences in terms of transmission of values, of the older students at the university."*

We have provided adequate in Chapter 1 Historical and philosophical theoretical foundations that support the relevance of its importance to society and the development of new research and insights that provide not only economic wealth, but legal and pedagogical .

Chapter 2 ° in conjunction with Chapter 3 °, have allowed us to develop an overview of the concept of lifelong education and its relation to education for adults, and the contributions made by these from the point of view of PUPM linking it to the different legal aspects , problems encountered and proposals made by different agents .

Meanwhile, Chapter 4, especially related university programs for seniors, has allowed us to build on the various studies and linking it with the specific objective 3: *"To review the legal level and researcher of various studies related to higher education and university programs for older adults."*

Finally, with reference to the specific objective 4: "*I make a proposal to improve public sector intervention in this group, making visible their ability to provide social benefits through college.*" We can conclude that these powers should be strengthened based on input values totaling the largest university with experience in all areas of society.

With the following three fundamental references: social, political orientations and contributions from PUMS, an interaction between the legal framework and pedagogical reality shows. Interaction required depending on the characteristics of the events and trends that are investigated here. Among the formal level of law and teaching facts is need to base a reality and secure their future by legal regulation.

Our final proposal is based on a number of factors at levels:

- Anthropological Legal: Changing age interpretation since it depends on the culture . From the legal context age is a key determinant in our society (from 18) in which the person must take responsibility own legal adult.

- Sociological: Through the idea of intergenerational what implication relates to the indicated references Early adulthood, middle adulthood and late adulthood with intergenerational relationships Proposing the richness of the contributions of the major university to society relationship with young people in the workplace and therefore in social improvement .

- Psychological: Characterized by the stage of maturity, when the adult has reached its full development and live in it, we conclude with contributions of the feeling of usefulness and effectiveness of the largest through the universities by the wealth of health that comes in this specific framework provide a reduction in social spending and provide favorable solutions in health models .

- Teaching: We conclude with a call to the contribution of recognition through appropriate degrees, we add value to universities because they are waging a solution to many people who for historical and social circumstances might not be recognized or end their aspirations for college.

Associate, still largely a compensatory education for people who have no basic academic certificates and attending these opportunities. Important references in this policy on the elderly are the "International Assembly (Vienna 1982 and Madrid 2002). Highlights the "*basic for older people principles*" in the first meeting: the thesis addresses which closely links the EU citizens and their commitment to learning throughout life with the legal regulation of university education for elderly.

Therefore, the participation of the senior students in the university contributing values, improves the quality in the education, paying off in the society as a social good, creating a common space of necessary and efficient interrelationship.

Key words: Education, University programmes, elderly, EEES, evaluation.

“PROGRAMAS UNIVERSITÁRIOS PARA A TERCEIRA IDADE: A NECESSIDADE DE RECONHECIMENTO E VALIDAÇÃO/CONSIDERAÇÃO COMO PARTE INTEGRANTE DO ENSINO SUPERIOR EUROPEU.”

Resumo:

O problema sob investigação está centrada na consideração da avaliação de programas com a participação da maior universidade como tendo valores que são suportados pela sociedade, a partir de um olhar jurídico e educacional. É adequado para realizar a investigação, neste momento e neste contexto, o valor acrescentado e novas consideração da maior universidade no âmbito do EEES.

É relevante, neste momento, pois ele aborda um problema importante do ponto de vista científico, tais como a promoção do estudo de novas formas de exercício e reforçar o papel dos idosos na nossa sociedade.

Em relação à qualidade técnica de abordagens de avaliação e relevância social é um critério de qualidade estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação Superior (Paris, 1998), no Ensino Superior documento no século XXI . Visão e Ação Lá você pode ler: "*A qualidade é inseparável da relevância social* ", desenvolvido essa idéia como "*uma busca de soluções para as necessidades e os problemas da sociedade e, especialmente, os relacionados com a construção de uma cultura de paz e desenvolvimento sustentável* " (p.25).

Os objetivos específicos propostos para esta pesquisa são baseados na tentativa de "*descrever e compreender , através de um estudo mais aprofundado, com uma hermenêutica filosófica e antropológica - perspectiva histórica, elementos relevantes para a geração de conhecimento sobre motivação e ética a transmissão de valores, que são aplicáveis a entrada de ferramentas úteis para a prática de ensino superior no EEES .* "

Portanto , pretende-se :

- 1 . Baseando o interesse social no estudo de temas como base mais concreta para novas pesquisas para reconstruir a memória coletiva do passado, superar erros e explicar certas questões que nos afetam no presente, a fim de melhorar a nossa política social através de educação.
2. Sistemáticamente estabelecer as raízes das influências históricas e filosóficas em termos de transmissão de valores, dos alunos mais velhos na faculdade.
- 3 . Para rever um pesquisador legal e nível de vários estudos relacionados ao ensino superior e programas universitários para a terceira idade.
4. Faça uma proposta para melhorar a intervenção do setor público neste grupo, tornando visível a sua capacidade de proporcionar benefícios sociais através da faculdade.

A metodologia responde à proposta feita pelo diretor do bolsheiro de investigação tese, o Dr. Agustín de la Herran, no qual, a partir de uma abordagem de pesquisa complementar, analisamos um conjunto de programas e pesquisadores de investigação relevantes para para responder às abordagens anteriores. O desenho amostral foi selecionado no campo de universidades espanholas no EEES.

Os instrumentos atender as condições ideais de análise, de forma adequada e corretamente aplicados aos conteúdos dos vários documentos e estudos prospectivos assim. Todos os dados apresentados justificar as conclusões a que chegamos com índices adequados de confiabilidade e validade. Ao longo de seu desenvolvimento que recebeu o julgamento de especialistas multidisciplinares, tanto metodológica e científica, técnica, filosófica e pedagógica.

Os resultados mais salientes indicam a necessidade de fortalecer esses programas em universidades espanholas e do Ensino Superior Europeu visto aumentou as previsões de expectativa de vida em Espanha vai significar um aumento de 30 % na população ea formação de uma demanda por faixa etária de 45 anos a 65 anos de idade com as previsões para 2016 e 2026 de 18,5% e 21'6 %, respectivamente.

Da mesma forma, o nível legal precisa ser maior regulação e desenvolvimento de políticas UPM e os vários programas universitários para idosos oferecidos no âmbito das várias reformas educacionais , incluindo o LOMCE atual.

Como proposto e conclusões derivadas , podemos concluir que :

Quanto aos objetivos específicos 1: "*basear o interesse social no estudo de temas como base mais concreta para novas pesquisas para reconstruir a memória coletiva do passado, superar erros e explicar certas questões que nos afetam no presente, para melhorar a nossa política social através da educação.*"

Objectivo específico 2: "*Para estabelecer uma forma sistemática as raízes das influências históricas e filosóficas em termos de transmissão de valores, dos alunos mais velhos na universidade*"

Temos desde adequada no Capítulo 1 Histórico e fundamentos teóricos filosóficos que sustentam a relevância de sua importância para a sociedade e para o desenvolvimento de novas pesquisas e insights que fornecem não só a riqueza econômica, mas jurídica e pedagógica.

Capítulo 2 °, em conjugação com o capítulo 3 °, nos permitiram desenvolver uma visão geral do conceito de educação ao longo da vida e sua relação com a educação para adultos, e as contribuições feitas por estes a partir do ponto de vista da PUPM relacionando-a com os diferentes aspectos legais, os problemas encontrados e as propostas feitas pelos diferentes agentes.

Enquanto isso, o Capítulo 4, programas universitários, especialmente relacionados para idosos, nos permitiu construir sobre os vários estudos e vinculá-lo com o objetivo específico 3: " *Para rever o nível legal e pesquisador de vários estudos relacionados com a programas de ensino superior e universitário para adultos mais velhos* ".

Finalmente, com referência ao objectivo específico 4: "*Eu faço uma proposta para melhorar a intervenção do setor público neste grupo , tornando visível a sua capacidade de proporcionar benefícios sociais através da faculdade.*" Podemos concluir que esses poderes devem ser reforçadas com base em valores de entrada, totalizando a maior universidade com experiência em todas as áreas da sociedade.

Com as três referências fundamentais seguintes: orientações e contribuições de Pums, uma interação entre o quadro jurídico e reality shows pedagógicas sociais, políticos. Interação necessária, dependendo das características dos eventos e tendências que estão aqui investigados. Entre o nível formal da lei e de ensino fatos é necessidade de basear uma realidade e garantir o seu futuro por regulamentação legal. A nossa proposta final baseia-se num certo número de factores em níveis:

- Antropologia Legal: Mudando interpretação idade , uma vez que depende da cultura. A partir da idade contexto legal é um factor determinante na nossa sociedade (de 18) em que a pessoa deve assumir a responsabilidade própria adulto legal.

- Sociológica: Através da idéia de gerações que implicação relaciona-se com as referências indicadas início da idade adulta, idade adulta média e tardia idade adulta com relações intergeracionais propondo a riqueza das contribuições da grande universidade para a sociedade. relacionamento com os jovens no mercado de trabalho e, portanto, na melhoria social.

- Psicológica: Caracterizada pela fase de maturidade , quando o adulto atingiu o seu pleno desenvolvimento e viver nele, podemos concluir com contribuições do sentimento de utilidade e eficácia do maior através das universidades pela riqueza de saúde que vem neste quadro específico proporcionar uma redução nos gastos sociais e fornecer soluções favoráveis nos modelos de saúde.

- Ensino: Conclui-se com uma chamada para a contribuição de reconhecimento através de graus apropriados, podemos agregar valor para as universidades, porque eles estão travando uma solução para muitas pessoas que, por circunstâncias históricas e sociais podem não ser reconhecidos ou acabar com as suas aspirações para a faculdade.

Associado, ainda em grande parte uma educação compensatória para pessoas que não têm certificados de habilitações básicas e frequentam essas oportunidades. Referências importantes nesta política sobre os idosos são a "Assembléia Internacional (Viena 1982 e Madrid 2002). Destaca a " básica para princípios mais velhos pessoas " na primeira reunião: os endereços de tese que liga estreitamente os cidadãos da UE e seu compromisso com a aprendizagem ao longo da vida com a regulamentação legal do ensino universitário para idosos .

Assim, a participação na faculdade oferecendo valores maiores , melhorando a qualidade da educação, revertendo na sociedade como um bem social , a criação de um espaço comum de interação necessária e eficiente.

Palavras-chave: Educação, programas universitários, idosos, avaliação EEES.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas Organismos Internacionales como la ONU, la UNESCO, El Club de Roma, múltiples instituciones de la Unión Europea, así como una gran variedad de organizaciones a nivel nacional, autonómico y local, han apostado de un modo decidido por dar cumplimiento a la necesidad de una educación permanente en el marco de la formación a lo largo de toda la vida, generadora de valores positivos y riqueza social; entre otras razones para evitar exclusiones como las que podrían producirse en el caso de que las personas mayores no tuviesen la posibilidad de seguir formándose por su edad en una sociedad caracterizada por los cambios acelerados en el conocimiento y el uso cada vez más generalizado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En este sentido se expresa el nuevo Tratado por el que se establece una Constitución para Europa, en fase de aprobación por los países miembros cuando en el artículo II-85 relacionado con los derechos de las personas mayores se dice: *“La unión reconoce y respeta el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural.”* (2004, p.74).

El fenómeno de la marginalidad de las personas mayores es una realidad en la actualidad, devenida por múltiples circunstancias como la desestructuración familiar, la impotencia de no poderse adaptar a los cambios que surgen de manera constante en nuestra sociedad como ocurre por ejemplo con el problema del paro en diferentes franjas de edad, y la respuesta de un colectivo que definimos como mayores, aunque posteriormente realicemos una definición conceptual más detallada.

El número de estudiantes que acuden a este tipo de Programas Universitarios se va incrementado cada año, y si tenemos en cuenta el aumento de la esperanza de vida en los países industrializados en las últimas décadas, es muy posible que siga produciéndose como hasta ahora un aumento progresivo del alumnado de personas mayores debido a las distintas demandas socio laborales, sin una inversión adecuada de los recursos y medios necesarios.

Estamos ante un conjunto de necesidades formativas que desde hace tiempo vienen manifestándose en los ciudadanos. Sin embargo, las recomendaciones y dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión no poseen fuerza vinculante en el derecho comunitario derivado; simplemente contienen llamadas para observar determinadas conductas y establecer posiciones de modo oficial. Dichos documentos proporcionan suficientes razones y elementos de análisis para reforzar la convicción de la necesidad de una regulación jurídica de esta formación.

Las nuevas expectativas sociales de las personas mayores han provocado una respuesta académica universitaria que durante años se ha regido desde el punto de vista de las fuentes del ordenamiento jurídico, reguladas en el artículo 1.1. del Código Civil español, más por la costumbre y los principios generales del Derecho, que por la ley.

Conviene anotar que el Derecho consuetudinario trata de atender a una necesidad no prevista por el legislador. Es decir se trata del hecho de *praeter legem* (costumbres que regulan situaciones sobre las cuales no existe ley alguna). Y parece probado que la formación universitaria de las personas mayores se ha gestado únicamente bajo el impulso social con exclusión de la *opinio iuris* (opinión de crear derecho). Esta coyuntura histórica exhibe suficientes caracteres sociales y pedagógicos, así como jurídicos de imperatividad, coercibilidad y generalidad para ser objeto de regulación legal.

En el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 se concluyó que: "*El aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que dicha transición pueda tener éxito*" (2000, p.3). La resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la Educación (2002/C 163/01) insta a la Comisión a que impulse y coordine el desarrollo de las propuestas formuladas en el programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación, siguiendo las siguientes pautas:

- Proporcionar acceso a todas las personas, independientemente de su edad, a la educación permanente, incluso acciones específicas dirigidas a las personas más desfavorecidas y a las que no hayan participado en la educación o la formación así como a los emigrantes, como vía para facilitar su integración social.
- Proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas, en particular sobre nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, capacidad empresarial y las ciencias sociales.
- La validación efectiva y el reconocimiento de las distintas formas de cualificaciones relativas al resultado de los aprendizajes formal, no formal e informal entre países y sectores educativos, mediante una mayor transparencia y una mayor garantía de la calidad.

A partir de todas estas ideas nuestra intención, además de exponer algunas inquietudes intelectuales, es mostrar la interacción que se establece entre el marco jurídico y la realidad pedagógica, respondiendo a la necesidad reiterada desde diversas universidades y sectores sociales de fundamentar esta realidad y asegurar su futuro.

Afortunadamente, asistimos a una coyuntura histórica en la que se han propiciado crecientes necesidades de comprensión del sentido de la formación universitaria para mayores. La regulación jurídica, además de facilitar su consolidación y generalización, se puede apreciar en el entramado de relaciones físicas, simbólicas e incluso afectivas que operan en la vida cotidiana de los programas formativos y como referencia impregna el comportamiento y estrategias formales e informales de todos los actores de la comunidad Universitaria.

La integración de los estudios universitarios para personas mayores en el EEES (Documento de Berlín, 2003) es la base desde donde iniciamos este trabajo de investigación.

Desde los diferentes planes de estudios para mayores que las universidades ofertan en el EEES como recurso social, hemos llevado a cabo un nuevo análisis entendiendo que la disposición del tiempo libre y dedicación a otras actividades asociadas al ocio, constituyen un valor fundamental en la sociedad, aprovechando los recursos y facilitando la relación inter-cultural en nuestra sociedad. Para ello hay que cambiar nuestra manera política de hacer en el mundo.

Confirmada la necesidad y oportunidad, en el proyecto se ha tratado de realizar una propuesta jurídico-pedagógica adecuada que incluye elementos medulares que puede contribuir a implementar el necesario impulso institucional de los Programas de Mayores y que presentamos a continuación. Con estos programas se pretende:

- a) Abrir la universidad a un sector de población cada vez más numeroso y democratizar el conocimiento.
- b) Mejorar el nivel educativo, formativo y cultural de esta población que les permita seguir participando en la comunidad a la que pertenecen en particular y en la sociedad en general, y fomentar las relaciones interpersonales e intergeneracionales con lo que supone de beneficio para los mayores pero sobre todo, para los alumnos jóvenes y para la sociedad al revertir en un conjunto de experiencias personales y profesionales en la formación, junto a la adquisición de todo un conjunto de valores experienciales presentados por los mayores, que reviertan en los jóvenes profesionales.
- c) Asimismo, si bien estos programas son de tipo académico y/o educativo, la participación en ellos hace que estos alumnos se mantengan activos redundando en una mejor calidad de vida en todos los ámbitos, en especial con respecto a la salud, tanto psíquica como física, de manera más

determinante en las enfermedades derivadas o relacionadas con la soledad, como puede ser la depresión, reduciendo la dependencia futura de este colectivo y su mayor autonomía.

- d) Estos programas sólo tendrán reconocimiento y validez académica reconocida en un título no profesionalizante que abrirá una nueva vía para acceder a los estudios universitarios reglados (Diplomaturas y Licenciaturas a extinguir y todavía vigentes, Grados y Posgrados).
- e) Serán específicos para este grupo de edad, siendo diseñados y orientados a personas mayores entre 50 - 55 años, dividiéndose en tres ciclos: un primer ciclo con validez académica y que permitiría el acceso a la universidad, y un segundo e incluso un tercer ciclo, para aquellos que no quieran continuar con programas universitarios reglados (Grados). El segundo ciclo estaría especializado en determinadas áreas y el tercer ciclo dirigido a la realización o participación en equipos de investigación.

El objetivo final es favorecer la organización del aprendizaje autónomo de personas mayores, desarrollando grupos de aprendizaje autónomos bajo distintas condiciones y tradiciones educativas, pero contando con la riqueza de valores que pueden aportar a la sociedad.

En definitiva, se trata de regular una serie de programas que cada vez tienen una mayor demanda por parte de la población implicada, y cubren una necesidad social y cuya regulación permitiría una cierta estabilidad y perspectiva de futuro no sujeta a veleidades políticas o económicas de las universidades.

Creemos conveniente y necesario, debido al problema social con el que nos encontramos con respecto a nuestros mayores, el estudio de la respuesta que el Sector Público realiza ante los diferentes planes de estudios para mayores que las universidades ofertan en el EEES. Igualmente vemos como una necesidad el fomentar líneas de investigación “con y para el colectivo de mayores universitarios” en el “desde y para la sociedad”.

Es una propuesta basada en la justicia social que nuestro texto constitucional consagra: “los más educados... presentan menos resistencia al cambio, hecho que los lleva a participar en las transformaciones sociales, el desempeño de esta misión nos lleva a definir a estos sujetos como adaptados en oposición al concepto de marginales.” (Barbosa, 1975).

Sin duda hay que apreciar que la oferta de estos programas universitarios para mayores gozan de gran acogida, no sólo por su aumento creciente en el número de matriculados cada año, sino también en la tendencia creciente de las mujeres a seguir luchando mediante esta oferta por una educación, democratizada, que llegue a todas las edades, y por supuesto a todas y todos los hombres y mujeres.

En palabras de Serdio (2005), la participación de los mayores en este tipo de actividades ha supuesto una ampliación y mejora de su calidad de vida y uso del tiempo libre, así como un evolución hacia un uso del tiempo de ocio en actividades no asociadas al ámbito del hogar.

Un punto importante a la hora de tratar este fenómeno es estudiar el papel que se le otorga a este sector de la sociedad, pues desde un punto de vista estrictamente funcional se puede caer en el riesgo de marginarlos. Vizcaíno (2000, p.32) al respecto habla de la jubilación diciendo que: *“puede ser considerada como una desvinculación socialmente obligada que segrega a los individuos de una categoría social determinada, sin ofrecer a cambio un contenido diferente en otra categoría”* Guirao y Sánchez (1998) señalan que tras la ceremonia de jubilación y los discursos de compañeros escogidos viene la investidura para el aislamiento. Se trata de un acto excluyente que introduce al nuevo viejo en el trastero de la sociedad.

La situación de las personas mayores en cuanto al nivel educativo es más preocupante respecto a otras capas sociales de nuestra sociedad. Tanto que podemos comprobar en las diferentes estadísticas como las deficiencias educacionales se hacen mayores en cuanto la edad avanza, y siendo la mujer la más perjudicada.

Sin duda, responde este fenómeno a las diferencias que existen entre nuestro Estado de Bienestar de hoy, con el Estado en el que nuestros mayores vivían y se relacionaban. Es por tanto deber del Estado actual responder a éste agravio comparativo que acontece en nuestra sociedad y en donde se hace más visible si tenemos en cuenta a la nueva realidad demográfica de las sociedades desarrolladas, con un proceso de envejecimiento de la población con un incremento de la esperanza de vida, la constatación de nuevas necesidades y demandas de la población mayor no relacionadas únicamente con la salud y los servicios sociales sino con la cultura el ocio y la participación (Orte y March, 2006).

Orte, Touza y Holgado (2006) destacan entre las características de los Programas Universitarios para mayores, que el alumnado se caracteriza por ser personas mayores de 50 años. El 52,61% se sitúa en el tramo de la edad comprendido entre los 55-65 años. Incluye a personas jubiladas, con jubilación anticipada o con una edad cercana a la jubilación. Por otro lado, destacan que el colectivo es mayoritariamente femenino debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres. Mientras que en el 66,7% de los programas analizados el número de mujeres oscilaba entre las 60 y 79 alumnas, en el 63,6% el número de alumnos varones se encontraba entre 20 y 39. La mayoría son inactivos a nivel laboral. Se trata de un colectivo en el que principalmente destaca el porcentaje de alumnos que ha cursado estudios secundarios, aunque el porcentaje de alumnos con titulación universitaria también es muy considerable, ya que incluiría tanto a los diplomados, como a los licenciados y doctores.

En un 42,4% de los programas universitarios nos encontramos con un grupo de entre 1 y 19 alumnos sin titulación académica y en un 28,1% de los casos con un grupo de entre 20 y 39 alumnos con titulación de estudios primarios (Orte, Touza y Holgado, 2006).

Otra característica a señalar es que el 42,22% de los programas sigue manteniendo contacto con los antiguos alumnos por medio de asociaciones, mediante su participación en actividades programadas o porque asisten como oyentes de materias impartidas en otras titulaciones.

Es indudable la importancia de la Universidad como facilitador para establecer relaciones inter-generacionales, que son tan importantes en el proceso de socialización ya que las personas de mayor edad sirven como modelos de comportamiento transmitiendo normas, actitudes y valores morales a los miembros de otras generaciones (Kopera y Wiscott, 2000).

Sin duda estos datos no deben desvalorar las propuestas que giran alrededor de la educación permanente como principio inspirador de todo el sistema educativo, como culminación de las conferencias internacionales convocadas por la UNESCO (entre las que destacan Elsinor 1949, Montreal 1960, Tokio 1972, París 1985, Hamburgo 1997, Sofía 2002 y Bangkok Tailandia, 2003), sino por el contrario, impulsarla. El investigador, Sanz, F. (2002) nos muestra claramente esta situación a través de su obra *La Educación de Personas Adultas entre dos siglos: historia pasada y desafíos de futuro*.

En la última década del siglo XX, ha habido una gran expansión de la demanda educativa por parte de personas adultas ya cualificadas. La formación continua y las exigencias de nuevas competencias laborales, el uso de nuevas tecnologías, sobre todo Internet, para fines educativos y una cierta apertura de la universidad a la sociedad ha desligado la oferta educativa de las personas adultas de la alfabetización y de una educación de mínimos basadas en conceptos de déficit escolar para dirigirla a personas adultas con mayores exigencias de formación.

La tercera edad es una etapa de la vida que se caracteriza por un aumento de disponibilidad de tiempo libre, hueco que se crea con la marcha de los hijos del hogar y la jubilación, generalmente. Este nuevo tiempo libre es una oportunidad que tienen los mayores para la realización e implicación en nuevas actividades. A esta implicación en actividades se le ha llamado participación social desde el ámbito de la Psicología. La participación social englobaría cualquier actividad realizada fuera de casa, en compañía de otras personas, como la participación en asociaciones, reuniones de vecinos, incluso a través de foros de internet, etc.

Numerosos estudios muestran la importancia que tiene la participación social sobre diferentes aspectos psicológicos de los mayores. Por ejemplo se ha observado que hay una relación entre la práctica de hobbies, la ocupación, la interacción con otras personas y la satisfacción vital (Mishra, 1992; Nilsson, Bernspång, Fisher, Gustafson y Löfgren, 2007).

Este efecto es mayor cuando las actividades se realizan con otras personas (Mc Guinn y Mosher, 2000) y aumenta al incrementarse el número de actividades realizadas (Nilsson, Bernspång, Fisher, Gustafson y Löfgren, 2007). También se ha encontrado relación entre la realización de actividades de ocio y la mejora de la autoestima (Reitzes, Mutran y Verrill, 1995) y puede ayudar a las personas mayores a afrontar adecuadamente el proceso de jubilación y del nido vacío (Moen, Fieds, Quick y Hofmeister, 2000).

Los estudios y estadísticas muestran que el nivel de participación social de los mayores es bajo tanto a nivel nacional como a nivel provincial (INE, 1997; CIS, 1998; Vega, Buz y Bueno, 2002).

Teniendo en cuenta todo esto, hemos realizado un estudio de algunos programas universitarios para mayores en España; así como el análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa que recoge el proyecto AEPUMA; y la necesidad de la regulación y desarrollo normativo de los programas universitarios para mayores en el marco de las reformas de la LOU y en el EEES.

Estudiar los fundamentos para el reconocimiento legal de estos programas es el objetivo más interesante en este trabajo de investigación. Incluye una revisión bibliográfica y legislativa, con una propuesta de investigación complementaria que asume las conclusiones ya corroboradas por diferentes estudios cualitativos y cuantitativos sobre el insuficiente papel participativo del mayor.

En el marco europeo de educación superior es necesario plantearse una nueva manera de entender a los llamados *mayores* y su rol en la sociedad desde ellos y para todos, pareciendo necesaria una revisión y aplicación, a través de los planes de estudio en universidades españolas en el ámbito del EEES, donde se vehicule y aplique una visión más creativa y optimista de la misma. En nuestra sociedad actual, la que nos encontramos, entendemos que es conveniente y necesaria la participación de los diferentes colectivos sociales, y desde esta premisa, estimamos que la inclusión de las personas mayores es de vital importancia, siendo necesarios su definición y estudio respecto a las respuestas que el sector público viene realizando desde la universidad.

El objetivo principal de esta investigación se incardina a través de la movilidad y proyectos internacionales de educación y formación en Europa, mediante el estudio de las tendencias y medidas políticas eficaces llevadas a cabo, con el fin de proponer actuaciones enfocadas especialmente a la universidad de los estudiantes mayores en el EEES como capital importante y productivo dentro de ella. Concretamente desde un enfoque de la complementariedad hemos buscado poner en cuestión y plantear una revisión de normativas al uso y redefiniciones conceptuales en torno a los mayores.

Pretendemos describir y comprender, a través de un estudio complementario, con una perspectiva antropológico-filosófica, hermenéutica e histórica, elementos relevantes para la generación del conocimiento en cuanto a la motivación ética y la transmisión de valores, que sean aplicables como aportación de herramientas útiles para la praxis de la educación de mayores en el EEES.

A partir de estas ideas, generamos una serie de objetivos más específicos que nos ayuden a desarrollar y complementar nuestro trabajo:

5. Fundamentar el interés social por el estudio de este tipo de temas, como base de posteriores investigaciones más concretas, para reconstruir la memoria colectiva del pasado, superar errores y explicar ciertos problemas que nos afectan en el presente, a fin de mejorar nuestra política social mediante la educación.

6. Establecer de forma sistemática las raíces de las influencias históricas y filosóficas, en cuanto a transmisión de valores, de los estudiantes mayores en la universidad.
7. Realizar una revisión a nivel jurídico e investigador de los distintos estudios relacionados con la educación para mayores y los programas universitarios para mayores.
8. Realizar una propuesta de mejora de la intervención del sector público en este colectivo, haciendo visible su capacidad de aportar beneficios sociales, a través de la universidad.

A nivel metodológico, hemos seguido la propuesta realizada por el director de la tesis el profesor investigador, Dr. Agustín de la Herrán, partiendo de un enfoque de complementariedad investigativa.

De los dos grandes modelos que suelen usarse en las investigaciones de tesis doctorales, a saber el modelo de revisión y estado de la cuestión: planteamiento organizado y dirigido a la aclaración de una cuestión educativa; y el modelo de innovación: defensa original de la tesis sobre el problema educativo abordado a establecer un enfoque integrativo y complementario como propuesta investigativo en la educación. De esta manera se superan las anteriores metodologías utilizadas sacando fuera una manera creativa y original que hace que este trabajo de investigación cumpla con los requisitos de originalidad y aportación a la comunidad preñada de logros. Las premisas de la complementariedad en las investigaciones se fundamentan en el mundo del pensamiento y en el mundo real. Para ello tomamos como referentes a los supuestos y características de la complementariedad en la investigación como propuesta. Por una parte los supuestos filosóficos con sus características metodológicas y psicológicas, así como el modelo de propuesta con la clasificación de los proyectos de investigación basada en la taxonomía y la lógica de la investigación científica y tecnológica de programas para mayores en las universidades Europeas.

En el Capítulo 1º, realizamos una exposición de los fundamentos histórico-filosóficos referidos a los valores aportados por los mayores en la mejora de la sociedad, así como de los conceptos del “ser persona”, la historia personal de vida y las aportaciones de la resiliencia a las experiencias de aprendizaje.

En el Capítulo 2º, pasamos a definir la formación permanente y el denominado “aprendizaje a lo largo de la vida” en los distintos contextos internacionales y europeos, hasta llegar a nuestras fronteras. Las distintas tendencias, políticas y programas como la acción Grundtvig de educación para adultos, así como modelos europeos en la formación de mayores y la internacionalización de las PUPM dentro del EEES son desarrolladas aquí.

Ya en el Capítulo 3º, las investigaciones realizadas en torno a los mayores en universidades españolas y europeas ocupará su cuerpo principal, con aspectos como el acceso y permanencia de las personas mayores, las características de los programas para mayores en las universidades, sus distintas problemáticas o una propuesta de modelo realizada por el sistema vasco.

Por su parte, el Capítulo 4º, a partir de la presentación de distintas investigaciones realizadas por investigadores relevantes en la educación de adultos y la necesidad de una regulación jurídica de los programas universitarios para mayores nos ofrece una panorámica muy completa sobre esta realidad.

Por último, en el capítulo 5º ofreceremos las conclusiones a las que hemos llegado tras llevar a cabo este trabajo y una serie de propuestas al respecto.

CAPÍTULO 1: El valor del mayor en la universidad como base de su reconocimiento

EL VALOR DEL MAYOR EN LA UNIVERSIDAD COMO BASE DE SU RECONOCIMIENTO.

1.1. Fundamentos históricos y filosóficos de la aportación de valores a la sociedad por parte de los mayores.

Es la Historia y la Filosofía el mapa desde donde partimos en este trabajo de investigación en Educación, ya que necesitamos situarnos y buscar las referencias adecuadas que nos vayan guiando en el camino. Nos encontramos ante una nueva realidad que nos aturde y es el conocimiento de la Historia y la Filosofía las que constituyen y fundamentan la formación de un buen criterio.

Éste posibilita y anima a pensar por uno mismo, a buscar y crear espacios de libertad en la reflexión, a reivindicar el diálogo como método, a dominar el lenguaje para expresarnos con rigor, precisión y claridad. Siendo motivado por los diversos intereses de la razón, nos lanzamos a sumergirnos en la racionalidad, facilitándonos el planteamiento de las preguntas y problemas filosóficos que nos formulamos, posibles respuestas ante ellos, y proyectando en una racionalidad de los fines, que se puede traducir en una ayuda a la toma de decisiones. Por todo esto podemos considerar a la Historia y la Filosofía como materia de ida y de vuelta entre el pasado y el presente, protagonista como manifestación creativa en el tiempo, que nos emula hacia lo mejor. De ahí su necesidad.

Nos planteamos la necesidad del estudio de la Historia y la Filosofía en y para la Educación de las Competencias que nos lleven a aprender a pensar bien.

Ya el filósofo John Locke (1632-1704) nos revela que una estéril discusión suele ocurrir porque no se definen convenientemente los conceptos, y es habitual estar hablando largamente usando los mismos términos con significados distintos. Por ello realizaremos un acercamiento al significado global del tema, que encuentra su sentido en el presupuesto antropológico del que afirma que sólo el hombre, en su significado de aquel que provenía del suelo *-humus, humi-* en latín, es perfectible.

1.1.1. Tres conceptos.

Si definimos los conceptos ligados al de Educación nos encontramos con la palabra: 1) «instrucción» como “caudal de conocimientos adquiridos”. En este caso habría que definir una serie de prioridades respecto a ellos. Hay que distinguir entre ese caudal de conocimientos y el proceso metódico que los comunica al que llamamos 2) «enseñanza» ligado al concepto de aprendizaje. Adelantando una primera posición sobre este asunto, quizá la postura menos arriesgada pase por la pluralidad metodológica, sin ceder ante la última corriente psicológica, pero sí concediendo un lugar preeminente en las ciencias humanas al diálogo, método y fin en sí mismo. Nuestra sociedad requiere el consenso, y su logro exige la práctica de una serie de habilidades y destrezas que sólo se logran cuando se ejercitan.

Considero la 3) «educación» como un concepto integrador que debe responder a una idea de persona. Bien difícil es diferenciar contenidos, métodos, finalidades, tal y como nos proponen las correspondientes definiciones de los citados términos, aunque son todos elementos importantes. Es preciso reafirmar que los procesos de generación de conocimientos no pueden estar ajenos a un marco axiológico, de modo que nuestra identidad personal y cultural conjuguen todos estos elementos de tal modo que hagan posible una cultura respetuosa con su historia, abierta a las transformaciones, una cultura abierta, solidaria, democrática, tolerante, la que construyen las personas que ejerzan como tales. Este desafío nos invita a afrontar con valentía al análisis de una situación compleja, una difícil realidad. Ésta se encuentra caracterizada por la omnipresencia de las tecnologías de la información y la comunicación en todos los ámbitos de la experiencia humana; el alcance económico que posee la información y su poder, donde las instituciones educativas responden ante esta nueva realidad en formación.

Ésta reflexión apunta a una educación de personas llamadas mayores, que son capaces de percibir, comprender e interpretar la compleja realidad que se le ofrece, y a la vez fomentar su capacidad de aprendizaje. También articula los diferentes saberes en un boceto capaz de aunar ese modelo de persona y de cultura. Estamos ante, lo que algunos han llamado en terminología de Kuhn, un cambio de paradigma.

Consideramos conjuntamente: la necesidad del estudio de la Historia y de la Filosofía como fundamentadoras que debe hundir sus raíces en el conocimiento y valoración crítica de esa situación difícil que debemos desafiar y la necesidad del estudio de lo que hemos llamado «modelo de persona» que debe organizar nuestro proyecto incardinándolas en “la educación de las competencias”.

1.1.2. La persona educada.

La persona educada la reconoceremos porque es sujeto en todo proceso de cambio y transformación. Esto supone una cierta crisis de identidad y reconocimiento, lo que se traduce en un replanteamiento de la imagen de sí mismo, expresada en una serie de dimensiones, a las que nos vamos a referir con las siguientes expresiones utilizadas por diversos autores, siguiendo un planteamiento clásico.

1.1.3. Crisis epistemológica.

En primer lugar la relación del sujeto con el conocimiento, dando lugar a la crisis epistemológica, determinando el origen y la generación de los conocimientos. La gnoseología distingue entre tres tipos de conocimiento: el conocimiento proposicional o saber qué; el conocimiento práctico o saber cómo y el conocimiento directo o conocer. La mayoría del trabajo en gnoseología se centra en el primer tipo de conocimiento (Huerta, E., 2010). Todas estas actividades y diferentes métodos de investigación favorecen el desarrollo de las competencias: aprender a aprender, y aprender a emprender. Éstas junto a otras deben fundamentar las competencias educativas, que debe intentar pensarlas todas como totalidad.

En Europa se han defendido tres líneas respecto a la enseñanza de los mayores:

_Francia: en donde podemos encontrar una orientación fundamentalmente temática.

_La línea anglosajona la concibe diluyéndola en el estudio de otras materias.

Alemania: que se complementa con otras con un desarrollo temático. En todos los casos se plantea el dilema entre la erudición y lo que hoy llamamos aprender a pensar. Estas concepciones se apoyan históricamente en Kant y Hegel.

Kant en su *Crítica de la razón pura* nos dice: “*Sólo podemos aprender a filosofar*”. Aristóteles en su *Metafísica* cuando se ocupa de la noción de principio hace una historia de dicho concepto que abre paso a su reflexión sobre la noción de arjé, entreteje. Por tanto, ambos elementos, el planteamiento del problema, el decurso de las respuestas con las que conecta es la suya propia.

En un sentido amplio, el saber es un "contacto con la realidad", el término 'saber' está relacionado con 'sabor', "probar" las cosas y ver a lo que "saben". Además el saber requiere ciertos elementos: tendencia a una objetivación y universalización de lo sabido, tendencia a hacer consciente lo que se sabe, actitud crítica e interrogación. El saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un sujeto, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición.

Por tanto hay por esto un desarrollo histórico y filosófico del saber, desarrollo que se manifiesta especialmente en la evolución de la educación personal. El saber aspira a discernir, definir, entender y demostrar, como nos dice Zubiri (1944, P. 81):

“El saber humano fue, en un principio, un discernir el ser del parecer; se precisó, más tarde, en definir lo que es; se completó, finalmente, en un entender lo definido. Pero a su vez entender ha podido significar: o bien demostrar, o bien especular, o bien experimentar”.

Este saber proporciona un juicio sobre el ser verdadero y lo enuncia, mediante el logos, como la idea de lo conocido. No sólo consiste en distinguir entre lo que es y lo que parece ser, sino que es desvelamiento de la esencia. El principio de este entendimiento está en la necesidad de la cosa en el raciocinio y en la argumentación.

De ahí el desarrollo del saber como un sentir y la consiguiente historia del saber, entendido como una afección o como una impresión. De aquí que este saber en las personas consideradas mayores, es un saber distinto, por llevar ya acumulado muchos saberes. Hoy se homologa la opinión, al sentido común que se opone al conocimiento. El significado de episteme ha variado a lo largo de los siglos, pero su vieja aspiración de alcanzar un conocimiento cierto, sigue vivo en las ciencias y la filosofía.

Las virtudes del entendimiento nos dice Aristóteles (384 – 322 a.C.) son: *la sabiduría*, que consiste en la comprensión intelectual de los principios evidentes, y *la ciencia*, que se define por el hábito y la capacidad de sacar conclusiones de acuerdo con las reglas de la lógica. El conocimiento práctico, en cambio, no se satisface más que con la plena realización de los deseos y necesidades que lo originan.

Pero el conocimiento práctico se fragmenta, a su vez, según Aristóteles, en dos tipos de actividad: el *saber hacer* puede referirse a la actividad manual o puede referirse a la capacidad de gestión y organización de la vida política y social. (Lugar desde donde se han dictado las nuevas ordenanzas por el ministerio respecto a las competencias que se han de fomentar). Según Aristóteles, la filosofía es la ciencia cuyo comienzo está en la admiración, mezclada con la mitología, con lo divino como diría María Zambrano.

Existía una diferencia metodológica: imaginativa y descriptiva en los "teólogos"; y racional en los filósofos. Una cuestión que ha suscitado particular interés es si la filosofía griega carece de antecedentes o los tiene en otras filosofías o, cuando menos, formas de pensar. Platón (427-347 a. C.) lo aclara cuando contrapone el espíritu científico de los griegos al afán de lucro, propio de egipcios y fenicios; excluye del modo más claro la posibilidad de que en las concepciones de esos pueblos se pueda hallar inspiración para la filosofía. La sabiduría oriental es esencialmente religiosa: es patrimonio de una casta sacerdotal cuya única preocupación es la de defenderla y transmitirla en toda su pureza, fundamentada en la tradición.

La filosofía griega es, por el contrario, investigación. Las palabras con que comienza la *Metafísica* de Aristóteles: “*Todos los hombres tienden por naturaleza al saber*” expresan bien este concepto; ya que "tienden" quiere decir que no sólo lo desean sino que pueden conseguirlo. Es investigación racional, es decir, autónoma, que no se apoya en una verdad ya manifiesta o revelada sino sólo en la fuerza de la razón, su única guía.

En este sentido, afirma Habermas que el tema fundamental de la filosofía es la razón. Si las doctrinas filosóficas tienen algo en común, es su intención de pensar el ser o la unidad del mundo por vía de una explicitación de las experiencias que hace la razón en el trato consigo misma (Habermas, 1998, p. 15). Una razón histórica que exige ser desentrañada históricamente. La razón no es única, nos ofrece diferentes posibilidades (instrumental, histórica, vital, etc.), a las que nos abre paso el estudio de la historia de la filosofía.

Todo individuo, pertenece a una sociedad y por lo tanto está inmerso dentro de una tradición, esta tradición a la vez configura en él una serie de prejuicios que le permiten entenderse en su contexto y su momento histórico, de allí que el individuo tenga su realidad histórica en sus prejuicios. En las personas mayores estos prejuicios están fundamentados en la experiencia y la tradición. Es en la Ilustración, donde todo prejuicio significa un juicio sin fundamento alguno, propone el uso de la razón para poder liberarnos de la tiranía de la autoridad.

Hay que atreverse a pensar por sí mismo, como afirmara Kant en 1784, busca decirlo todo desde la razón. La tradición se convierte entonces para la Ilustración en lo que para la ciencia son los sentidos, causa de error al momento de comprender las cosas tal cual son. La Ilustración tiene un prejuicio y es sencillamente el prejuicio contra todo prejuicio y con ello la desvirtuarían de toda tradición.

Para Gadamer la razón es real e histórica, aparece siempre referida a lo dado en lo cual se ejerce. Todo individuo se desenvuelve dentro de la historia a la cual pertenece y de la cual no puede escapar debido a las relaciones de configuración de su ser en función a ella.

El individuo es un ser histórico-espacio-temporal. Este individuo histórico por tanto no puede entenderse desde el paradigma de la Ilustración, ante él actúa también la autoridad que es aceptada en un acto racional y de libertad.

La autoridad es legítima en cuanto el individuo acepta su limitado ser y confía en un “tú” que conoce mejor y más que él. Una forma de autoridad que subyace y se manifiesta anónimamente es “la tradición”, que determina en gran medida nuestras acciones y comportamiento. Esta se recibe en el proceso educativo y llegada la madurez se unifica con los propios criterios y decisiones.

Esta autoridad, la de la tradición, se hace acción en las costumbres, las cuales se adoptan libremente y determinan ampliamente nuestras instituciones y comportamientos. El individuo pertenece a cualquier forma institucional, delimitado en su comportamiento por una tradición, la cual confiere a éste un conjunto de prejuicios con los cuales entiende, y se entiende a sí mismo dentro del proceso histórico que vive. Los prejuicios son componentes a la realidad histórica de todo individuo y le confieren categorías a priori para comprender; es una integración del pasado y del presente que se expresa en muchas formas culturales inseparables del proceso histórico, así los prejuicios, en el individuo, son la realidad histórica de su ser.

En este caso tendríamos que examinar las consecuencias del proyecto formulado en la Ilustración, realizado por los autores de la denominada Teoría Crítica. La información ha dejado en un segundo plano su carácter cultural para convertirse en objeto económico.

Frente a esta realidad estimamos preciso reivindicar una formación humanística en sentido amplio, lo que supone el reconocimiento y el papel de las humanidades sin menoscabo de otras disciplinas, que permita al sujeto/persona educado ubicarse y posibilitar la reflexión desde la consideración de su puesto e inserción en la sociedad, considerar las raíces de nuestra cultura, hasta incluso una serie de temas que la filosofía ha venido denominando problemas últimos y que por no ser objeto de las llamadas disciplinas científicas han sido sacrificados en los

planes de estudios, en un proceso de eliminación sistemática que ha llegado a los diferentes planes de las facultades universitarias.

En la actualidad el discurso se halla en torno al desarrollo de competencias, anteriormente capacidades, asistiendo a un cambio permanente de términos; a una logomaquia que tal vez obedezca a intereses ajenos al fin al que debe servir la educación del pensar, que no es otro que la verdad, a la que se sirve con esa independencia de espíritu, con libertad.

Hoy día se han establecido como modelo propuestas psicológicas y pedagógicas ajenas a la filosofía y que toman como referencia patrones empresariales, como los conocidos criterios de calidad. Es una nueva sofística en la que estamos envueltos que exige un análisis socrático detenido, al fin Sócrates opuso a la aparente ciencia más ciencia.

Es también preciso en una sociedad de la información fomentar en los distintos niveles educativos un pensamiento crítico, autónomo, con capacidad de análisis ante la sobreabundancia de información y la capacidad de crear filtros permeables que permitan el reconocimiento de la diversidad de informaciones y valores que hemos de reconocer y con los que es preciso dialogar (Capurro, 2007). La recepción de mayores universitarios constituye un elemento de suma importancia, pues poseen valores que implican la capacidad de detectar la información sesgada y de interpretarla, ante la desnudez de la información inmediatamente ofrecida por las nuevas tecnologías de la comunicación.

La historicidad se nos ofrece como modelo, frente al dogmatismo y al escepticismo, al reclamar la racionalidad como proceso, en el que las personas mayores nos muestran la acción comunicativa de una manera fehaciente, como modelo y medio para acceder a la verdad. Un modelo que lejos de esa fe inquebrantable en la idea de progreso nos permita tejer y, si es necesario, un destejer nietzscheano si es preciso en la vida misma, de las ideas, montadas en la experiencia.

1.1.4. Las personas mayores ante la crisis del concepto de realidad, crisis ontológica.

Sigue siendo sugerente aquella metáfora platónica que nos situaba en una caverna en la que sólo accedíamos a un conjunto de sombras, a las que se concedía estatuto de realidad; alegoría recreada por Saramago en *La caverna*, y que representaba plásticamente en otra obra anterior, *La Ceguera*. Es imagen paradigmática de las situaciones de crisis.

Usando esta metáfora nos adentraremos en el texto. Parafraseando a Gracián “*hay que hablar con los vivos y con los muertos*”. Para entender un texto lo que intentamos hacer es trasladarnos hacia la “perspectiva bajo la cual el otro ha ganado su opinión”. Esto sería esa competencia que consiste en: [...] Aprender a situar esos discursos en su contexto histórico, cultural y filosófico, además de proporcionar cultura filosófica necesaria para comprender mejor al ser humano en su historia [...] (Orden de 5 de agosto de 2008, BOJA 169, p.100).

Heidegger (1951) considera que la comprensión del texto se encuentra determinada por pre-comprensión de manera anticipada. De aquí resulta el círculo de intelección, donde parafraseando la idea de éste entiendo que toda interpretación debe haber entendido lo que se pretende interpretar cuando implique comprensión. Para Gadamer, las categorías fundamentales de su propuesta son: comprensión-interpretación-confluencia de horizontes-prejuicios. Se refiere a horizontes de tiempo.

Estamos perdiendo la capacidad para acceder y analizar la realidad, paradójicamente cuando parece que contamos con más información «estamos en la era de acceso filtrado. No querer enterarme de lo que pasa, solo queremos enterarnos de lo que nos interesa.

Qué nos interesa y cómo se generan esos intereses sería la cuestión. Es el interés uno de los valores que aportan los mayores a la universidad, una reivindicación del interés. Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación las instituciones educativas están incorporando la enseñanza virtual, asumiendo las transformaciones que para ellas se derivan de estos procesos.

1.1.5. Los mayores y la relación con los otros, la crisis axiológica o crisis de valores.

La educación debe responder a esta necesidad humana de pertenencia a la sociedad y autenticación de nuestra relación con los otros. La filosofía es una actividad racional de reflexión sobre todos aquellos aspectos que se consideran fundamentales en distintos ámbitos de la vida humana.

Esta actividad se desarrolla básicamente en dos niveles: constituyendo sus propias reflexiones teóricas en aquellos aspectos no susceptibles de ser tratados científica o técnicamente y sometiendo a crítica, con todos los medios de que dispone la racionalidad humana presupuestos, nociones fundamentales, creencias básicas, objetivos y métodos de la vida científica o de la vida ordinaria. Y a nivel de competencias y de acuerdo con la Historia de la Filosofía, en exponer correctamente de modo oral y escrito el pensamiento filosófico de los autores estudiados y tomar conciencia de que un punto de vista personal y coherente solo puede alcanzarse a través del análisis y la comprensión de las ideas más relevantes de nuestro acervo cultural, aun de las más dispares y antagónicas.

La filosofía no podrá ser más que reflexión sobre experiencias. Esas vivencias y experiencias son anteriores a la reflexión temática, son algo pre-temático. La razón actuará, pero una vez orientada y situada. Toda filosofía, como manera de pensar la vida, sitúa a cada filósofo en un espacio y tiempo determinado. No existe una "filosofía universal" si por tal entendemos que las respuestas a los grandes interrogantes humanos sean válidas para todos los hombres de todos los tiempos y lugares, ni una solución universalmente válida para cada problema, sino que cada época, cada filósofo, en su propio contexto, ha dado respuestas concretas a los interrogantes básicos relacionados con el mundo, el hombre y Dios, los tres pilares problemáticos básicos de la humanidad.

Hegel, con su método dialéctico, descubre no sólo que la filosofía está inserta en la historia, sino que la historicidad es una consecuencia inevitable de la misma filosofía. Y fundamentó su método en la existencia de los diferentes sistemas filosóficos que en la historia habían tenido lugar, indicando la unidad fundamental del conocimiento filosófico. Es la filosofía como proceso histórico.

En lo que respecta al individuo, cada uno es, por otra parte, hijo de su tiempo: del mismo modo, la filosofía es su tiempo aprehendido en pensamientos. Creer que una filosofía puede ir más allá de su tiempo presente como que un individuo pueda saltar por encima de su tiempo no tiene sentido. La filosofía siempre llega tarde. En cuanto pensamiento del mundo, aparece en el tiempo tan sólo después de que la realidad ha consumado su proceso de formación y se halla ya lista y terminada.

Por ello, la educación de las personas mayores, en la universidad, al igual que la historia de la filosofía y la de las ciencias, aparece como un proceso discontinuo con rupturas epistemológicas, vinculadas a obstáculos epistemológicos. En todo proceso de comprensión se parte de presupuestos o prejuicios, que son los que hacen posible todo juicio y constituyen una memoria cultural. El sujeto de la comprensión tiene detrás de él toda la historia y también, como hemos dicho antes: prejuicios. Aunque "prejuicio" no significa pues en modo alguno juicio falso, sino que está en su concepto el que pueda ser valorado positivamente o negativamente (Gadamer, 1977, pp. 336-337).

1.1.6. Los prejuicios.

Los prejuicios son constitutivos de la realidad histórica del ser humano, son condiciones a priori de la comprensión. Para Gadamer los prejuicios son fuente de comprensión, desde una conciencia absolutamente neutra y libre de toda situación y prejuicio. En palabras de Wittgenstein (1921): "*el objeto de la filosofía es la clarificación lógica de los pensamientos*" (1921, 4.111- 4.112) La filosofía como una actividad esclarecedora. La filosofía es un saber. En *Esencia de la filosofía*, Dilthey formula la idea de la "consciencia histórica" y la de la "circularidad" y, en general, del trabajo meta teórico. La conclusión a la que llega es que la filosofía o es historia de las doctrinas filosóficas, y, por tanto, es una de las ciencias del espíritu (pero esto no satisface su exigencia de universalidad) o no puede ser una ciencia, caracterizada a partir del objeto y del método, y debe limitarse a ser una actitud, "disposición interior del hombre frente al ensamblaje de las cosas".

De ahí que la epistemología kantiana sólo sirva para legitimar y justificar el conocimiento de los objetos naturales, no de los objetos históricos, pero la vida humana está llena de decisiones, valoraciones, etc., Para poder comprender el sistema completo del conocimiento y de las ciencias, es preciso "historiar" la razón, introducir la dimensión histórica en la conciencia humana. Ésta no sólo es una conciencia pura, sino que también es memoria, sentimientos, vida e Historia.

Al "historiar" la razón, Dilthey propone una nueva concepción de la conciencia, en la que el sentimiento, la voluntad y el pensamiento aparecen absolutamente entrelazados en el conocimiento humano.

Pero me pregunto ¿cómo entender la comprensión del sentido y de la conciencia histórica? Las Ciencias del Espíritu necesitan para su fundamentación epistemológica una nueva tabla categorial producida por la conciencia histórica. El tránsito que se produce en la Historia de la Filosofía desde Kant hasta Dilthey viene dado por la historización de la razón y, por tanto, por una nueva concepción de la conciencia, de acuerdo con la cual para ésta es esencial su historicidad. No renuncia Dilthey a la tabla categorial kantiana (válida para las ciencias de la naturaleza), sino que elabora una nueva tabla categorial derivada de un modelo temporal de la conciencia, esto es, de una interpretación de la conciencia como duración.

Comprender un "hecho histórico" es comprender el sentido de ese hecho en el ámbito estructural en el que se ha producido. De ahí que Dilthey aluda a categorías como "estructura" o "conexión" y "significado" o "significación". Ambas categorías (estructura y significado) están extraídas del modelo de comprensión de la relación todo-partes.

Toda acción humana y todo producto simbólico son el fruto de una estructura histórico-social en la que tal acción se ha realizado, es consecuencia de las distintas conexiones en las que permanece imbricada la realidad histórico-social. Por ello toda acción humana debe referirse a esa estructura histórico-social que funciona como un todo posibilitador de la acción humana.

Para Husserl, por el contrario, la Filosofía no debe renunciar nunca al ideal de convertirse en ciencia estricta en su obra *La filosofía en la crisis de la humanidad europea*. El historicismo de Dilthey cae en el error de confundir la esfera de los hechos con el ámbito de validez universal, lo que puede conducir al escepticismo. Frente a la conciencia histórica y a los hechos históricos, Husserl propone como materia de la Filosofía un "atenerse a las cosas mismas" con el fin de alcanzar su esencia y describirla.

Para ello propone como método propio de la Filosofía la intuición eidética y la descripción fenomenológica de las esencias captadas en esa intuición. Encontramos dos tipos de filosofías, la que pretende ser científica y aquella cuya única aspiración es representar el "anhelo integral del espíritu" de su autor. Unamuno apuesta por esta segunda acepción de la actividad filosófica, mucho más cercana a la poesía que a la ciencia.

La Historia de la Filosofía muestra que todos los sistemas que han pretendido ser científicos o crearse a partir de los resultados científicos han tenido mucho menos peso específico que aquellos otros que sólo aspiraban a ser interpretaciones personales de la realidad.

Los tres estadios de la razón, se corresponden con etapas de la reflexión filosófica: estadio dogmático, estadio escéptico y estadio crítico. En él no sometemos a examen sólo los hechos o productos de la razón humana, sino también a la razón misma, es decir, ponemos en cuestión sus propias potencialidades y capacidades. La historia y la filosofía son el proceso de determinación de la idea. La historia y la Filosofía, el sujeto, el protagonista de esta historia, es el propio pensamiento. Este proceso va de lo más universal, abstracto e indeterminado, a lo más diferenciado, hacia lo más rico en determinaciones. La ley que rige este proceso es la dialéctica.

1.1.7. Las personas mayores ante la relación con lo trascendente, crisis de fe.

Cuando nos referimos a esta crisis, la dimensión trascendente se traduce en la negación del principio de esperanza como es el componente utópico que aflora en el interés emancipador. La fe es la actitud de la esperanza, que se traduce en una disposición activa, de trabajo y esfuerzo. Las obras se patentizan en su realización, porque el camino es ya el fin. La crisis de fe es la crisis del vacío, la del hombre sin sentido.

Podríamos ampliar las competencias filosóficas a otra muy importante y que nace de la condición humana: es la competencia espiritual. Apreciar la capacidad de la razón para regular la acción humana individual y colectiva a través del conocimiento y análisis de las principales teorías éticas y de las diversas teorías de la sociedad, el Estado y la ciudadanía elaboradas a lo largo de la historia, y consolidar la propia competencia social y ciudadana como resultado de los compromisos cívicos asumidos a partir de la reflexión ética.

Como Max Weber y la Escuela de Fráncfort han puesto de manifiesto el paralelismo entre una creciente racionalización con un proceso de desencantamiento en el que han perdido sentido las grandes cosmovisiones que orientaban al hombre. Es preciso un nuevo planteamiento, pues el interés emancipador sigue alentado la filosofía y por ende la educación. Como advertía Habermas (1929), es preciso cambiar nuestra relación con la tradición utópica; hemos pasado de una utopía del trabajo a una utopía de la comunicación, pues como éste afirma: *“cuando los oasis utópicos se secan, se difunde un desierto de trivialidad y de desconcierto”*. Estas ideas fueron expuestas por el autor en un discurso, aquí resumido, pronunciado en Madrid el día 26 de noviembre en el Congreso de los Diputados en Madrid (1984).

La modernidad se ve cuestionada, lo mismo ahora que antes, por una conciencia de actualidad en la que se funden el pensamiento utópico y el histórico. Son tal vez los contenidos utópicos de la sociedad del trabajo, los que hacen desaparecer las ilusiones de que tuvo de sí la modernidad.

Una visión postmoderna la tenemos en la filosofía de Rorty, quien tiene la idea de que existe una disciplina autónoma llamada "filosofía", distinta de la religión y de la ciencia y capaz de emitir juicios sobre ambas. Según Rorty (1931), la filosofía es la más importante de todas las disciplinas, hay una filosofía edificante y una filosofía sistemática, la primera es la filosofía que considera debería practicarse. La meta de la filosofía debe ser mantener la conversación cultural de la humanidad. Por ello, la persona educada, tiene que replegarse sobre sí mismo, buscar en sí mismo verdades que no necesitan ningún otro fundamento.

1.1.8. La Filosofía es una ciencia sin suposiciones.

Toda Filosofía es paradoja (para-doxa), porque se aparta de las opiniones naturales y considera como dudosas creencias que no nos parecen cuestionables. La celeridad con que se producen los cambios sociales parece hacer superfluo el saber filosófico y los saberes que se valoran son los saberes positivos. Es necesario más que nunca un saber filosófico que con cierta distancia serena trate de llevar adelante las tareas que desde su origen le competen.

La educación sólo para ser individuos ha fallado, hay que elaborar todo lo referente a la educación del hombre para conseguir esa traducción civil de la santidad, la conversión en persona, recordemos que como afirmaba Theilard de Chardin (1881): *“nacer hombre sólo significa la posibilidad de llegar a ser persona”*. El despliegue de mi ser será social, y por tanto mi lenguaje y mi vida quedarían en el entramado histórico que me ha tocado vivir, en esta tesis considerando ya lo “mucho vivido”.

De todo esto llego a plantear la necesidad de una educación que rompa de forma ilusionante con todas las crisis que se plantean, poniendo el esfuerzo en el aprendizaje del pensamiento, inmerso en eso que se ha denominado racionalidad filosófica, que haga realidad un sujeto que piense y co-piense, que se atreva a vivir, que sólo es posible en el diálogo confiado en el valor de la palabra, como palabra compartida, como proceso solidario de crecimiento, como manifestación (dis-cursiva y re-flexiva).

Los estudiantes universitarios de todas las edades y especialmente los nuevos estudiantes, los mayores, somos y son los que manifiestan con más fuerza la necesidad de que más que nunca precisamos lugares de diálogo que aspiren a la verdad, necesitamos convertir las instituciones educativas en ámbitos donde se practique una sabiduría conversable y para ello es imprescindible el estudio de la Historia y Filosofía, como coordenadas donde situarnos.

1.1.9. La sabiduría como valor en los estudiantes mayores.

Es la sabiduría, un valor porque aparece después de la práctica de la virtud y se consigue por medio del esfuerzo. Es la capacidad mental superior, es considerada como un atributo psicológico muy complejo y de muy alto nivel de inferencia que puede englobar aspectos muy diversos, como los cognitivos afectivos, interpersonales y prácticos. Conseguida con la pragmática de la vida a niveles de experto (Baltes y cols., 1995). La persona sabia es inteligente, pero no necesariamente al revés. Ésta, va más allá de la inteligencia, estando además guiada por valores sociales, éticos y morales. No debemos olvidar que la sabiduría refleja los valores, conocimientos y normas de una sociedad, considerándola como un aspecto positivo.

En todos los idiomas existe la palabra sabio diferenciado de etiquetas como inteligente, listo o habilidoso. La mayoría de las personas piensan que la sabiduría aumenta con la edad y que se encuentra con mayor probabilidad en los ancianos. En un estudio realizado por Baltes y sus colaboradores (1995b) personas de todas las edades estaban de acuerdo en que una de las pocas características deseables que aumenta con la edad era la sabiduría. Los estudios indican, por otra parte, que las personas mayores son más conscientes que las personas más jóvenes de que la edad no necesariamente va acompañada de sabiduría.

1.1.10. Diferentes teorías sobre la sabiduría.

Destacamos los estudios de Perlmutter y Hall (1992) quienes distinguen entre: teorías implícitas, teorías cognitivas y teorías integradoras. En las implícitas, entendidas del sentido común, son teorías basadas en lo que la gente no experta piensa sobre lo que la construcción social denominada “sabio” quiere decir y en lo que piensan cuando definen a alguien con este adjetivo. Otro investigador, Sternberg (1990b) investigó las teorías implícitas de las personas sobre la sabiduría y sus relaciones con la creatividad y con la inteligencia y el único componente de la sabiduría que no era compartido con la creatividad y con la inteligencia era la sagacidad.

Los componentes de la sabiduría más comunes que han sido encontrados son: sagacidad, habilidad de razonamiento, aprendizaje de las ideas y del ambiente, juicio, perspicacia y uso expeditivo de la información.

Otros investigadores, como Holliday y Chandler (1986) encontraron que la sabiduría estaba compuesta de por cinco factores: comprensión excepcional (haber aprendido de la experiencia a contemplar las cosas desde diferentes perspectivas), habilidades de juicio y comunicación (ser fuente de consejo y orientación), competencia general (ser culto e inteligente), habilidades interpersonales (sensible, asertivo y manejo de las habilidades sociables), no ser socialmente invasivo (ser discreto, silencioso y no juzgar).

Son los mismos autores, los que realizaron un análisis factorial de todos los componentes y extrajeron dos factores fundamentales: comprensión excepcional y habilidades de juicio y de comunicación. Pero la pregunta surge: ¿cómo se produce el aprendizaje en las personas mayores? ¿Cómo podría entenderse éste en las personas mayores que estudian de nuevo en las universidades? Podríamos decir que como el proceso con resultados relativamente duraderos mediante el cual se constituyen nuevas actividades de la persona.

También porque pueden modificarse otras conductas ya existentes en sus historias personales, el envejecimiento se acompaña de un descenso en la capacidad de adquirir nueva información, siendo demostrable que la mayoría de las personas mayores conservan su capacidad cognitiva, en la vejez no se aprende tan bien como en la juventud.

Engelmanyer (1956) respecto a la capacidad de aprendizaje destaca cinco factores: aptitud para aprender (cuanto puede el sujeto aprender potencialmente), facilidad de aprendizaje, persistencia del aprendizaje (depende de la superficialidad o profundidad, la tenacidad), sensibilidad al estímulo del aprendizaje (afán por aprender) y la intensidad del aprendizaje.

1.1.11. La capacidad de aprendizaje relacionada con la edad.

Es significativo el abundante y numeroso material, con calidad, que nos encontramos. En los estudios llevados a cabo por Thorndike (1928b), refiriéndose al aprendizaje del esperanto y las pequeñas diferencias encontradas entre jóvenes y mayores, éstas no fueron atribuidas a la base orgánica sino a la falta de hábito en aprender de los mayores (atrofia por falta de uso) y a la práctica en los jóvenes. Olechowski (1969) atribuye al ejercicio o a la falta de este “atrofia por inactividad” un papel decisivo en el aprendizaje. Sorenson (1930) había confirmado la “hipótesis del desuso” después de una investigación en la que comparó maestras de escuela con edades comprendidas entre 20 y 56 años.

Fueron Hulicka y Grossmann (1967) los que lograron demostrar que las diferencias en la capacidad de aprendizaje entre jóvenes y ancianos, está en la menor utilización de recursos mnemotécnicos por parte de los mayores, ya que estos poseen menos técnicas de aprendizaje. Crait (1968c) en sus investigaciones con sujetos en edades comprendidas entre 20 y 80 años comprobó que los sujetos mayores retenían, nombres de cifras para ellos desconocidas sin embargo retenían peor que los jóvenes nombres más conocidos; esto demuestra que el empeoramiento se debe a un déficit creciente de la codificación y del registro del material nuevo.

De todo ello se derivaría que los hallazgos experimentales sobre la capacidad de aprendizaje en la vejez, son las siguientes:

- _Las personas mayores aprenden peor si el material es desconocido o carece de sentido para ellos.
- _En general, las personas mayores carecen de unas adecuadas técnicas de aprendizaje.
- _Cuando el material es presentado rápidamente o requiere una respuesta rápida existe una disminución en el aprendizaje de los mayores con respecto al de los más jóvenes.
- _Muchas omisiones de respuestas en los mayores y que por tanto, deben considerarse como fallos, más que a un declive en la capacidad de aprendizaje se deben a la inseguridad, lo que les dificulta reproducir lo que han aprendido por miedo a fallar.

Respecto a la capacidad de aprendizaje en la vejez, una serie de factores psíquicos, biográficos, sociales, somáticos y pedagógicos la modulan, no pudiendo hacer responsable de esta capacidad al proceso de envejecimiento.

Se ha relacionado el auto-concepto de las personas mayores con los procesos de aprendizaje y es interesante señalar como los estereotipos negativos sobre el envejecimiento contribuyen a que muchas personas mayores tengan poca confianza en sus capacidades mentales y utilicen la edad como una excusa para no seguir aprendiendo. Se ha observado una relación entre auto-eficacia y funcionamiento intelectual.

Es importante mantener niveles altos de funcionamiento intelectual en la vejez ya que motivado por mecanismos de defensa del yo aísla a los ancianos de sentimientos de inutilidad y de pérdida de control.

Factores sociales, tales como el origen, la formación escolar, la profesión y aspectos específicos del rol que intervienen mucho más en el resultado del aprendizaje de la adultez que las “peculiaridades de la edad” determinadas, presuntamente, de un modo biológico e indeleble (Löwe, 1969). Sin embargo para asumir estas responsabilidades, además de formación, es necesario un cambio de actitudes hacia los mayores y un cambio en los estereotipos que incluso los propios mayores están asumiendo.

El conocimiento de las teorías del aprendizaje nos llevan a derivar una serie de principios útiles para la formación y educación de adultos, los mayores son tan condicionales como los más jóvenes aunque los mayores adquieren las respuestas condicionadas más lentamente que los jóvenes, porque necesitan más tiempo para adquirirlas. El condicionamiento operante o instrumental, en las investigaciones que comparan adultos jóvenes con mayores se pone de relieve que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (Fernández-Ballesteros, 1999b). Sin embargo la investigación también pone de manifiesto que si se trabaja con tareas complejas de la vida real, los mayores necesitan más ensayos para aprender y cometen más errores que los jóvenes (Beres y Baron, 1981).

Respecto al aprendizaje por observación o modelado también ha sido estudiado en la vejez. El comportamiento en general y el social, en particular, se aprende por observación e imitación de modelos que generalmente están reforzados socialmente.

En el aprendizaje en personas mayores son las campañas publicitarias, dirigidas a personas de edad y presentadas por personajes conocidos, los que representan todas las características propias del rol, promoviendo estilos de vida saludables. Los medios de comunicación se han convertido en un escenario propicio para crear campañas de educación para personas mayores. Los mayores de hoy se educaron con otros valores y otras normas diferentes y proyectos programados de forma predecible en el transcurso del tiempo. Modelos tradicionales para envejecer que ya no se adecuan, y quienes los siguen, quedan marginados.

Prejuicios sobre la vejez están latentes en la sociedad, pesando los calificativos de pasivos, enfermos o fuera de la realidad; no existen modelos que reemplacen estos modelos tradicionales y son precisamente los mayores de hoy, cuyo envejecimiento cabalga entre dos siglos, quienes se han tenido que acomodar a más cambios, quienes tienen el reto de abandonar esos antiguos modelos y formar otros nuevos.

De ahí que surjan movimientos como la Educación Permanente que luchan contra este prejuicio arraigado sobre la incapacidad de aprender en los últimos años de vida. Tomando como soporte empírico los resultados arrojados en la investigación sobre la capacidad de aprendizaje, la investigación del aprendizaje en la pedagogía de adultos cobra gran importancia, considerando el sustancial aumento de personas mayores por el aumento de la esperanza de vida. Precisamente, por esta razón el estudio de la pedagogía de los adultos se ha incrementado notablemente en los programas académicos.

1.2. Referentes narrativos del sentido de la vida en la historia personal y social.

1.2.1. El concepto de identidad narrativa.

Paul Ricoeur es por excelencia el filósofo de la identidad narrativa. El concepto de identidad narrativa ha sido elaborada principalmente por Ricoeur en tres textos, *Tiempo y narración* (1984-1985/1995-1996), especialmente el tercer volumen¹, “*L’identité narrative*”² artículo aparecido en la revista *Esprit* en 1988, y en *Sí mismo como otro*³.

Tiempo y narración puede leerse como una analítica de la temporalidad e historicidad de la existencia humana. “*Sí mismo como otro*” puede leerse como la respuesta de Ricoeur a la pregunta heideggeriana por el *¿quién?* del Dasein (Cf. *Ser y Tiempo*, párrafos 25 y 64). En ambas obras Ricoeur opta por la “*vía larga*” del rodeo de los signos, símbolos y textos, frente a la “*vía corta*” heideggeriana. Lo que

¹ RICOEUR, P., *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, Siglo XXI, Méjico, 1996. Citaremos abreviadamente TN, tomo y página.

² “Identidad narrativa”, *Diálogo Filosófico* 24 (1992), pp. 315-24.

³ RICOEUR, P., *Sí mismo como otro*, Siglo XXI, Madrid, 1996. Citaremos abreviadamente SA.

Ricoeur añade a Heidegger es la tesis de que “*el tiempo se convierte en humano en la medida en que es articulado de forma narrativa*” (TN I, p. 17).

Frente a la “*vía corta*” Heideggeriana la “*vía larga*” de Ricoeur, en *Tiempo y Narración*, consiste en la mediación que una teoría de la narratividad opera sobre la fenomenología del tiempo, cuya culminación histórica es la de Heidegger.

En “*Sí mismo como otro*” la “*vía larga*” de Ricoeur se manifiesta en que la pregunta heideggeriana por el *¿quién?* del Dasein se diversifica en cuatro preguntas: *¿quién habla?*, *¿quién actúa?*, *¿quién narra?*, *¿quién es el sujeto moral de la imputación?*

1.2.2. Identidad.

En *Tiempo y Narración* encontramos la definición de “*identidad*” que marcará la narratividad: “*Identidad está tomada aquí en el sentido de una categoría de la práctica. Declarar la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho tal acción? ¿Quién es el agente, el autor?*” (Ricoeur, p. 1983). Palabras que como el mismo Ricoeur ha reconocido le emparentan con la obra de Hannah Arendt: “*Responder a la pregunta ¿quién?, como lo había dicho con toda energía Hannah Arendt, es contar la historia de una vida. La historia narrada dice el quién de la acción. Por lo tanto, la propia identidad del quien no es más que una identidad narrativa*” (1983). Esta identidad narrativa no es una identidad sustancial o formal (*ídem*), sino una identidad reflexiva (*ipse*), como a continuación veremos.

1.2.3. Narración o Mythos.

En segundo lugar, qué entiende Ricoeur por “*narración*”, pues “*exactamente lo que Aristóteles llama mythos, es decir la composición de los hechos*” (TN I, p. 62). El *mythos* es para Ricoeur la *operación de configuración* subyacente a los tres modos de producción (*poiesis*) trabajados por Aristóteles en su *Poética*: tragedia, epopeya y comedia. La operación narrativa, para Ricoeur, dispone una nueva

temporalidad que denomina *tercer-tiempo* o el “*tiempo calendario*” que resolvería la aporía del *tiempo vivido* y el *tiempo cósmico*.

1.2.4. La teoría narrativa como saber interpretativo, hermenéutico.

La composición de los hechos o puesta en intriga es una “*síntesis de lo heterogéneo*”, esto es, “*una nueva congruencia en la ordenación de los incidentes*” (TN I, 11). La teoría narrativa se presenta como un saber interpretativo, *hermenéutico*, en el que a partir de la “*puesta en intriga*” el sujeto hace “*síntesis de lo heterogéneo*” enlazando en una única historia el sentido de su vida. La narración del personaje constituirá su identidad.

Esta es la respuesta a la cuestión que plantea en el Quinto estudio de TN: “*una forma de permanencia en el tiempo que sea una respuesta a la pregunta: ¿quién soy yo?*”, esto es, tomar la vida articulándola desde lo ya sedimentado del carácter, lo nuevo que acontece y lo que el sujeto hace. Para encarar este enlace o conexión de acontecimientos, Ricoeur retoma el concepto diltheyano de “*conexión de vida*” (*Zusammenhang des Lebens*), que es equivalente al de “*historia de una vida*”, dando lugar a la integración entre permanencia en el tiempo y diversidad, variabilidad, discontinuidad, inestabilidad, tomando como parámetro la relación entre *identidad* y *mismidad*.

1.2.5. La permanencia en el tiempo.

Será la cuestión de la *permanencia en el tiempo* la que hará aflorar la distinción entre las dos nociones de identidad: la “*mismidad*” (*idem*) y la “*ipseidad*” (*ipse*). En su elaboración de una *hermenéutica del sí mismo* para llegar a una *ontología del sí mismo*, Ricoeur (1913) establece una clara distinción entre dos significados del concepto de “*identidad*” a partir del examen de los correspondientes vocablos latinos. Por un lado, estaría *idem*, “el mismo”, que Ricoeur traduce como “*mismidad*” (*sameness, Gleichheit*); por otro, *ipse*, “él mismo”, equivalente de “*ipseidad*” (*selfhood, Selbstheit*).

Ambos términos no pertenecen al mismo campo semántico, como lo demuestra ya su lengua de origen. En efecto, el *ipse* posee un rasgo de reflexividad que el *idem* no tiene. Así, el *ipse* estaría, en principio, más en consonancia con el pronombre reflexivo “sí”, que Ricoeur asimila al “se” y, por ende, extiende a todos los pronombres, personales e impersonales: el “sí”, entonces, sería un pronombre reflexivo “omnipersonal”⁴.

A diferencia de aquellos que sugieren la idea de una identidad unívoca y que permanece inalterada a lo largo del tiempo, Ricoeur sostiene que “*la identidad en el sentido de ipse no implica ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad*” (SA, XIII). Para apoyar esta tesis, nuestro autor señala la ambigüedad que genera sobre el concepto de identidad la sinonimia parcial entre “mismo” e “idéntico”. El contexto de aparición de “mismo” es el de la comparación. De aquí que Ricoeur considere a la mismidad como un sinónimo de la identidad-*idem* al cual le opone la ipseidad como sinónimo de la identidad-*ipse*. En esta línea de pensamiento, en tanto que el *ipse* indica la respuesta a la pregunta “¿quién?” de acuerdo con la reflexividad, el *idem* hace referencia al hecho de que dos elementos pueden ser intercambiados en virtud de que son la misma cosa y, por ende, responde a la pregunta “¿qué?”.

El tipo de reflexividad que encarna el *ipse* se sustenta en la capacidad que posee el sujeto hablante de designarse a sí mismo cuando designa el mundo. Siempre que el sujeto emite enunciados acerca del mundo se hace presente en tanto que yo enunciadador. Ahora bien, la cuestión crucial para Ricoeur es saber si la manera en que el sujeto se designa a sí mismo es semejante a la manera en que designa a un objeto en el mundo (y al cuerpo propio como un cuerpo entre los cuerpos del mundo). Pues bien, el *ipse* no puede ser reducido al *idem* tanto como la auto-designación no puede ser reducida a la designación de un algo que es lo mismo. Desde el punto de vista de la filosofía del lenguaje, el *ipse* estaría dentro del campo de estudio de la pragmática, mientras que el *idem* se situaría más del lado de la semántica.

⁴ *Iipse* es “el indicador de la respuesta a toda pregunta ¿quién? en el modo reflexivo”, RICOEUR, P. “Individuo e identidad personal”, en VENEY, P. (1990: 83). *Sobre el individuo*. Buenos Aires. Paidós.

De aquí que auto-designarse no consista, de ningún modo, en referir a un objeto en el mundo, ya sea de naturaleza física o psíquica, que sea el yo. Estamos de acuerdo con Wittgenstein cuando sugiere que el yo es “*un límite del mundo*”, el *ipse* en tanto que sujeto de la enunciación es un punto de vista acerca del mundo y nunca una sustancia, una cosa inserta en él. Así, *mismidad* e *ipseidad* son dos modos de ser del yo.

1.2.6. Modelos de permanencia en el tiempo.

Ahora bien, existen “*dos modelos de permanencia en el tiempo*” por lo que a la persona se refiere: el *carácter* y el *mantenimiento de la palabra dada* (TN I, p. 143). El *carácter*, definido como “*el conjunto de disposiciones duraderas por las que se reconoce a una persona*” (SA, p. 113), y el *mantenimiento de la palabra dada* que es “*fidelidad a la palabra dada*”, y en consecuencia “*veo en este mantenimiento la figura emblemática de una identidad polarmente opuesta a la del carácter. El mantenimiento de la palabra expresa un mantenimiento del sí que no se puede inscribir, como el carácter, en la dimensión del algo en general, sino únicamente en la del ¿quién?*” (SA, 119). Tal es la identidad en el sentido de ipseidad.

Ricoeur se detiene especialmente en el cumplimiento de la “*promesa*” como el caso emblemático de la *permanencia en el tiempo*, lo que introduce la dimensión ética. En efecto, la enunciación del a promesa nos coloca en la obligación de desafiar al tiempo, ya que implica un modo de resistencia al cambio: aunque cambie de parecer, me obligo a mí mismo a mantenerme en mi decisión de cumplir con aquello que he prometido. De este modo, la promesa encuentra su justificación en una decisión ética que coloca al sujeto tanto en la obligación para con el lenguaje como para con el reconocimiento de la existencia del otro.

Volviendo al concepto de *identidad narrativa* que postula Ricoeur en *Tiempo y narración* como “*la concurrencia entre una exigencia de concordancia y la admisión de discordancias que, hasta el cierre del relato, ponen en peligro esta identidad*” (SA, 139), es interesante resaltar el concepto de “*concordancia*

discordante”⁵ como sinónimo de “*síntesis de lo heterogéneo*” en la configuración de la identidad narrada. A esta concepción llega Ricoeur al considerar la “*concordancia*” como “disposición de los hechos” o, en términos aristotélicos, como *mythos*: “*La definición del mythos como disposición de los hechos subraya, en primer lugar, la concordancia*” (TN I, p. 92). A su vez, ya en el examen llevado a cabo por Aristóteles acerca del *mythos* trágico, se incluye el elemento discordante, por lo que Ricoeur agrega esta concepción a su propia noción de identidad narrativa: “*Por discordancia entiendo los trastrocamientos de fortuna que hacen de la trama una transformación regulada, desde una situación inicial hasta otra terminal*” (SA, 139-40).

1.2.7. Concordancia discordante.

En este sentido, cabe aclarar que Ricoeur considera a la composición como un proceso que consiste en la mediación entre concordancia y discordancia y al que denomina “configuración”. Así, la “*concordancia discordante*” no es otra cosa que una especie de “*síntesis de lo heterogéneo*” (SA, p. 140). Esta síntesis de lo heterogéneo tiene en cuenta tres mediaciones que se dan en el desarrollo esencial de la narración (que no es sino la *intriga*): 1) la intriga media entre los incidentes múltiples y dispersos y la historia una; 2) enlaza factores como agentes, fines, medios, circunstancias, etc.; 3) articula el tiempo incidental, que pasa y desaparece y el tiempo vivencial, que dura y permanece. La *puesta en intriga*, en efecto, en cuanto *síntesis de lo heterogéneo*, comprende en una única totalidad temporal e inteligible elementos tan disímiles como circunstancias, fines, interacciones, etc., y permite considerar en una unidad dinámica los segmentos causales e intencionales de ese encadenamiento por excelencia heterogéneo.

⁵ Así resume Ricoeur el concepto de “*concordancia discordante*” a la luz de la noción de identidad narrativa. En efecto, según Ricoeur: a) la identidad se construye en un proceso de *narrar* nuestra vida; b) narrar una vida es narrar sus *acciones y pasiones*; c) en las acciones existe una dimensión ética expresable por medio de *alabanzas y censuras*, teniendo por este motivo la interpretación de los sueños –y por ende la de la cultura que se deriva de ella – una *dimensión* importante de *eticidad* y ésta, inevitablemente, afectará a la felicidad o desgracia del ser humano en relación con los demás.

Tal concepto conlleva tomar en consideración no sólo nuestras prácticas cotidianas (v.g. oficios o trabajos), sino también nuestros planes de vida o proyectos globales de existencia (v. g. vida familiar, ocio...), bajo la categoría ética de “*vida buena*” (entendido como objeto de la intención ética). Por lo tanto, la vida narrada ha de mediar entre nuestra *praxis* y la *ética*, introduciendo de esta manera el concepto de *alteridad* en su ética narrativa. Y ello de tres maneras:

- La unidad narrativa de una vida integra la dispersión y alteridad introducidas por la contingencia y aleatoriedad de los acontecimientos.
- La historia de cada uno no se cierra sobre sí misma, sino que se halla enmarañada con otras historias de vida hasta el punto de que, en cierto sentido, la historia de cada vida puede consignarse como un segmento de historia de otras vidas (padres, hijos, amigos, enemigos...).
- La alteridad se hace presente por la función que desempeña el relato en la constitución de nuestra propia identidad a través de los personajes históricos y de ficción en los cuales “nos reconocemos” y a partir de cuyo modelo proseguimos el trabajo de nuestra propia identificación.

Además, ninguna narración es “*éticamente neutra*” (SA, p. 139), sino que opera variaciones imaginativas sobre el juicio moral. Así el relato, mediante la refiguración que opera la lectura, contribuye a la formación del juicio moral.

Podemos concluir señalando que el concepto de *identidad narrativa* configura el tiempo como la unidad narrativa de una vida personal y general. La identidad narrativa nos ofrece una particular caracterización del individuo, e incluso, de sujeto, porque la identidad narrativa nos muestra al individuo como *agente*. Esta unidad refleja la dialéctica de la cohesión y de la dispersión mediatizada por la *intriga*.

El ethos de la identidad narrativa será definido como una orientación de la acción, cuya función es describir, prescribir, adscribir el sentido de la misma acción, horizonte que nuestro autor denomina visión ética. Por último, no podemos dejar de señalar cómo para Ricoeur la identidad narrativa eludiría tanto el “*sustancialismo*” de tradición cartesiana que postulaba la inmutabilidad de un núcleo intemporal, como la dispersión y disolución en las impresiones, tal como sucedía con Hume y Nietzsche.

1.3. Ser persona a lo largo de la historia de la filosofía.

1.3.1. El concepto de persona en Ferrater Mora. Un breve recorrido por la Historia de la Filosofía.

Hemos considerado seguir el Diccionario de filosofía de Ferrater Mora (1941) por creer que su propuesta recoge ampliamente las cuestiones filosóficas, con el rigor y la claridad que estos ítems merecen, así como con la profundidad que se precia un trabajo de investigación.

Buscamos el término: “*Persona*”. El término latino persona tiene, entre otros significados, el mismo que la voz griego πρόσωπον (de la cual se estima a veces que deriva el primero), es decir, el significado de “*máscara*”. A veces se hace derivar persona del verbo persono (infinitivo, personare), “*sonar a través de algo*” —de un orificio o concavidad—, “*hacer resonar la voz*”, como la hacía resonar el actor a través de la máscara.

Comenzamos este desarrollo a partir de los griegos “clásicos”... como “*parte del cosmos*” o “*miembro del Estado-ciudad*”. Es el caso de Sócrates y considerando el centro de la meditación de los filósofos “helenísticos” (estoicos, neoplatónicos, epicúreos, etc.) fue el “*mundo*”, o el “*ser*”, en muchos casos tal meditación estaba dirigida, conscientemente o no, por una antropología filosófica en la cual el hombre disfrutaba de algún modo de una “*personalidad*”.

El término ousía, el ser propio de cada realidad, fue usado a veces por Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) para designar la sustancia individual concreta, esto es, aquello que siendo siempre sujeto nunca es predicado (como próte ousia, pues), pero otras veces lo usó para designar la especie o el género, la esencia o predicado común a varias sustancias individuales concretas, la esencia. Para evitar esta ambivalencia, se distinguió entre ousía como esencia o comunidad, e hipóstasis como sustancia individual o propiedad no común, de ahí que equivaliese a prote ousía: la hipóstasis como ousía átomos, vale decir, como supuesto, en tanto poseedora de perfecta subsistencia, y de ahí procede la expresión *suppositum aut hypostasis*.

La tradición del concepto en el pensamiento cristiano, lo mostramos en San Agustín, basándose en Aristóteles. San Agustín (354) elaboró la de relación *προς τι...* “la experiencia le va a la persona su propia personalidad”. De esta manera la idea de persona en San Agustín pierde la relativa “*exterioridad*” que todavía enseñaba para mostrarse decididamente sobre la “*intimidad*”. Para el filósofo Boecio, (480 d.C.) *persona como “máscara”*, y en su *Liber de persona et duabus naturis (Cap. III)* proporcionó la definición de persona que fue tomada como base por casi todos los pensadores medievales: *Persona est naturae rationalis individua substantia* (“la persona es una sustancia individual de naturaleza racional”).

De esta manera La persona...es una sustancia que existe por derecho propio, y es perfectamente “*incomunicable*”. Así que la nota distintiva de la persona es la propiedad .Respecto a San Anselmo, este acepta la definición de Boecio, pero señala que hay un contraste entre “*persona*” y “*substantia*”. Nos señala San Anselmo (1033): “*se habla sólo de persona con respecto a una naturaleza racional individual, y de la sustancia con respecto a los individuos, la mayor parte de los cuales subsisten en la pluralidad*” (Monologion, p.78).

En Ockham (1280), la persona es una sustancia intelectual completa que no depende de otro supuesto (*suppositum*) (*Summa totius logicae*, p.66.En <http://www.iep.utm.edu/ockham/>).

Los filósofos modernos no han eliminado los elementos metafísicos en su concepción de la persona. En Leibniz:

"La palabra 'persona' conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y de reflexión, que puede considerarse a sí mismo como el mismo, como la misma cosa, que piensa en distintos tiempos y en diferentes lugares, lo cual hace únicamente por medio del sentimiento que posee de sus propias acciones" (Nouveaux Essais, II, XXVII, 9).

Los pensadores contemporáneos distinguen entre la noción de individuo y la de persona, matizando como la persona es libre y aun consiste en ser tal. Muchos han sido los filósofos que insistieron en la importancia de "lo ético" en la constitución de la persona.

La segunda de tres predisposiciones que Kant (1789) reconoce en la religión dentro de los límites de la mera razón, son la primera la predisposición a la animalidad, y la tercera la predisposición a la personalidad. Así la persona es para Kant: *"la libertad de un ser racional bajo leyes morales", "un fin en sí misma"; no puede ser "sustituida" por otra.*

En Fichte, su carácter de ser *"foco" o "fuente"* de actividades, en su caso *"volitivas"*. El concepto de persona ha ido experimentando ciertos cambios en lo que toca a su estructura y en lo que se refiere al carácter de sus actividades, abandonando la concepción *"substancialista"* de la persona para hacer de ella un centro dinámico de actos. Respecto a sus actividades, se ha tendido a contar entre ellas las volitivas y las emocionales tanto o más que las racionales. Así, es posible evitar realmente los peligros del impersonalismo, el cual surge tan pronto como se identifica demasiado la persona con la substancia y ésta con la cosa, o la persona con la razón y ésta con su universalidad.

Max Scheler, a través de la traducción realizada por Rodríguez, S. (1942.p. 175) nos dice que: *"La persona es la unidad de ser concreta y esencial de actos de la esencia más diversa, que en sí... antecede a todas las diferencias esenciales de actos"*. El ser de la persona *"fundamenta todos los actos esencialmente diversos" Si la persona no se trascendiera... acabaría nuevamente inmersa en la realidad impersonal de la cosa"*.

Nos preguntamos qué es trascenderse a sí, y nos responde Ferrater que quiere decir el hecho de que la persona no se rige, como el individuo, por los límites de su propia subjetividad. En cuanto a la trascendencia de la persona puede referirse a varias *instancias* (*a Dios, a los valores, a un Absoluto*); cualquiera que sea la instancia hacia la cual trasciende, el modo de trascender personal es siempre, con todo el mismo.

Y nos señala Ferrater: "*la metafísica antigua había subrayado el sui juris y la incomunicabilidad de la persona; la ética y la metafísica contemporáneas han destacado su "apertura" (su "intencionalidad radical") y su comunicabilidad. Una posición plausible es la que consiste en afirmar que la realidad llamada persona oscila continuamente entre la absoluta "propiedad" y la absoluta "entrega"*". Por eso la persona se está haciendo siempre, el hombre se hace en camino, en diálogo, evitando por igual *el doble escollo de la simple individualidad psicofísica y de la pura espiritualidad* (1941, pp. 23-24).

1.3.2. Aproximación a la evolución histórica y filosófica de la concepción del mayor, anciano o viejo.

La población de personas mayores o ancianas es sinónimo de vejez y de ancianidad. El término va dejando de utilizarse por los profesionales y es más utilizado el término *personas mayores* (en España y Argentina) y *adulto mayor* (en América Latina). Nos hemos acogido al término "Mayores" en esta investigación.

El investigador Trejo, C. (2001) en su obra *El viejo en la historia*, realiza una extraordinaria labor sobre este tema. Por este motivo, nos acercamos al texto para realizar una lectura comentada y elaborar una novedosa propuesta.

Los sinónimos de la palabra viejo son 22 y para el vocablo anciano 33_Ribera, J.C. (1995:29-40) y la mayor parte de ellos utilizados como insultos o expresiones peyorativas. Estamos en el siglo XXI, y el cambio en el sentido de ésta es importante como la relevancia adquirida en la Filosofía contemporánea con Habermas, J. (1996) y en nuestra sociedad actual con el protagonismo de los medios

de comunicación Debray R. (1995). Nos acercamos a la persona del anciano en su circunstancia histórica.

Los viejos han sido semejantes a lo largo de la historia del mundo. Su circunstancia ha cambiado y también la consideración hacia ellos, en relación directa con la cultura. El análisis histórico es necesario para entender la situación del anciano en nuestra sociedad occidental de hoy.

1.3.2.1. Las culturas primitivas: El reconocimiento para los ancianos.

La longevidad era motivo de orgullo para el clan, por cuanto eran los depositarios del saber, la memoria que los contactaba con los antepasados. No es de extrañar que los brujos y chamanes fuesen hombres mayores, que ejercían labores de sanación, de jueces y de educadores. Aquellos que ejercían labores importantes les denominaren "ancianos", ajenos a su edad. Aunque tampoco es raro que tuvieran un mismo vocablo para joven y bello, para viejo y feo, la vejez representaba la sabiduría, el archivo histórico de la comunidad.

Es por ello por lo que en las sociedades antiguas, alcanzar edades avanzadas significaba un privilegio. La longevidad equivalía a una recompensa divina dispensada a los justos.

1.3.2.2. Los mayores en el mundo griego.

La Grecia vinculó las civilizaciones Asia y la Europa. Por ello se le considera cuna de la civilización occidental, pues nos dejó en herencia nuestra concepción del mundo, la Filosofía. Alcanzaron un nivel de civilización increíble, al menos del siglo VII antes de Jesucristo en adelante, se inicia su gran historia, teniendo en común la lengua. El espíritu de la polis y la lengua compartida hicieron el milagro de la civilización griega. Como dice Emilio Lledó: "El hablar que fundará la vida "racional" habría de convertirse en sustento de la Polis, de la "Política", del primer proyecto importante de compensar inicialmente, con el lenguaje, el egoísmo del individuo, la excluyente anatomía del linaje o la tribu" Lledó, E. (1998 p.21).

En la narrativa de Homero se puede advertir el horizonte cultural de la excelencia (arete), una exaltación al heroísmo y a la plenitud. Sus héroes son semidioses, superlativos (aristos).

El giro del mito al logos, la percepción naturalista, su sentido de perfección emplazan al viejo a una situación desmedrada. Tampoco los dioses olímpicos amaron a los ancianos. Para esos griegos adoradores de la belleza, la vejez, con su deterioro inevitable, no podía menos que significar una ofensa al espíritu, motivo de mofa en sus comedias.

Es bastante curioso que en la lectura de la historia nos encontremos numerosas leyes atenienses conminando por el respeto a los padres ancianos. La vejez fue considerada en sí misma una tara. Es Platón en la República quien relaciona la vejez feliz a la virtud.

Es en siglo VIII A.C. cuando la autoridad paterna fue declinando, favoreciendo la independencia jurídica de los hijos.

Minois resume así: "Vejez maldita y patética de las tragedias, vejez ridícula y repulsiva de las comedias; vejez contradictoria y ambigua de los filósofos. Estos últimos han reflexionado con frecuencia sobre el misterio del envejecimiento". Minois, G. (1987.p.80).

Es en Grecia donde por primera vez se crean instituciones de caridad preocupadas del cuidado de los ancianos necesitados. Vitrubio relata sobre "la casa de Creso, destinada por los sardianos a los habitantes de la ciudad que, por su edad avanzada, han adquirido el privilegio de vivir en paz en una comunidad de ancianos a los que llaman Gerusía" Minois, G. (Op. Cit. pp. 93-94).

El régimen espartano tenía un senado (Gerusía) compuesto por veintiocho miembros, todos de más de sesenta años. Cuando alguno moría, los candidatos a sucederlo, desfilaban en fila por la sala. El que recibía más aplausos quedaba elegido Montanelli, J. (1995 p.89) al igual que en Salamanca se elegía a los profesores en sus primeros tiempos. Era la autoridad frente al poder.

En Atenas se fueron cambiando las normas. En tiempos de Homero el consejo de los ancianos sólo era un órgano consultivo, ya que las decisiones las tomaban los jóvenes. Más tarde el poder se concentraba en el Areópago, institución aristocrática de personajes inamovibles e irresponsables. Tenían poderes parecidos a los de la Gerusía espartana.

La ruina del Areópago, llegó con la entrada en el poder de los demócratas, ya que perdió sus facultades políticas y judiciales conservando solamente las honoríficas. Atenas optó, en su trayectoria política por la juventud.

Durante el período helenístico, los viejos fuertes y ambiciosos, tuvieron más oportunidades que en la Grecia clásica. Se fue construyendo, una sociedad más abierta y cosmopolita, con menos prejuicios respecto a la raza y edad.

1.3.2.3. El mundo hebreo: del anciano jefe al derrotado.

La tradición hebreo cristiana es otra gran fuente cultural de nuestra civilización occidental. La historia de este pueblo semita, la encontramos en las cuarenta y cinco obras del Antiguo Testamento de un milenio de acontecimientos, relatos desde el siglo IX al I A.C. que nos permite comprender el tener que vivir sintiéndose el pueblo elegido de Dios, ordenando los desde los libros de Samuel al término del libro de la Sabiduría.

En este pueblo, los ancianos ocuparon un lugar privilegiado. Los hebreos no fueron la excepción. En su período de nomadismo cumplieron una función importante en la conducción de su pueblo (Ex 3,16). Se describe que Moisés tomaba las decisiones sólo con la consulta directa de Dios y donde Dios le dice: "Ve, reúne a los ancianos de Israel y diles". Del mismo modo, Yahvé le ordena "Vete delante del pueblo y lleva contigo a ancianos de Israel" (Ex 17,5). Es tan importante que en el Libro de los Números encontramos la descripción de la creación del Consejo de Ancianos como una iniciativa Divina: "Entonces dijo Yahvé a Moisés: Elígeme a setenta varones de los que tú sabes que son ancianos del pueblo y de sus principales, y tráelos a la puerta del tabernáculo... para que te ayuden a llevar la carga y no la lleves tú solo" (No 11,16 y 17).

En cada ciudad el Consejo de Ancianos, investido de poder divino, es todopoderoso y sus poderes religiosos y judiciales determinantes.

En el período de los jueces se mantiene la autoridad de los ancianos, que al institucionalizarse el poder político de la monarquía, e se institucionaliza su papel de consejeros.

A partir del 935 A.C. comienza la discrepancia con el Consejo de Ancianos. Durante el período de los reyes los soberanos respetaban escrupulosamente las atribuciones de los ancianos y hay múltiples referencias de la armonía entre el soberano y el Consejo. (Is 15,20; Is 30,26; 2S3, 17; 2S5, 3, entre otras citas).

A la muerte de Salomón, lo sucedió su hijo Roboam, contradiciendo a a su antecesor, desecha la opinión de los ancianos: Libro Primero de los Reyes (IR, 12, 6-8). La imagen de los viejos comienza a deteriorarse y el temor a la vejez ya lo podemos comprobar al leer el Salmo 71 - "No me rechaces al tiempo de la vejez; cuando me faltan las fuerzas, no me abandones" - que anticipa su destino.

Es el exilio quizás de las experiencias más traumáticas y el pueblo Israelita conoce muy bien. La derrota militar el año 586 A.C. y la conquista de Jerusalén por los babilonios significó el término de seiscientos años de reinado davídico. Nunca más, excepto los ochenta años de gobierno asmoneo (120-60 A.C.), hasta nuestros días (1948) Idinopulos T.A. (1994 p.72) conocieron la independencia. En la derrota se mostró la revitalización de la religión, pues llevaron al exilio su ley religiosa, sus códigos morales, costumbres, rituales de purificación y oración. El exilio contribuyó a mejorar la posición del anciano que se les representaba como una imagen de fidelidad divina.

Lograron casi el prestigio de los tiempos patriarcales o incluso de la monarquía. Pero ya se comprueba que el vocablo "Zenequim" no sólo alude a los ancianos, sino también a varones maduros que intervienen en la vida pública. Esta misma noción se mantiene en la organización de la sinagoga, presidida por un colegio de ancianos que forman también parte del "senedrín" compuesto por setenta y un miembros representantes de la aristocracia laica (ancianos) interpretes de la ley (escribas) y de las grandes familias sacerdotales.

Después del siglo V los ancianos van perdiendo influencia política. Qohelet (290-280 A.C.) lo testimonia: "más vale mozo pobre y sabio que rey viejo y necio, que no sabe ya consultar".

Se puede concluir que el anciano en el mundo hebreo ocupó un lugar relativamente importante basado en la dignidad que se le otorgaba en la Torá.

1.3.2.4. El mundo romano. Auge y decadencia.

Al imperio romano lo define su política cosmopolita. Sus virtudes y valores como la tolerancia, ductilidad, su sentido práctico los hizo responder a las circunstancias de tal forma que construyeron un imperio. Ingenieros y legisladores, ampliaron las rutas de la comunicación y establecieron leyes que dan fundamento a nuestro derecho actual.

De esta suerte, al anciano se le dedicó mucha atención y se plantearon los problemas de la vejez desde casi todos los aspectos: políticos, sociales, psicológicos, demográficos y médicos.

La creación del Derecho, contribuyó a preocuparse por la duración de la vida humana. Así en la "Tabla de Ulpiano" tenía por objeto evaluar la importancia de las rentas vitalicias asignadas por legados según la edad del beneficiario, tabla basada en observaciones empíricas de la esperanza de vida de los romanos para cada edad. Domicio Ulpiano (170 - 228 D.C.) elaboró una regla para el cálculo de las pensiones alimentarias. De estos cálculos, de las inscripciones funerarias y de otras fuentes que el peso demográfico de los ancianos era mayor que en el mundo griego.

Asimismo, se establece que existía un mayor número de ancianos varones que de ancianas, situación inversa a la actual, causa debida a las muertes maternas post parto. Casi duplicaban los viudos sobre los sesenta años de edad y como consecuencias de este perfil demográfico no dejó de manifestarse en matrimonios frecuentes de viejos con mujeres jóvenes.

El mundo romano evidenció un envejecimiento a partir del siglo II, en particular, en Italia. En el Derecho romano tipificaba la figura jurídica del "pater familias" que concedía a los ancianos poder absoluto. La concepción de familia se sustentaba en los lazos jurídicos que eran más que los naturales. La patria potestad regía no sólo a causa del nacimiento del mismo padre, sino incluso por adopción o matrimonio. El parentesco se originaba y transmitía por vía masculina. El "pater familia" concentraba todo el poder y no daba cuentas de su proceder. Era vitalicio y su autoridad ilimitada, podía disponer hasta de la vida de un integrante de su familia, de tal manera que esta desmedida autoridad produjo consecuencias durante la República. La concentración del poder establece una relación inter-generacional tan asimétrica que genera conflictos y concluye en verdadero odio a los viejos. El rol de la "mater familia" jugaba un papel secundario pero reconocido. Logra así una influencia en el anciano tirano doméstico. En cambio, la mujer vieja y sola fue brutalmente apartada.

Fue la República la época de oro para los ancianos. A partir del siglo I antes de nuestra era, se produce un cambio importante en los valores tradicionales. Augusto, inaugura un nuevo período, floreciente para las artes y la economía, pero comienza la declinación del poder del Senado y los ancianos, el cual se mantuvo menguado durante todo el Imperio. Muchos viejos, a título personal, obtuvieron cargos importantes, pero no ocurría como durante la República, donde se confiaba en los hombres mayores para dirigir los destinos políticos, por ello, los ancianos cayeron en el desprecio y sufrieron los rigores de la vejez.

Los romanos habían construido un mundo sin prejuicios y tolerante, donde se luchaba por el poder, pero no se segregaba por raza, religión o ideología, mantuvieron la dignidad de los ancianos; criticaron a los individuos, no así a un período de la vida en la ancianidad.

Con el Cristianismo ,en un ambiente difícil y con la necesidad de evangelizar, nos encontramos que los ancianos no fueron tópicos de interés para los escritores de la Iglesia primera que fácilmente adoptó el espíritu griego que, como vimos, pretendía la excelencia, la virtud, la perfección, la belleza, atributos más próximos a la juventud.

En los primeros tiempos se estimulaba a los jóvenes a desobedecer y abandonar a sus padres, se adopta la imagen del anciano como símbolo de pecado, y así los primeros autores cristianos fueron duros con los viejos. Excepción fue San Gregorio Magno (540), con sus leyes monásticas concebían la idea que la vejez verdadera era la sabiduría. Se continuó la tradición en la Iglesia naciente con la institución de los "presbíteros" que mediante la imposición de las manos colaboran con los apóstoles en la evangelización y eran responsables de la vida eclesial de la comunidad. La iglesia desde sus inicios se preocupaba de los desheredados y pobres donde los ancianos abundaban. Es a partir del siglo III cuando en los hospitales cristianos empezaron a ocuparse de ellos, dando lugar a los asilos para mayores.

1.3.2.5. La edad Media y sus contradicciones y el Renacimiento o el enfrentamiento contra los mayores.

A partir del siglo IV el cristianismo fortalecido se interna en el interior del Imperio Romano. A partir de Constantino, la mayor parte de los emperadores se confiesan cristiano. Después de la caída de Occidente y el asentamiento de los bárbaros, los cristianos son borrados como despojos del Imperio Romano. Sin embargo, los nuevos residentes adoptan rápidamente la fe cristiana, conservando costumbres bárbaras.

En la "Alta Edad Media", del siglo V al X, es la época de la brutalidad, no siendo difícil imaginar el destino de los débiles, lugar que les corresponde a los viejos. Para la Iglesia están considerados en el conjunto de los desvalidos. Acogidos temporalmente en los hospitales y monasterios. Los cristianos no continuaron con la institución del "pater familia" y los misioneros pedían la conversión - mayoritariamente de jóvenes y de mujeres - debían luchar contra lo establecido o sumergirse en la "clandestinidad". Su nueva convicción les hacía revelarse frente a

los incrédulos, donde frecuentemente estaban sus viejos padres y el respeto y la obediencia de sus padres se impuso cuando la sociedad europea estuvo cristianizada en su mayoría.

Desde el siglo VI la Iglesia será la principal, casi la única, institución de unión de entre la adolescente Europa Occidental y época de yuxtaposición de costumbres bárbaras y romanas.

La ley del más fuerte es la que prevaleció, por tanto, los ancianos estaban desfavorecidos, estando sujetos a la solidaridad familiar para la subsistencia.

En la Iglesia monástica, no se tuvo una consideración especial por los viejos, ejemplo de ello, lo encontramos al estudiar sus reglas. La más importante es la de San Benito, (540-604) al trato hacia los ancianos equivale al de los niños. La "Regla del Maestro", conjunto de reglas monásticas del siglo IX, desplaza a los ancianos a labores de portero o pequeños trabajos manuales.

Los ancianos pobres, en todos los tiempos, sufren sin distingo de edades. Para los ricos fue muy distinto, encontrando en el siglo VI otra alternativa. Entre los ancianos acomodados surge la preocupación de un retiro tranquilo y seguro, esa inquietud creada por la Iglesia de la salvación eterna, les permite pensar que la tranquilidad eterna se gana, con la solución de cobijarse en un monasterio, evitando el bochorno de la decadencia. Retiro voluntario de preparación para la vida eterna que podemos entender como un primer intento de asilo de ancianos para unos pocos privilegiados.

En el siglo VII y, sobre todo, en la época carolingia, esta costumbre llega a ser reglamentada en los monasterios obteniendo un buen beneficio económico.

El cristianismo es una religión de la Historia, y se escribió historia, especialmente en los monasterios Duby, G. (1995p.16) especialmente de los siglos XI y XIII europeos donde la solidaridad entre los pobres, hacía posible una existencia sostenible. Alrededor del año mil, la Iglesia impuso a la población rural y luego a la aristocracia, la monogamia y la exogamia lo cual se tradujo en una familia estable y más protectora de los ancianos.

En los siglos XI al XIII hubo un gran florecimiento económico y estabilidad social. Los ancianos tuvieron una nueva oportunidad en el mundo de los negocios donde su actividad dependía sólo de su capacidad física.

La catástrofe provino de Génova en 1348. La peste negra mató a un tercio de la población de Europa en tres años, originando consecuencias políticas, económicas, demográficas y culturales. Las pulgas, portadoras de la "yersinia pestis", mataron preferentemente a niños y jóvenes. Más tarde en el siglo XV sucedió lo mismo con la viruela, produciéndose un fuerte incremento de ancianos entre 1350 y 1450. La desintegración parcial de la familia provocada por la peste se tradujo en un reagrupamiento - familias extendidas - lo cual permitió la supervivencia y donde los ancianos, se convierten en patriarcas y su mantenimiento asegurado. Durante el siglo XV, el problema de la escasez de mujeres jóvenes y la diferencia de edad entre cónyuges y las respectivas secuelas sociales de aquello, hicieron cambiar el panorama social.

1.3.2.6. El mundo moderno. El mayor frente a la burocracia.

Durante el siglo XV se vuelve al interés por la cultura del mundo romano con los humanistas. Se renovaba el horizonte cultural, tras siglos de encierro en pequeñas ciudades amuralladas y pestilentes, ahogados de miedos, violencias y misereres, rechazaron sin disimulo la vejez y todo aquello que representaba fealdad, decrepitud y decadencia, siendo los tiempos más agresivos contra los ancianos y contra las ancianas. Erasmo,(1466) que en su "Elogio a la locura" nos dice: "Pero lo que verdaderamente resulta más divertido es ver a ciertas viejas, tan decrepitas y enfermizas como si se hubieran escapado de los infiernos, gritar a todas las horas "viva la vida", estar todavía "en celo", como dicen los griegos, seducir a precio de

oro a un nuevo Faón; arreglar constantemente su rostro con afeites; plantarse durante horas frente a un espejo; depilarse las partes pudibundas; enseñar con complacencia sus senos blandos y marchitos; estimular con temblorosa voz el amor lánguido, banquetear, mezclarse en la danza de los jóvenes, escribir palabras tiernas y enviar regalitos a sus enamorados". Erasmo (1993, pp.35-36).

El arquetipo humano del Renacimiento lo personificaron los cortesanos y los humanistas. Ambos rechazaron a los viejos, pues representaban todo aquello que quisieron suprimir. Es probable que la actitud de cortesanos y humanistas respecto a la vejez era solo una postura literaria.

1.3.2.7. El mundo contemporáneo: la búsqueda del sentido.

En nuestro siglo conviven múltiples tradiciones que, en otras palabras, se expresan en una gran complejidad, donde se dialoga con todas las épocas. En el mundo occidental fluía una corriente cultural proveniente desde la Ilustración que creía en una idea de progreso lineal y la historia de los seres humanos caminaría hacia la realización de un hombre ideal (europeo). Tal concepción significa considerar la historia como un proceso unitario y de acuerdo con Vattimo (1994), la modernidad "deja de existir cuando - por múltiples razones- desaparece la posibilidad de seguir hablando de la historia como una entidad unitaria" Vattimo G. (1994. P.10) y esta nueva concepción es lo que, muchos han denominado la posmodernidad.

De tal modo que ya no se comparten los mismos horizontes y el encuentro entre extraños culturales se hace usual. Otra cuestión se centraría en la secularización producida desde la creación de los Estados modernos que ha contribuido a una concepción más autonómica de las personas, y la aparición de la llamada tecnociencia, cuya preponderancia nos ha conducido a su veneración y también a su temor. Su poder ha sido tan avasallador que ha modificado todos los ámbitos de la vida humana. Incluso la relación con la naturaleza misma. Por ello ha sido esta cultura tecno-científica, la que más ha influido en la vida de los viejos.

Las nuevas condiciones de vida creadas por la tecno-ciencia no sólo ha envejecido a los pueblos, sino que ahora es el grupo de los mayores el que da mayor velocidad de crecimiento entre las sociedades democráticas neo-tecnológicas y la constituyen la población sobre los 85 años, como nos dice Jeker N.S.(1997 245 (3):p p 226-238).

Además la prolongación del lapso pos jubilación, conlleva un empobrecimiento progresivo, agravado por la mayor necesidad de asistencia médica. Al mismo tiempo, el porcentaje de menores de quince años disminuye. Las tasas de fecundidad y natalidad continúan en descenso. La más amplia proporción de viudas está en directa relación a la mayor expectativa de vida de las mujeres.

Otra consideración importante es la concepción del cuerpo, y a la llamada liberación femenina y al cambio de la consideración del cuerpo y de la sexualidad. Karl Popper (1995) sostiene que la primera liberación femenina se produjo en 1913 con la invención del hornillo a gas (1995.p.224) y, después, con toda la tecnología al servicio del hogar que le permitió, a las mujeres, gozar de tiempo libre que muchas lo dedicaron al estudio y al trabajo fuera de su morada y optar por labores mejor remuneradas al salir de su vivienda, para contactar horizontes más amplios. Con el hallazgo de los anticonceptivos que separó, conscientemente, la procreación de la sexualidad e hizo más evidente lo que es la sexualidad de los seres humanos. Finalmente, se llegó a una familia reducida, a una sexualidad sin procreación, por algunas llamadas recreativas, a la convivencia en pareja, a una adolescencia prolongada. Esta modificación de la familia trae también consecuencias en la concepción misma de la vida.

Después de la segunda guerra mundial se descubre el enorme mercado de los "teen-agers" y progresivamente se llega al mercado de los bebés, desplazándose hacia las edades menores, con la admiración del vigor y belleza juveniles. Todo tipo de artimañas, artefactos y hábitos para lucir jóvenes. El culto a la moda se acelera y fortalece Lipovetsky G. (1990). Lo efímero y desechable favorece al mercado. La economía centralizada y la idea misma de unicidad de la marcha de la historia, hace que surjan con fuerza la lucha entre capitalismo Albert M. (1991).

En tales términos, qué duda cabe que este siglo violento y en búsqueda permanente no es un ámbito favorable a los ancianos. El diseño de las ciudades actuales de espacios habitables reducidos, familias nucleares de nexos flojos, dejan en desamparo a los viejos que viven en soledad. En los países de la Comunidad Europea los proyectos que viven solos superan el 30% y esta realidad va en aumento, Vattimo G. y otros (1994). Conocer esta historia quizás nos sirva de lección para vivir el presente en clave de responsabilidad.

Los mayores vuelven a ser considerados como riqueza en todos los órdenes, tanto por lo que necesitan como por lo que producen, siendo hoy un valor inconmensurable en el desarrollo social y necesario. Tal vez incidir en estas competencias, nos haga replantearnos las aportaciones que los mayores desde las universidades aportan a la sociedad en todos los órdenes.

1.4. La resiliencia en las personas mayores como resultado de una educación experiencial y de aprendizaje a lo largo de la vida.

Desde la *resiliencia* pensamos en una filosofía para la educación de los mayores. ¿Qué es; qué puede significar este concepto en una situación de crisis como la que nos encontramos? ¿Con qué recursos contamos para transformar creativamente las tensiones que emergen entre las personas mayores? Lo que caracteriza de manera definitiva el llamado poder concertado es su carácter relacional, basado en la capacidad humana de generar consensos sobre los intereses comunes. Necesitamos de un aprendizaje de dinámicas colectivas: trabajar la empatía y la percepción para comprender qué sienten y piensan los demás. Esta es base de la resiliencia como competencia a conseguir en la educación de mayores en la universidad.

Al plantear este título queremos hacer una reflexión sobre el concepto de y desde la *resiliencia* para pensar en una Filosofía para la Educación, en la que entren en juego distintas experiencias significativas como lenguaje de los derechos universales cuestionados.

1.4.1. La *resiliencia*. : Qué es y qué puede significar.

¿Qué es y qué puede significar este concepto en una situación de crisis como la que nos encontramos? ¿Con qué recursos contamos para transformar creativamente las tensiones que emergen entre las personas?

A través de estas preguntas hemos querido poner en cuestión las claves en las que nos movemos y suponen las bases de nuestro quehacer. Empezaremos primero por cuestionarnos el tema de la condición humana, y continuaremos desde esta idea como problema y base de los conflictos.

El carácter ambivalente de los conflictos, nos hace pensar en la importancia de la lectura que hace la llamada Filosofía para la Paz de *la insociable sociabilidad*, de Kant, y del *poder concertado* de Hanna Arendt. En este preciso sentido, Hanna Arendt contrapone *poder y violencia*:

El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro. La violencia aparece donde el poder está en peligro pero, confiada a su propio impulso, acaba por hacer desaparecer al poder [...] La violencia puede destruir al poder; [pero] es incapaz de crearlo (Arendt, 1998: pp.146-147).

Explica Kant (1784) que en la insociable sociabilidad es donde se define la vida social y política. En el origen de esta insociable sociabilidad nos encontraríamos por un lado, la autonomía racional del sujeto, convertida en el fundamento de la libertad para dirigir su vida de acuerdo a sus propios criterios de razón; así como el carácter irreductiblemente diverso de la especie humana. Esta tensión hace que el conflicto sea un a priori de la actividad social y política, un marco imposible de pasar.

La conflictividad se presenta como un atributo esencial de la especie humana es la vinculación con otras personas, cuyas ideas y objetivos son distintos a los nuestros, la que nos proporciona la ocasión.

Nuestra naturaleza social nos vincula a los demás, cuya colaboración es imprescindible para realizar nuestra vida, pero, al tiempo, los demás se presentan como límites a nuestra libertad de acción y decisión. Esto, lejos de llevarnos a frivolar el sufrimiento de colectivos marginados, debe implicarnos de manera completa en ellos. Es la interpretación que hace Martínez Guzmán, (1996) en *La responsabilitat de pensar la pau a la fi del mil·leni* Anuari de l' Agrupació Borrianenca de Cultura U. Jaume I, de la insociable sociabilidad, la que representa un factor de desarrollo, puesto que: “*el conflicto nos da la oportunidad de clarificar nuestras propias necesidades y valores...y descubrir nuestros propios recursos para afrontar nuestras preocupaciones...*” (1996, pp.67).

Desde estos planteamientos partimos en nuestra reflexión sobre la resiliencia. El tema de la *resiliencia* ha sido abordado rigurosamente por la doctora Carolina Da Silva de la Universidad de Algarve (Portugal), como miembro directivo del Máster Intercultural en la Universidad de Huelva con la que hemos trabajado en estas investigaciones y con la que compartimos estas ideas. Seminarios sobre la resiliencia en la Universidad de Granada en cursos de posgrado 2011 y 2012 son muestras de ello.

Entendemos este concepto como elasticidad, como competencia que asume la capacidad de responder a las exigencias individuales o sociales para efectuar una tarea como suceso, llevándose a cabo con las dimensiones cognitivas y meta-cognitivas. La competencia la entendemos como instrumento de construcción o deconstrucción donde actuar en un espacio socio-económico de la cultura global. Dando un paso hacia adelante podemos convenir que este concepto de competencia se sitúa como reorganizador conceptual de un nuevo paradigma educacional.

1.4.2. Resiliencia y calidad.

Este concepto lo situamos como un organizador referencial de calidad, sinónimo de suceso en términos de organización, profesional e institucional siguiendo los trabajos de Lerbet, G. (1980) *Formation permanente, recherche-action et développement de la personne* que podemos encontrar en el Bulletin de psychologie, del Groupe d'études de Psychologie.

El concepto de esta competencia entendida como organizadora referencial en el cuadro socio económico de la cultura global se enfrenta a un enorme desafío que se entiende como una construcción de transferencia del conocimiento. La educación es un indicador de calidad de la excelencia formativa.

Por ello tendremos que esforzarnos por hacer que los estudiantes aprendan a adquirir lo que van a necesitar, tanto en lo personal como en lo institucional o social, a fin de acertar con la integración social. Si el concepto de competencia la podemos integrar en torno a la polémica o a la ruptura nos quedaría una gran labor por realizar.

Es en este espacio donde debemos trabajar en la enseñanza de los pensamientos antagónicos, entendiendo estos por un lado como distintos saberes y por otro porque necesitamos apropiarnos de los saberes de unos y otros. Pero no en el sentido de orden de aplicación de resolución de problemas sino de órdenes constructivas. ¿Volvemos de nuevo a la educación socrática? Es volver de nuevo a construir y transferir conocimientos, convirtiendo el enseñar en dar sentido a lo que se está enseñando. Aprendiendo a pensar con sentido.

Esto sería el proceso de aprender como una larga trayectoria de esfuerzos que nos va estimulando el pensamiento junto con la sucesión de acontecimientos, o lo que he convenido en llamar experiencias significativas, y que se presentan como algo imprescindible para producir y transferir el mismo acontecimiento.

Respecto al desarrollo de lo humano, los nuevos horizontes sociales están caracterizados por nociones asociadas a realizar tareas de desarrollo y de dimensiones como la madurez, la competencia y la resiliencia entre otras. Otro punto a considerar serían las trayectorias del ser humano. Como cada ser humano construye y reconstruye su trayectoria de vida con las interacciones que sustentan el complejo mundo psico-social-relacional donde emergen los conceptos, las relaciones proposicionales donde los sentimientos de identidad y autoestima son dilemas resueltos, justifican las actitudes y los comportamientos, o sea las teorías con las que cada cual se interpreta y expone.

Los principios del saber humano emancipatorios estarían en su eficacia, flexibilidad, responsabilidad social, consciencia. Todas estas cualidades nos llevarían a las distintas trayectorias del desarrollo emancipatorio. El ser humano debe acceder a los niveles más complejos del ejercicio cognitivo, alcanzando las dimensiones que traducen la coherencia de los valores de quien trabaja con los seres humanos.

El conocimiento profundo de áreas que suponen aprender a aprender. La meta-competencia (internal-skill, transferring skill, Knowing-in-action, conocimiento estratégico) que ajusta al acontecimiento la tarea de los estudiantes, formando a un simple número de sub-skills /transferable skills (estructuras simples vulgarmente designadas por técnicas) que, interactivamente, organizan a meta-estrategia en performances diferenciadas.

Cuestión muy valiosa sería recuperar las trayectorias de vida. Todos tenemos consciencia que la historia de vida de cualquier ser humano ya que comporta siempre múltiples determinantes de tomas de decisión que el desenvolvimiento personal y profesional exige.

1.4.3. Sobre el concepto de desarrollo profesional.

Hoy en día el desarrollo profesional está considerado por un conjunto de factores potenciadores de distintas crisis de naturaleza exógena, de los sujetos que la protagonizan. Por ello las trayectorias de formación requieren el estudio de los ambientes donde los sujetos se desenvuelven en su carrera profesional ya que se concede una importancia crucial y, desde esta perspectiva posibilitan entender el proceso de desarrollo como un conjunto de mudanzas significativas, de manera que estudiamos como la persona percibe el medio ambiente, del que es parte integrante, y desde la manera como se relaciona con él.

Esta relación sujeto/medio que asume como una relación bidireccional en que los sujetos han quedado afectados directa e indirectamente no solo por el proceso de desenvolvimiento (Bronfenbrenner, 1979).

Para el psicólogo americano Brofenbrenner el ser humano se adapta, pero también crea las condiciones ecológicas en las que vive. Las políticas públicas tienen el poder de afectar el desarrollo humano. Esta es la base donde se sustenta la teoría. Convencidos de que somos los que hacemos y que depende de nuestras interacciones entre las características personales y en los ambientes pasados y los futuros. Las interacciones entre la estructura de personas y el ambiente y si deseamos cambiar los comportamientos por lo tanto tendríamos que cambiar los ambientes.

Competencia y eficacia real, como la forma o manera de que el adulto controle su trayectoria formativa y su eficacia real, dependiendo así de una variedad de factores individuales, situaciones y contextos determinados.

Debemos atender a una estrategia formativa, que englobe y que considere que cada uno de los individuos simultáneamente no desprecie las múltiples facetas que envuelven una adecuada función profesional, o que nos conduzca a un cuadro teórico de actividad psicológica.

Esta competencia habría que mirarla desde su eficacia real, debe atender a una estrategia formativa que englobe y considere no solo lo que hace el individuo sino también simultáneamente, que no deprecie sus múltiples facetas envueltas en una adecuada función profesional, o que nos conduzca a un cuadro teórico de la resiliencia que abordamos más adelante.

1.4.4. Aportaciones de la resiliencia a los individuos.

Esto recoge la calidad en la educación especialmente en la orientación y la tutoría. Actualmente la orientación educativa se torna cada vez importante en la agenda educativa mundial, ya que educar es un enorme desafío que ahora se torna posibilidad a través de una mera transmisión de técnicas de saberes científicos y pedagógicos.

Hoy el nivel de vida y desarrollo de un país está cada vez dependiente de la calidad de la educación que se practica en ese país. Por ello es una competencia educativa para la orientación. Como se sabe la preparación profesional, incentiva a su competencia (educativa, psico-social, interpersonal, relacional), entendida en cuanto capacidad potencial para un desempeño profesional adecuado y una importante meta a conseguir.

Sería algo que nunca concluye, ya que tiene necesariamente que ser entendida como un proceso evolutivo que continúa a lo largo de toda la vida y que constituye, antes de nada, un caso particular de desarrollo humano como ocurre desde el inicio de su formación, durante toda la vida, articulando en torno de dos vectores centrales : madurez y competencia.

1.4.5. La competencia educativa.

La competencia educativa por tanto siendo de importancia en relación a la calidad, representa un prerrequisito para introducirse en una profesión dada, siendo sucesivamente reconstruida a lo largo de su carrera. Esto se traduce en una capacidad global dinámica, obedeciendo a una evolución continua que posibilita distinguir su madurez personal y profesional pero también los desempeños de los que recién formados de otra manera con más años de experiencia.

Entender la competencia de la madurez psicológica es muy importante para la figura del orientador/ profesor, ya que puede así, ser entendida como una realidad que entrecruza la madurez psicológica que posee cada individuo, con algo a lo que se atreve; con el reto de alcanzar un desarrollo personal que alcanzar, con una meta.

Respecto a la competencia educativa es interesante considerarla en cuanto capacidad potencial *versus* eficacia educativa, para estudiar los conceptos coincidentes La competencia educativa se afronta con numerosos obstáculos, como son los contextos culturales y socio-familiares y la compatibilidad con los aspectos dominantes determinados por las condiciones en que ocurre la intervención profesional, según las derivadas directamente de los condicionalismos de la sociedad y en general en las políticas educativas que se les han asociado.

Respecto a la competencia profesional de los educadores, habría que señalar las tesis de Aoki (1980) quien identifica como una tendencia europea una concepción de esta noción como resultado de la reflexión crítica que un docente hace sobre una práctica educativa, procurando una mejora personal y situándose en una compleja de situación ecológica, con un ambiente educativo e interacción dialéctica.

Se traduce así, como reflexión crítica sobre una praxis, como proceso de encuentro de conocimiento y auto-conocimiento. Esto sería soporte de los acontecimientos subsiguientes, en una espiral de desenvolvimiento de los sujetos mutuamente implicados, como son algunas estrategias que desencadenan perspectivas del suceso, caracterizando situaciones e identificando las dificultades de los que nos rodean. Así como dar alternativas, remedios para conseguir la integración de conocimientos. También para que nos ayuden a la toma de decisiones.

Algunas estrategias que se desprenden de una perspectiva del suceso nos hacen implementar soluciones estratégicas progresivamente más coherentes, profundas y oportunas así como abiertas y dinámicas a los desarrollos conceptuales. De ésta manera habría que organizar un plan de estudios cuyas estrategias permitan un examen detallado, sistemático, intensivo y en profundidad e interactivo de la situación del estudio.

Si las finalidades de la educación, estarían soportadas sobre la formación y la orientación, sería conveniente formar profesionales competentes, preparados en términos generales para ser capaces de liderar eficazmente con toda la realidad circundante, por mas difícil que esta se presente y asumiendo en esta aceptación un papel bien significativo en la educación para la resiliencia.

1.4.6. Objeto y significado de la resiliencia en la crisis actual.

¿Con qué recursos contamos para transformar creativamente las tensiones que emergen de la diversidad de visiones y proyectos de vida? Para responder a esta cuestión, recurro a la lectura que hace la Filosofía para la Paz frente a esta imposición global de Occidente. Esta propone recuperar la idea kantiana de “la paz perpetua” (Kant, 1998; Martínez Guzmán, 2001a; Martínez Guzmán, Comins y París, 2009).

El propio I. Kant en 1795, en su obra *La Paz Perpetua*, (Kant, 1998. p. 14) nos dice que “*la omisión de hostilidades no es todavía garantía de paz*”. Pues la paz debe estar fundada en la finalidad moral inherente a la naturaleza humana, de tal modo que las leyes que regulan la convivencia pacífica se asienten sobre los principios de la razón práctica del concepto de *poder concertado* de Hanna Arendt. Lo que caracteriza de manera definitiva al llamado poder concertado es su carácter relacional.

Definimos lo que significa el poder concertado basado en la capacidad humana de generar consensos sobre los intereses comunes. Necesitamos un aprendizaje de dinámicas colectivas:...trabajar la empatía y la percepción para comprender qué sienten y piensan los demás. Ésta es la base de la *resiliencia*.

El poder es siempre poder compartido. En palabras de H. Arent en su obra *Essays in Understanding*, (2005): “*El poder nunca es propiedad de un individuo; pertenece a un grupo y sigue existiendo mientras que el grupo se mantiene unido...el poder surge entre los hombres cuando actúan juntos y desaparece en el momento en que se dispersan*” (Schocken, 2005.,pp.15) Parfraseando las palabras de Arendt, la idea del *poder concertado* consiste en la libertad de expresar las opiniones, el derecho a escuchar las opiniones de los demás y ser así mismo escuchado.

1.4.7. Una propuesta curricular.

Como propuesta curricular planteamos la necesidad de reconstruir el diálogo necesario en la educación para personas mayores y que entabla la Filosofía para la Paz con la Teoría Social del Reconocimiento. Aunque pueda parecer atrevido, cualquier trabajo de investigación que se precie, debería serlo, sobre todo porque la novedad y la mejora que se quiere conseguir nos harán merecedores de un mundo mejor.

Hay un derecho moral fundamental, que nos recuerda Seyla (2004) que sostiene que los derechos humanos articulan los principios morales que protegen la libertad comunicativa de los individuos.

Los estudios para la paz son la muestra de un compromiso público, en relación con los hechos. Interesante sería presentar el debate: Honneth /Fraser, los Procedimentalismos en A. Cortina, o la propuesta de Mingol hacia la búsqueda del reconocimiento.

El posestructuralismo ha bloqueado al marxismo, ya que actualmente la posibilidad de ofrecer explicaciones sistemáticas de la vida social o de sostener normas de racionalidad, ya sea objetivas, universales o de ambos tipos, está bloqueado por el estructuralismo como corriente destructiva, relativista y paralizante.

La teoría de Butler (1999) plantea el problema de la filosofía moral en un marco social contemporáneo. Implica asumir la tesis de que no sólo las cuestiones morales surgen en el contexto de las relaciones sociales, sino que la forma que adoptan esas cuestiones cambia según el contexto, e incluso éste último, en algún sentido es inherente a la forma de la cuestión.

Adorno nos enseñaba que las cuestiones morales emergen cuando el ethos colectivo ha perdido autoridad, pero también establece que éste nunca constituyó una unidad, sino que era una idealización que ya no es creíble ni debe serlo, ya que instrumentaliza la violencia para mantener la apariencia de su carácter colectivo.

Si queremos ampliar las reivindicaciones sociales y políticas respecto a los derechos de las personas mayores, a la protección, la persistencia y la prosperidad, antes tenemos que apoyarnos en una nueva ontología corporal que implique repensar la precariedad, la vulnerabilidad, la capacidad de dañar, la interdependencia, la exposición, la persistencia corporal, el deseo, el trabajo y las reivindicaciones respecto al lenguaje y la pertenencia social. Podríamos poner en discusión: la cuestión, entre la diferencia entre aprender (que implica que yo puedo marcar, registrar o reconocer sin pleno reconocimiento) y el reconocimiento como noción normativa, ya que podemos reconocer algo que no está reconocido por las reglas del reconocimiento.

Las reivindicaciones de la justicia social, en especial con las personas mayores, se dividen en dos tipos: las *redistributivas* que pretenden una distribución más justa de los recursos y la riqueza y las de la *política del reconocimiento*, que propone que el mundo acepte la diferencia, en el que la integración de la mayoría o la asimilación de las normas culturales dominantes no sea el precio de un respeto igual.

De aquí tomaremos la resiliencia, en las personas mayores, como posibilidad, de aquí que apostemos por una cultura del reconocimiento. Especialmente, en este trabajo de investigación que nos ocupa sobre las personas mayores.

**CAPÍTULO 2: Los programas de
Formación Permanente en las universidades
españolas en el Espacio Europeo de
Educación Superior (EEES)**

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES).

2.1. La Formación permanente: definición y alcance.

La “educación a lo largo de toda la vida” o formación permanente como precisamos en nuestra tesis objeto de investigación, fue una de las ideas fundamentales presentada en el Informe Faure en la conferencia de la UNESCO (1970) respecto a la educación del futuro y el ser como persona. En este informe se exponían distintos aspectos relacionados con la idea de “la sociedad del aprendizaje” y el desarrollo de las distintas políticas educativas en cada uno de los países miembros; entendiéndose los distintos tipos de educación (formal, no formal e informal) como una serie de subsistemas coordinados generadores de riqueza en todos los sentidos.

En una sociedad del conocimiento como en la que nos encontramos, la educación y la formación serán los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. De acuerdo con el Libro Blanco sobre la educación y la formación, la conformación y cohesión de la sociedad del futuro se conseguirá a través de una apropiada educación y formación adquiridas a través de distintos agentes y contextos como puedan ser el sistema educativo formal, la empresa, o los propios individuos de manera informal entre otros; ellos mismos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995).

La Formación Permanente está destinada tanto a las personas adultas (entre los 18 y los 65 años) que han abandonado el sistema educativo sin una titulación básica y desean adquirirla; como a aquellas personas que participan en distintas acciones formativas; entre las que se encuentran las desarrolladas a nivel universitario, con el fin de enriquecer sus conocimientos, aumentar su formación, y adquirir ciertas habilidades y aptitudes con el fin de mejorar sus competencias laborales y profesionales; todo ello con el valor añadido que supone en el mercado

laboral, además de otros beneficios sociales, culturales y personales, como serían los que más tarde aportan los mayores con la experiencia previa a sus estudios.

Convertido así en un paradigma de acción educativa, el aprendizaje permanente en la sociedad del conocimiento, implica un sistema de principios fundamentales que son base para plantear y tratar de resolver problemas, siguiendo la línea del planteamiento de García (2002). Se trata de, por citar algunas ideas entre otras muchas cuestiones que podrían añadirse, atendiendo a la educación de mayores de:

- Enfocar el aprendizaje como racionalización de un conjunto de tendencias existentes en la teoría y en la práctica educativa contemporánea y la expansión de los servicios educativos para todos, independientemente de su edad.
- Entender la educación como un instrumento para mejorar la calidad de vida.
- Establecer relaciones de funcionalidad entre las formas de educación y la vida diaria y sus necesidades.
- Desarrollar las competencias y habilidades básicas; racionalizar y responsabilizar la toma de decisiones educativas entre los responsables directos de las políticas educativas.
- Favorecer la cooperación entre las escuelas y distintos agentes sociales como puedan ser las distintas administraciones públicas, empresas, asociaciones, etc.
- Introducir cambios en los métodos de enseñanza.
- Reconocimiento de la obiedad de las nuevas tecnologías en el aprendizaje.
- Fomentar la democratización de la educación.
- Favorecer las políticas de equidad.

Es una opción por la innovación y no por la reproducción, en la línea de Bourdieu y Passeron en la práctica educativa. Es necesario cambiar la idea de que todas las cualificaciones deban alcanzarse antes del comienzo de la vida profesional. Es por ello, que uno de los propósitos centrales al respecto sería la creación de una red diversificada y flexible de oportunidades educativas (formal, no formal e informal) que sirvan para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todas las personas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación desde el momento en que fueron incorporadas a la educación como herramienta de enseñanza-aprendizaje, no sólo sirvieron y sirven para presentar en el acto educativo los contenidos a aprender o destrezas a adquirir, sino que son utilizadas de modo creciente como un medio de comunicación al servicio de la formación. Desde principios de los años 90, esta idea está siendo reforzada con la aparición y desarrollo de los distintos entornos virtuales de aprendizaje con los que podemos encontrarnos en la actualidad (Adell, 1997).

2.2. El caso de Europa: claves de la formación permanente.

Desde las distintas instancias de la Unión Europea, el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y la formación permanente han ido unidos a los objetivos socioeconómicos europeos, planteando una visión global del aprendizaje que debe llevarse a cabo en cualquier momento del ciclo vital y señalando que este tipo de aprendizaje hace necesario el incremento sustancial de las ofertas educativas, tanto formales como no formales e informales.

Uno de los objetivos expuestos debía ser mantener las posibilidades de empleo de los trabajadores y adaptar su formación a las necesidades del mercado laboral y por otro lado, favorecer la participación activa de los europeos reforzando la cohesión social en todo el territorio.

Es por ello, que desde el año 2000 la Comisión Europea ha potenciado el desarrollo de distintos informes, actuaciones y estrategias encaminadas a favorecer esta concepción del proceso educativo de las personas a lo largo de toda la vida. Una de estas actuaciones fue la solicitud a los distintos países miembros de la Unión Europea de un informe relativo a la puesta en marcha de estas estrategias en cada uno de ellos.

En el “*Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de la vida*”, de octubre de 2000 se consideró que en el documento anterior de la Comisión Europea “*Hacia una Europa para todas las edades. Promover la prosperidad y solidaridad entre las generaciones*” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1999) se explicaban con detalle las medidas que se debían poner en marcha para lograr que fuese una realidad este tipo de aprendizaje en Europa y definía el aprendizaje a lo largo de la vida como toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y la competencia.

En el caso de España, se presentó el *Informe sobre el seguimiento de la resolución adoptada por el Consejo* (2002) realizado por el Gobierno Español, en el que se plantearon diversas respuestas a las cuestiones planteadas por la Comisión.

Este informe en su primer apartado, realizó una descripción de la estructura general de nuestro sistema educativo en lo referente al “*aprendizaje a lo largo de la vida*”. En él, se exponen las diferentes Leyes Orgánicas y otros textos legislativos que establecen las líneas generales por las que se rigen la educación, la formación permanente y la Formación Profesional en nuestro país. Se detallan igualmente los órganos de gobierno en nuestro país y el cumplimiento de las leyes destacando el papel del “Consejo Escolar del Estado” y el “Consejo General de Formación Profesional”.

En la segunda parte, se señalan las medidas y acciones adoptadas para fomentar y promocionar el “*aprendizaje a lo largo de la vida*” desde las asociaciones, empresas, centros e instituciones y las características de las mismas, con un listado sobre las ofertas formativas que propone que desde las corporaciones locales se desarrollan a favor de este tipo de aprendizaje.

En la tercera parte, recoge al acceso a la formación y a los recursos de los que dispone el gobierno para llevar a cabo el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida. Finalizando el documento haciendo referencia a la “*cultura del aprendizaje*”, la necesidad de favorecer en el alumnado una actitud positiva hacia el aprendizaje, y los esfuerzos realizados la excelencia del sistema educativo español en todos sus niveles.

Este documento buscó garantizar el cumplimiento por parte del Gobierno Español de las distintas recomendaciones establecidas por la UE para el impulso de las políticas educativas en nuestro país y más concretamente, las medidas a adoptar y los recursos a utilizar para lograr este objetivo.

Años más tarde, se presentó el “*Análisis y evaluación de programas Universitarios para mayores*” (2007), como fruto del informe final de la Asociación Española de Programas Universitarios para Mayores, con expresiones generalistas y lagunas importantes por solventar.

2.3. El caso de España: tipología y organización de la formación permanente.

La transformación acelerada de nuestra manera de vivir, de relacionarnos con los demás, de organizarnos y de trabajar, afectando al conjunto de la sociedad y, por tanto, también al ámbito educativo realizados por la sociedad española, afectan especialmente a lo educativo. La necesidad imperante de adquirir competencias y desarrollar destrezas y habilidades para acceder a mayores niveles de información y formación, hacen imprescindible la formación permanente, así como la actualización e innovación.

La toma de conciencia de la exigencia de una actualización permanente del conocimiento ha venido motivada principalmente, por las transformaciones en los sectores económicos y productivos que demandan nuevas habilidades y, por tanto, una actualización e innovación en la formación inicial que se posee.

En 1979 la UNESCO definió la educación como todo un proceso que debiera proseguir a través de la vida. Será en este momento histórico y con los planteamientos socioeconómicos derivados de la situación en España a partir de los cuales se desarrollaría el concepto de Formación Permanente.

Los sucesivos ministerios españoles dedicados a la educación, han orientado las distintas actividades de aprendizaje realizadas a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, habilidades, competencias y aptitudes desde unas perspectivas personal, cívica, social o relacionada con el empleo, pero en este caso, en lo referido a las personas mayores queremos entender en este trabajo de investigación como un aporte que revierte en ella misma; la Formación Permanente a la que consideramos en parte relegada en nuestro sistema educativo.

Será a partir de los años noventa, cuando se empieza a tomar conciencia de su importancia en el desarrollo cultural, social y económico de nuestro país, proponiendo medidas con proyectos, actividades y ofertas educativas de diverso tipo, realizadas por organizaciones e instituciones, tanto de carácter público como privado, innovando y actualizando la formación de los españoles.

Se empieza a considerar la importancia que para el desarrollo económico y productivo, pero también educativo y cultural, tiene la Formación Permanente, a partir de lo cual se entiende como un principio que pueda orientar al propio sistema educativo.

Siguiendo uno de los lemas de la Institución Libre de Enseñanza, “*aprender para disfrutar*”, el concepto de Aprendizaje Permanente es el paso previo de la Formación Permanente, descubriendo el “placer” de aprender.

Leyes como la LOGSE o la LOE han introducido pequeñas reformas responsabilizando al alumnado de su formación y de su futuro laboral. Al mismo tiempo, se consideró que la adaptación del currículo y los medios de aprendizaje a cada estudiante era una forma de elevar la autoestima y el interés por el aprendizaje, tratando de evitar cualquier dificultad que pudiera surgir en dicho proceso. Si en la educación secundaria obligatoria se enfatiza la atención a las necesidades e intereses

de los estudiantes, para evitar el abandono y fracaso escolar de los más jóvenes, en el caso de las personas mayores el aspecto psicológico adquiere mayor relevancia si cabe.

En este sentido, la tutorización y orientación académica y profesional son elementos claves en la educación del estudiantado y en la transición hacia el mundo laboral. La Formación Profesional fomenta por su parte, el logro de una identidad y madurez profesional, así como la motivación hacia la búsqueda de otros tipos de aprendizajes, adaptadas a las nuevas necesidades formativas y demandas del mercado laboral.

Pero no sólo dentro del ámbito educativo formal se está promoviendo la Formación Permanente. Probablemente en el terreno de la educación no formal es donde se ha alcanzado un mayor impulso. En tal sentido, la educación no formal incluye los procesos de aprendizaje a lo largo de toda la vida en busca de la adquisición básica y avanzada de contenidos no institucionalizados que conducen a la adaptación e integración social y ocupacional.

La educación no formal contempla entre otros, tres tipos de formación: la Formación Ocupacional, la Educación de Adultos y la Formación Continua, donde incluiríamos la educación universitaria, y es una educación que posee una estructura sistematizada, puesto que responde a un proyecto formativo que tiene una intencionalidad, objetivos, recursos, metodología y fines preestablecidos.

2.4. El aprendizaje universitario en personas mayores en el contexto internacional y europeo.

El aprendizaje universitario en personas mayores es uno de los temas de debate en el diseño de políticas desde los años noventa. Reconocido por su relevancia, tanto para el desarrollo económico y social, como para la cohesión social y la ciudadanía activa en la economía del conocimiento, en junio del año 2000 en el Consejo Europeo de Feira dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, se definieron estrategias coherentes y medidas prácticas para fomentar la educación permanente para todos. Este concepto, fue asumido como un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea definida en Lisboa, y ratificado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001.

En la Unión Europea, el concepto de aprendizaje permanente es sometido desde entonces a la consulta que se genera en torno al *Memorandum sobre el aprendizaje permanente* (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) de la Comisión en el mes de octubre del año 2002, llegando a un consenso acerca del paradigma de aprendizaje. La persona que aprende vuelve al centro del proceso de aprendizaje, recuperando la importancia en la igualdad de oportunidades de aprendizaje. La calidad y la pertinencia de los medios de aprendizaje se sitúan en un espacio destacado.

Cuando definimos el aprendizaje permanente abarcamos desde la etapa preescolar a la etapa que sigue a la jubilación, e incluye todo el espectro de aprendizaje formal, no formal e informal, garantizando las posibilidades reales de formación a lo largo de la vida. Uno de los objetivos que se pretende es dar el valor que corresponde a todo el mundo. Las personas poseen competencias “ocultas”, no formales, que no se reconocen mediante títulos u otro tipo de validaciones, evitando lo que llamamos analfabetos funcionales.

Los datos demográficos de la oficina estadística de la Unión Europea en el informe sobre el desarrollo humano PNUD 2004, muestran que en los países de la UE los adultos mayores de 65 años serán en 2015 un 20% del total de la población. Cuestiones por lo tanto de índole biológica, demográfica y estructural, tendrán repercusiones en el ámbito socioeconómico, que hay que contemplar.

Si repasamos las funciones de la universidad resumidas en creación, desarrollo y transmisión crítica de la ciencia, la técnica y la cultura, su extensión en todas sus dimensiones y para personas de todas las edades, debe incorporar ofertas formativas para personas mayores. Sin pretender, en algunos casos, obtener titulaciones de carácter oficial que sí pueda acudir a ella para seguir formándose o que se les pueda facilitar la formación necesaria para acceder a otros estudios universitarios.

En realidad cumple una función como es la del aprendizaje permanente, concepto que rebasa lo económico, pues promueve la política deseable en Europa: apertura, tolerancia y democracia, donde los ciudadanos participen en la construcción de una sociedad mejor junto con el dato de que la inversión en la formación de capital humano no sólo se asocian con un mayor crecimiento del PIB, sino también con una mayor participación cívica.

Elevar el nivel de educación es mejorar el mundo. Reto que preocupa estudiando los datos: aunque la Encuesta de Población Activa sea limitada por las edades y los tipos de enseñanza cubiertos, en el año 2000 sólo un 8% de los europeos de entre 25 y 64 años participaron en este tipo de educación y formación, cifra que queda bastante lejos de la perspectiva de un aprendizaje permanente para todos (EPA, 2000).

Europa necesita desarrollar y aplicar en el marco del aprendizaje permanente una nueva mirada en la aplicación de las políticas de educación y formación. La realización del aprendizaje permanente en la UE requiere fuertes inversiones, distribuidas con más justicia y equidad teniendo en cuenta las diferencias entre los países miembros ya que son pocos los que alcanzan los índices generales de inversión de Canadá, Corea del Sur, Noruega o los Estados Unidos.

Una de las preocupaciones de la UE se haya centrada en superar este déficit, reiterando la invitación a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión, dentro de sus ámbitos respectivos de competencia, proponiendo estrategias coherentes para fomentar la educación permanente para todos.

Esta cuestión fue tratada en el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo del año 2000, donde se marcaron las líneas de la Estrategia Europea y también en el Consejo Europeo de Feira en junio del mismo año. Posteriormente en el Consejo Europeo de Estocolmo en marzo de 2001, se consideró el tema de las competencias como una información necesaria para el desarrollo de esta manera de entender la educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000; 2001a; 2001b; 2001c).

Pero no es hasta la Resolución sobre la educación permanente que se emite en marzo de 2002 en el Consejo Europeo de Barcelona, donde se trae de nuevo a colación el tema del aprendizaje permanente como una de las líneas prioritarias de la estrategia de Lisboa.

Más tarde, será en el Consejo de Educación del veintiséis de febrero de 2004, donde se elaboraría un Informe conjunto de los Estados miembros, con carácter provisional y dirigido al Consejo Europeo de primavera de 2004.

En ella se invitó a todos los Estados miembros a que pusiesen en práctica, antes de finalizar el año 2006 estrategias nacionales de aprendizaje permanente, coherentes y exhaustivas, definidas y promotoras de asociaciones, emprendedoras con las empresas, los interlocutores sociales y las instituciones educativas a todos los niveles. El desarrollo y realización de dichas estrategias formuladas giró en torno a cuatro ejes fundamentales: ciudadanía activa, realización personal, integración social y emprendimiento entendido como iniciador de empleo.

La sinergia de aspectos como *“trabajar en cooperación”*, *“creación de una cultura del aprendizaje”* y *“búsqueda de la excelencia”* con otros como la *“percepción de la demanda de aprendizaje”*, *“facilitar el acceso”* y *“asignación adecuada de recursos”* garantizarían un enfoque global.

Cuando se sitúa al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje se produce un cambio de enfoque en el desarrollo de aptitudes para “aprender a aprender”, siendo el paso previo en el proceso de construcción del conocimiento en lo que llamamos “*aprender a ser*”, con una pedagogía innovadora en la que los estudiantes trabajan activamente adquiriendo y desarrollando conocimientos, habilidades, competencias y aptitudes de acuerdo con los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje y las nuevas perspectivas en la formación de profesorado.

La Comisión Europea ha apoyado la investigación y experimentación sobre los procesos de aprendizaje, tanto en los contextos formales, como no formales e informales, mediante la integración de las TIC. Esto se ha evidenciado en el V y VI Programa Marco de investigación, en los programas Leonardo da Vinci, Sócrates y Juventud, en las acciones piloto E-Learning, y en el programa sobre Tecnologías para la sociedad de la información y de la iniciativa comunitaria EQUAL, favorecido enfoques pedagógicos eficaces como los Grupos Infra donde se incluyen a los estudiantes no tradicionales, entre los que se sitúan los estudiantes mayores.

Este mismo método de corte tutorial se está empleando en el año 2013 como medio eficaz entre estudiantes de grado adelantados y aquellos necesitados de adquisición de nivel, dando resultados excelentes por cuanto se refuerza el impulso tutorial entre iguales.

De todo esto, podemos señalar sin tapujos que entre las prioridades de actuación para llevar a cabo el aprendizaje permanente por parte de la UE, necesitamos:

- Una nueva manera de enfocar el marco europeo global valorando el aprendizaje permanente como clave en la libertad de circulación dentro de la Unión Europea.
- Aumentar las inversiones en educación y formación.
- Fomentar el desarrollo de aptitudes así como señalar la necesidad de buscar una nueva pedagogía innovadora que implique a todos los agentes educativos.

2.5. El Memorándum del aprendizaje permanente para mayores en el contexto internacional y europeo.

En este apartado comentamos por su importancia el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000) en donde se detallan seis medidas que pretendían lograr un espacio europeo de aprendizaje a lo largo de la vida.

Medidas:

1) *Competencias básicas para todos*: con las modificaciones del currículum de educación secundaria, pasando los contenidos meramente instructivo y conceptual a la enseñanza de procedimientos, competencias y actitudes (normas y valores).

Implicación en las enseñanzas de idiomas, con la creación de las “Escuelas de Idiomas” y el programa “That’s English”; las “Aulas Mentor”, un Proyecto de educación a distancia usando la nuevas tecnologías, o el “Programa Alba”, cuyo objetivo es mejorar las posibilidades de empleo de las mujeres que no poseen titulación básica.

2) *Inversión en recursos humanos*: fundamentando esta medida en la necesidad de invertir en educación. Expone la OCDE, que desde hace diez años no se ha producido ningún incremento. Por el contrario, la inversión ha disminuido. La inversión en Educación Infantil se hace en la llamada *cultura informática*, que permita obtener las competencias necesarias para vivir en la sociedad de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación.

3) *Innovaciones en la enseñanza y el aprendizaje*: los métodos educativos y de formación fomentarán el aprendizaje en todos los contextos y etapas de la vida, adaptándose a las necesidades y exigencias de los destinatarios de dicha formación.

4) *La excelencia en la valoración del aprendizaje*: mejorando la comprensión y la validación de la experiencia y de los conocimientos adquiridos con anterioridad por los ciudadanos, en especial cuando se trata de una formación no formal e informal. Esta valoración está relacionada con la mejora de las perspectivas de empleo y de la carrera profesional, la mejora en el reconocimiento de la capacitación y la competencia de las personas.

5) *Una nueva concepción de la orientación*: se pretende garantizar que todos puedan acceder fácilmente a una información y orientación de calidad sobre la formación a lo largo de la vida en toda Europa. Los profesionales tendrán la misión de motivar, asesorar y ofrecer toda la información de la que disponen para facilitar la toma de decisiones de los europeos. Un ejemplo de esta iniciativa en nuestro país es la creación del Portal de Información y Orientación Profesional.

6) *Aprendizaje en el ámbito local*: En el “Memorándum del Aprendizaje a lo largo de toda la vida”, para favorecer este tipo de aprendizaje en Europa y en el contexto internacional.

Las personas mayores, son las más adecuadas, por su disponibilidad con el tiempo libre en la gestión de la educación con las autoridades por su cercana relación, por su conocimiento de primera mano de las necesidades de la ciudadanía. Presentamos a continuación una relación de las medidas que en España que se están llevando para favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida:

1. Facilitar el acceso a actividades de formación.
2. Implicación en la inversión en formación favoreciendo a las mujeres y a trabajadores que superan los 45 años, trabajadores no cualificados o que ejercen cualquier actividad que ayude al manejo de las nuevas tecnologías.
3. Bonificaciones en las cuotas de la Seguridad Social a aquellas empresas que realicen acciones de formación entre sus empleados.

4. Programa de Formación en Telecomunicaciones (FORINTEL) mejorando la formación de las competencias y cualificaciones de los trabajadores adaptándolas a los cambios industriales que producen las tecnologías de la información.
5. Para mejorar la cualificación y la Formación Profesional se ofertan tanto cursos de lengua castellana para inmigrantes como las “Aulas Mentor”.
6. Programas especiales para grupos desfavorecidos como el “Convenio Ceuta-Melilla” y la Prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25, 40 y 45 años.
7. “Ventanilla Única Empresarial” cuyo objetivo es apoyar a los emprendedores en la creación de nuevas empresas mediante la prestación de servicios integrados en la tramitación y asesoramiento empresarial.
8. El “Sistema Red de la Seguridad Social”, oficina virtual que facilita las relaciones entre las empresas y la Seguridad Social.
9. Apoyo financiero a las pequeñas y medianas empresas (PYMES) mediante la línea de crédito del Instituto de Crédito Oficial.
10. Prestamos participativos.
11. Líneas de Microcréditos para mujeres emprendedoras y empresarias y “Artepy Me II”.
12. Puesta en marcha de la Ley de Cualificaciones y de la Formación Profesional incorporando, entre otras medidas, la oferta de acciones encaminadas a capacitar para el desempeño de actividades empresariales y del espíritu empresarial.
13. Apoyo al autoempleo.
14. Programas de iniciación profesional.
15. Programas de ANEE.
16. Programas de formación de estudiantes extranjeros.
17. Programas de formación a lo largo de toda la vida.
18. Programas de integración social y laboral.
19. Plan Global en materia de juventud 2000-2003.
20. Plan Estatal de Acción para las Personas Mayores 2003-2007.
21. Creación del Portal de Información y Orientación Profesional.

Sin embargo, según datos del 2005 publicados por EUROSTAT⁴⁵, España suspende en formación y aprendizaje a lo largo de la vida. Europa necesita elevar su nivel formativo, motivado por la necesidad de que los ciudadanos/as participen en las actividades productivas. España, al igual que el resto de Europa, ha llevado a cabo iniciativas para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida.

Datos que poseemos son entre otros:

Un 9,4 % de la población europea con edades comprendidas entre las 25 y los 64 años de edad participó en algún tipo de formación en el año 2004. Países como Suecia (35,8%), Finlandia (24,6%), Dinamarca (27,6%) o Reino Unido (21,3%) son los cuatro que obtienen un porcentaje más alto en cuanto a la población adulta que recibe algún tipo de formación y aprendizaje a lo largo de la vida.

El caso de España nos lleva a plantearnos políticas de concienciación, ya que sólo el 5,2% de la población entre los 25 y los 64 años participa en alguna iniciativa formativa, seguido de Grecia (3,7%).

2.6. Las Universidades de la Tercera edad en el mundo.

En el marco internacional, existe una tradición de las Universidades de la Tercera Edad, vinculadas a universidades con un amplio desarrollo en los últimos años. Así lo demuestra la Asociación Internacional de Aulas de la Tercera Edad (A.I.U.T.A) con sede en París, que cuenta con mil ochocientas universidades asociadas (Vellas, P., 1998).

Desde aquel veintitrés de febrero de 1973 cuando el profesor Pierre Vellas creaba en la Universidad de Toulouse la primera “Universidad de la Tercera Edad”. Crear y mantener Universidades de la “Tercera Edad” son decisiones políticas de cada una de ellas. Stadelhofer (2002), señala la integración absoluta en algunos países en los estudios establecidos dentro de cada universidad, como en Austria, Alemania, Polonia, España, Eslovaquia, República Checa, Reino Unido y Francia.

En cambio, en otros países son autónomos (Italia) o pertenecen sólo de forma cooperativa a las universidades (Eslovenia). Existen, en algunos casos, varios programas ofrecidos al mismo tiempo y relacionados con diferentes estructuras y objetivos institucionales. Además, existen modelos de cooperación entre las universidades y los establecimientos no universitarios de formación continua, que reciben en general denominaciones muy diversas.

Manheimer (2002), nos informa que en Estados Unidos en los últimos diez años se ha duplicado la participación de los ciudadanos norteamericanos mayores de 65 años en programas de educación para adultos, animados por la oferta de oportunidades educativas, especialmente los de carácter no formal y sin créditos. Sus características son su innovación generalizada siendo los adultos mayores quienes dirigen sus propios programas de educación en las universidades.

El gobierno de Estados Unidos desempeña un papel limitado en los programas de desarrollo, ya que el movimiento no está coordinado y se lleva a cabo por la iniciativa de organizaciones e instituciones locales, permitiendo que aquellos ciudadanos con mejor nivel cultural puedan disfrutar de una experiencia educativa sin precedentes, apartando a la población más necesitada.

Ésta únicamente disfruta de ella si pertenece al grupo de población activo y participa en la formación continua exigida por las empresas, la más representativa dentro del concepto del aprendizaje permanente en Estados Unidos.

Elderhoste, los Institutes for Learning in Retirement (ILR), el Older Adult Service and Information Systems, la Seniornet, ofrecen asignaturas y programas de carácter no formal y sin créditos, junto a seminarios, talleres y viajes educativos, y cuyo funcionamiento depende de las matrículas de los usuarios. Institutos o universidades, ofrecen además cursos de créditos y con titulación, aunque el porcentaje de participación sigue siendo relativamente bajo para adultos mayores de cincuenta y cinco años. A pesar de ello, existe un número importante de asociaciones nacionales, que cuentan con subcomités o grupos afines enfocados a programas educativos para mayores, que tratan de reforzar el apoyo a la formación permanente y de adultos mayores con carácter abierto y participativo.

Cabe destacar entre otras y considerando las más importantes, las siguientes.

- La American Society on Aging que posee una red educación permanente (Lifetime Education and Renewal Network-LEARN).
- La American Association of Higher Education que cuenta con su propia rama de formación para mayores.
- La American Association of Gerontology in Higher Education (AGHE), el consortium-Elderhostel-Institute-Network-EIN.

La formación de mayores en el contexto internacional que se ha acelerado en la última década del siglo pasado, lo que permite hablar de diversas “generaciones”: existe una primera generación de “Universidades de la Tercera Edad” (UTE), anteriores a las fundadas por Vellas en Francia, que aparecen en Norteamérica con la denominación “Elders Hostel”. Este modelo de servicio educativo está pensado en la perspectiva del “ocio cultural” que trata de ocupar a los mayores y favorecer su integración social.

En y desde los años setenta, esta formación centra su actividad educativa en la participación, y preparación de las personas mayores a intervenir en los conflictos sociales. En los años ochenta y noventa, el interés formativo aumenta y muchas de ellas proponen asignaturas y formación universitaria, creando programas específicos.

De ésta manera y ante el nuevo contexto encontramos centros que pretenden ser verdaderas Universidades para Mayores, rompiendo con dos de los rasgos generales que determinaban a este tipo de formación hasta mediados de los noventa del siglo pasado, como es la ausencia de un modelo oficial claramente definido y el pleno carácter de estudios universitarios para mayores. Por tanto “Universidades de la Tercera Edad”, situadas en el contexto internacional, mantienen y defienden su estatus universitario.

Requisito imprescindible es confirmar que asumen los tres ámbitos básicos de toda institución universitaria: enseñanza, investigación y servicio a la propia comunidad en la que se inserta. Éste ha sido uno de los retos y beneficios más importantes de la proyección internacional de los programas universitarios para mayores.

Con la Estrategia Europea emanada del Consejo Europeo de Lisboa, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior, y en el contexto de las líneas que ha marcado será imprescindible la defensa del papel de las universidades en el aprendizaje permanente y en la formación de mayores como formación a lo largo de toda la vida, junto con la implicación necesaria en investigación y en proyectos internacionales.

2.7. Los programas universitarios para mayores en el contexto internacional.

La movilidad es uno de los campos en los que la Unión Europea ha conseguido resultados gracias a programas europeos como Sócrates.

Zonas prioritarias de cooperación junto a los propios Estados miembros son los países del sudeste de Europa, los de la Comunidad de Estados Independientes (CEI) y los de América Latina. Muchos países han firmado acuerdos de cooperación con universidades y centros de formación de la UE en la enseñanza superior.

En el año 2001 se renovaron los acuerdos con Estados Unidos y Canadá, vigentes en la actualidad. A éstos se han añadido dos nuevos proyectos piloto, el primero con Japón y el segundo con Australia. El programa Tempus, que incluye a los países de la antigua Unión Soviética, la parte occidental de los Balcanes y Mongolia, ha permitido ya la realización de doscientos mil intercambios desde el año mil novecientos noventa. También se ha abierto a los países del sur del Mediterráneo (Programa MEDA). Con América Latina, es posible realizar intercambios a través del programa ALFA (América Latina Formación Académica). Como ya declararon los ministros europeos de Educación en Bolonia (1999, p.2):

“Debemos procurar que el sistema europeo de enseñanza superior suscite en todo el mundo un interés que esté a la altura de sus excepcionales tradiciones culturales y científicas a lo largo de la historia necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.”.

Los estudios para mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior son los siguientes:

1. Programa Educativo Europeo Sócrates:

Las actuaciones de la UE en el campo de la educación, se ha llevado a cabo a través de programas pilotos como Comett, Lingua, Petra, Force y Erasmus en los años ochenta. En 1995, se produjo una importante unión de todos ellos gracias a la creación de tres grupos principales: Sócrates (en el campo de la educación), Leonardo da Vinci (en el campo de la formación profesional) y Juventud (en el campo de la educación no formal).

El programa Sócrates se ocupa del desarrollo de la educación desde la etapa preescolar hasta la educación de los adultos. En Europa, los sistemas educativos son muy distintos de un país a otro. Sócrates favorece las iniciativas de cooperación a través del establecimiento de proyectos comunes, el fomento de la movilidad, la realización de estudios y análisis comparativos y la financiación de las iniciativas de los planes de estudio que faciliten el diálogo y el intercambio. Al mismo tiempo se centra en la lucha contra la exclusión social y el fracaso escolar, ofreciendo apoyo a los grupos más desfavorecidos y fomentando la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Programa Sócrates, 2002).

El programa también dedica atención al aprendizaje de lenguas, especialmente de aquellas menos utilizadas y enseñadas.

Treinta países componen al programa Sócrates, en el que podemos diferenciar dos fases: la primera de 1990-1995 ofreciendo a 460.000 estudiantes y a 80.000 profesores becas para estudiar o enseñar en el extranjero a través del programa Erasmus, por lo que ha sido muy demandado. Junto con el Programa Comenius, unos diez mil centros de enseñanza participan en proyectos transnacionales de cooperación.

Junto a las estancias en el extranjero, el programa Sócrates financia principalmente numerosos acuerdos de colaboración entre los centros docentes y las demás partes interesadas de la sociedad civil.

La segunda fase del programa Sócrates 2000 - 2006, se convierte en instrumento que ayudará a cumplir la obligación de los Estados miembros a suministrar a los ciudadanos de Europa la mayor calidad posible de enseñanza y oportunidades de actualizar sus conocimientos. Fomenta la cooperación mediante ocho acciones:

1. *Comenius*: tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación escolar y reforzar su dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares e instituciones de formación de profesores. Fomenta las oportunidades de movilidad durante la formación inicial y los períodos de prácticas, la sensibilización intercultural y el aprendizaje de lenguas del personal docente (APEE, 2013).

2. *Erasmus*: busca mejorar la calidad y reforzar la dimensión europea de la enseñanza superior, fomentando la cooperación transnacional entre instituciones de enseñanza superior, promoviendo la movilidad de los estudiantes y del personal docente de la enseñanza superior, y dimensión europea, fomentando la cooperación transnacional entre centros escolares e instituciones de formación de profesores. Fomenta las oportunidades de movilidad durante la formación inicial y los períodos de prácticas, la sensibilización intercultural y el aprendizaje de lenguas del personal docente mejorando la transparencia y el

reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la UE. (APEE, 2013).

3. *Grundtvig*: persigue potenciar la calidad, la dimensión europea, la disponibilidad y la accesibilidad del aprendizaje permanente a través de la enseñanza de adultos en su más amplio sentido, promover la mejora de las oportunidades educativas para las personas que abandonan la escuela sin cualificaciones básicas, y fomentar la innovación mediante itinerarios de aprendizaje alternativos, además del aprendizaje dentro del sistema educativo oficial, lo que incluye el aprendizaje de carácter no formal, informal o autónomo (APEE, 2013).

4. *Lengua*: dedicado a la enseñanza y aprendizaje de idiomas, respalda las demás acciones Sócrates a través de medidas diseñadas para fomentar y apoyar la diversidad lingüística en la UE, contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y a promover el acceso a un aprendizaje lingüístico permanente que se ajuste a las necesidades de cada individuo (APEE, 2013).

5. *Minerva*: promueve la cooperación europea en el ámbito de la enseñanza abierta y a distancia (EAD), y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el área de la educación. Para ello, fomenta un mejor entendimiento, por parte de los profesores, los estudiantes, los responsables de la toma de decisiones y el público en general, de las repercusiones de la EAD y la TIC en la educación; contribuye a garantizar que las consideraciones pedagógicas tengan un peso adecuado en el desarrollo de las TIC y los productos y servicios multimedia de carácter educativo, promoviendo el acceso a métodos y recursos educativos mejorados en este ámbito.

6. *La observación y la innovación en los sistemas y las políticas en el ámbito de la educación*: es otra de las acciones orientadas a mejorar la calidad y la transparencia de los sistemas educativos. Se trata de avanzar en el proceso de innovación educativa en toda Europa, mediante el intercambio de información y experiencias, la identificación de buenas prácticas, el análisis comparativo de los sistemas y políticas en el ámbito de la educación y la discusión y el análisis de los temas de interés común en materia de política educativa. Entre otras actividades, esta acción favorece las redes Eurydice y Naric, y las visitas de estudio Arion.

7. *Acciones conjuntas*: vinculan Sócrates a otros programas comunitarios, como Leonardo da Vinci, para la formación profesional, y el Programa Juventud.

8. *Medidas de acompañamiento*: para apoyar una gama de iniciativas que contribuyen a los objetivos generales del programa a través de actividades de sensibilización e información, difusión y formación .y actividades organizadas por asociaciones u organizaciones no gubernamentales.

También se proporcionan ayudas para permitir a miembros del personal de instituciones elegibles emprender actividades preparatorias en otro país participante con objeto de sentar las bases de futuros proyectos o redes.

Actualmente, en la proyección internacional de las UpM, el programa Sócrates se considera fundamental, dado que se centra en las estrategias globales y coherentes del aprendizaje permanente. La cooperación transnacional es en Sócrates uno de los pilares fundamentales y anima a promover la cooperación europea en todos los ámbitos de la educación. Esta cooperación adquiere distintas formas como la movilidad, la elaboración de proyectos comunes, la creación de redes europeas de difusión de las ideas y de las buenas prácticas o la realización de estudios y análisis comparativos.

Sócrates ofrece a las personas becas para estudiar, enseñar, realizar un periodo de prácticas o seguir cursos de formación en el extranjero; presta a los centros educativos ayuda para poner en marcha proyectos pedagógicos y para intercambiar experiencias, y concede a las asociaciones y a las ONGs ayudas a fin de organizar actividades sobre temas educativos.

Ahora bien, hay una regla fundamental que debe respetarse: sólo se subvencionan actividades con una dimensión europea basada en la cooperación transnacional, lo que ha impedido la proyección internacional de los Programas Universitarios para Mayores, sobre todo desde la perspectiva española, dado el retraso en la incorporación de estudiantes mayores al ámbito universitario y la falta de experiencias educativas de esta naturaleza.

Participar en Sócrates está destinado a todos los integrantes del mundo de la educación: alumnado, investigadores y profesorado de todos los niveles educativos tienen su lugar en el Programa. Personal docente y no docente, así como todo tipo de organización e institución que imparta enseñanzas También está abierto a centros de investigación, así como a compañías y organizaciones de mercado, comercio, industria y comunicaciones vinculadas con la educación.

El programa Sócrates contempla dos tipos básicos de acciones: las centralizadas y las descentralizadas; denominación que tiene que ver con el marco y la forma de gestión y ejecución. Las acciones centralizadas son gestionadas por la Comisión Europea, mientras que las acciones descentralizadas son gestionadas por las Agencias Nacionales de los respectivos países.

Las necesidades socioeducativas y demandas de los países de la Unión convergen en la Estrategia Europea, en las que se abordan los orígenes y líneas fundamentales de la misma, y en concreto en lo concerniente a la Educación Permanente como una parte fundamental de dicha estrategia. La realidad europea muestra una dinámica de envejecimiento de la población que afecta por igual a todo el territorio del viejo continente.

Como hemos presentado en nuestro proyecto, el aprendizaje permanente alcanza dentro de la misma un papel esencial al contribuir a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural e inter/generacional, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal en el contexto humano, más allá de los objetivos profesionalizadores.

Con todo hay que puntualizar que la formación permanente alcanza una tradición importante en todos los países de Europa occidental y oriental, donde desde hace décadas se han venido desarrollado modelos con diversas estructuras para la formación científica permanente, que reciben denominaciones diversas para referirse a estos programas de estudio ofrecidos a mayores y que reflejan los diferentes tipos de instituciones y sus objetivos.

El diseño curricular de los programas para estudiantes mayores depende en buena medida no solo de las condiciones socioeconómicas y políticas nacionales y regionales, sino también de las necesidades de los individuos a nivel personal y comunitario. En cuanto a las universidades, la importancia prestada al grupo de la “Tercera Edad” es principalmente una decisión política de cada universidad.

La internacionalización de los programas ha reportado beneficios importantes a los programas universitarios para mayores al consolidar líneas de investigación y de acción formativas específicas, contribuyendo de este modo a la defensa del papel de las universidades en el aprendizaje permanente y, en concreto, en las líneas de programas para mayores y formación a lo largo de toda la vida.

Existe por tanto un marco teórico y de experiencias con estudios comparativos en el ámbito internacional de cierta consistencia, para poder abordar con rigor el tratamiento que han de tener estas enseñanzas en las universidades, pudiendo ser consideradas como una oferta universitaria más, que da respuesta a las necesidades de este colectivo de personas mayores en los ámbitos científico, cultural, social, etc., y en la línea de acciones estratégicas que propugna la OCDE y las recomendaciones de la UE en esa carrera por convertir a Europa en la sociedad más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento.

Las Universidades comienzan a abrir sus puertas a los adultos de forma más institucionalizada con diversos programas específicos, fundamentalmente complementarios. En síntesis, con estos programas de la denominada “tercera generación” comienza a abrirse un nuevo camino para la formación universitaria de las personas mayores. Una formación que no tiene que ver con la “profesionalización”, ni tampoco con la “competitividad” del mercado de trabajo, si bien nunca hay que descartar esta posibilidad en función de la propia dinámica y transformaciones que sufre el mercado laboral.

Lo importante en estas diversas experiencias es que puedan integrar una formación diversificada por sus programas, por sus opciones y, sobre todo, que respeten los intereses de las personas mayores. Pero es necesario además su reconocimiento institucional en el ámbito educativo de la formación superior para no quedar al margen de los sistemas europeos educativos y formar parte de los objetivos de la Declaración de Bolonia en todos los ámbitos de actuación para conseguir un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) coherente, compatible y competitivo.

En lo referente al EEES, la dimensión internacional de algunas UpM ha propiciado mejoras, innovación, afianzamiento y enriquecimiento al incorporar metodologías, investigación, interdisciplinariedad y sistemas comparativos para la docencia, gestión, organización, financiación y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores.

2.8. La tercera acción del programa Sócrates: La acción Grundtvig.

A continuación vamos a llevar a cabo la presentación del Programa Grundtvig sobre el que iremos desarrollando un resumen crítico de los aspectos más relevantes a nuestro parecer sobre la educación de adultos y la formación permanente.

Grundtvig constituye la Acción número tres del Programa Educativo Europeo Sócrates referida a la educación de adultos y otros itinerarios educativos. Su nombre proviene del escritor, religioso y pedagogo danés Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), que en el siglo XIX fue pionero en la tradición del aprendizaje permanente. Grundtvig tiene como meta mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos en un sentido amplio, incluyendo la enseñanza oficial que es reconocida y otorga certificados, diplomas y reconocimiento oficial, la no oficial que generalmente está al margen de este reconocimiento de sus estudios, y como más novedoso la enseñanza no formal que puede abarcar todo tipo de aprendizaje al margen de la enseñanza oficial, incluido el autoaprendizaje y la experiencia profesional acumulada.

Los principales objetivos de Grundtvig son:

- Fomentar la cooperación europea en aprendizaje a lo largo de toda la vida, en especial entre los organismos que se dedican a la educación de adultos.
- Mejorar la formación de las personas que intervienen en la enseñanza de adultos.
- Fomentar el desarrollo de productos adecuados y otros resultados susceptibles de tener un potencial importante en varios países europeos.
- Favorecer el debate sobre el aprendizaje a lo largo de la vida y contribuir a la difusión de buenas prácticas.

Grundtvig es una acción del programa Sócrates al que la Comisión Europea pretende dar gran importancia, debido a que estamos cada vez más abocados a perfeccionar nuestros conocimientos. En esencia recoge las propuestas del Memorándum sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida, hasta el extremo de que la propia Comisión estableció este paralelismo entre los puntos básicos del Memorándum y las prioridades de la acción Grundtvig en la última convocatoria.

Grundtvig se dirige a todos los estudiantes adultos en el sentido más amplio de la palabra, pero la acción establece que se prestará especial atención a las actividades relacionadas con:

- Personas que carecen de titulación académica y cualificaciones básicas.
- Adultos que viven en zonas rurales, menos desarrolladas o menos favorecidas por razones socioeconómicas.
- Personas con necesidades educativas especiales.
- Personas de otros grupos a los que no sea fácil acceder y que no suelen ser proclives a participar en la educación de adultos ni en las iniciativas de aprendizaje de educación permanente.

Al mismo tiempo, el programa se divide en cuatro sub-acciones:

Grundtvig 1: Proyectos de cooperación europeos para la educación de adultos y el aprendizaje permanente o a lo largo de toda la vida

Grundtvig 2: Asociaciones de aprendizaje.

Grundtvig 3: Movilidad para la formación de educadores de adultos.

Grundtvig 4. Redes Grundtvig.

Las redes temáticas constituyen foros de debate sobre cuestiones fundamentales, mientras que las redes de proyectos ofrecen a las instituciones asociadas la oportunidad de proseguir de forma conjunta sus iniciativas, haciendo al mismo tiempo participe de sus resultados a un mayor número de organismos.

Por su parte, las sub-acciones Grundtvig 1 y 4 son acciones centralizadas continuación de la labor llevada a cabo sobre educación de adultos de la primera fase de Sócrates (1995-1999), siendo la Comisión Europea la encargada de su gestión.

Grundtvig 2 y 3 son sub-acciones nuevas y descentralizadas, gestionadas desde las Agencias Nacionales.

Estas cuatro acciones se interrelacionan de tal manera que, los proyectos Grundtvig 1 y 2 pueden tener como producto módulos de formación para Grundtvig 3, y las actividades de las tres primeras sub/acciones dar lugar a Redes Grundtvig.

Mejorar de este modo la dimensión y proyección internacional de la formación permanente con estas acciones han posibilitado consolidar la dimensión europea en el ámbito de la educación de mayores, mediante la validación de sistemas de acreditación y cualificaciones adquiridas en los sistemas formales y no formales, las metodologías, prácticas y productos educativos, los vínculos existentes entre los diferentes agentes sociales que participan en la educación de mayores.

**CAPÍTULO 3: Investigaciones realizadas
en torno a los mayores en las universidades
españolas y europeas**

NOTA IMPORTANTE

Los capítulos siguientes de esta investigación han sido elaborados a partir de los resultados obtenidos en los correspondientes programas evaluados y que han sido citados en este trabajo. Destacando por orden alfabético las investigaciones de:

- _ Bru, C.
- _ González Bueno, M.A.
- _ Jiménez Eguizábal, A.
- _ Pérez Juste, J.
- _ Requejo A.

El tema de la regulación jurídica de los programas universitarios para mayores en España y Europa está recogido en: La conferencia de clausura del IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES CIUUMM 2011 Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores.

Se ha utilizado entre otros, el resumen abreviado del proyecto de investigación AEPUMA 2006-2007, dirigido por la Universidad de Alicante, analizado por Bru, C. y en la que han intervenido 19 universidades: Universidad de la Laguna; U. de León ;U. Jaume I de Castellón; U Autónoma de Madrid; U. de Granada; U. Pontificia de Salamanca UPSA; U. Complutense de Madrid; U. de Santiago de Compostela; U de Burgos; U. de Extremadura: U. de Girona; U. Miguel Hernández de Elche; U. de Castilla la Mancha; U de Illes Balears; U. Pontificia de Comillas; U de Lleida; U de Murcia; U de Málaga. Han intervenido también siete universidades europeas.

También ha sido usado, documento emitido en Junio, 2010 por la Comisión de Formación Continua en la extracción de datos. Documento titulado: LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

También se han analizado las universidades para mayores en distintos países europeos como son Francia, Italia, Dinamarca, Finlandia y Portugal entre otros, en el estudio de Requejo, A. citado en esta tesis.

INVESTIGACIONES REALIZADAS EN TORNO A LOS MAYORES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y EUROPEAS

3.1. Investigaciones sobre el acceso y permanencia de personas mayores en universidades europeas y españolas.

Los programas universitarios para personas mayores dentro del espacio de la educación constituyen un instrumento más de mejora en la intervención social. La atención educativa a los mayores ha ido evolucionando desde las primeras experiencias de enseñanza para mayores en Norteamérica en el año 1927, siendo entonces reuniones organizadas con y de personas mayores; posteriormente, les siguió la formación de las personas que intervienen en el entorno de los mayores, hasta la creación en 1973 de la que ya hablamos con de la primera Universidad de la Tercera Edad en Toulouse por el profesor Vellas.

Actualmente podemos considerar que pertenecemos a la tercera generación en el modelo de atención educativa a los mayores, caracterizado y diferenciado de otras iniciativas en que las universidades ofrecen programas de enseñanza, investigación y de servicio a la colectividad (Manheimer, 2002).

Un colectivo cada día más amplio, es el de las personas mayores que se integran en la universidad y que demanda participación y respuestas sociales cada vez más diferenciadas. La realidad es que estamos viviendo en una sociedad de un rápido envejecimiento que presionará, como ya lo hace y experiencia la estamos teniendo en las acciones contra las políticas actuales, para que se realicen remodelaciones en el ámbito social, económico y también cultural y educativo, que se adapten a las exigencias de un sector poblacional amplio, con expectativas interesantes especialmente en el ámbito social.

En España, según describen Guirao y Sánchez (1997) se trata de una masa social de personas que no pudieron embarcarse en unos estudios universitarios:

“Estamos hablando de generaciones de españoles que tuvieron que sufrir las repercusiones de nuestra guerra y posguerra civil, en un momento de desarrollo de España en el que la educación universitaria era un coto reservado para una elite de afortunados. Ahora es un buen momento para invitar a estas personas a cumplir lo que para muchos fue solo un sueño: asistir a la Universidad” (Guirao y Sánchez, pp. 145-153).

La Universidad ha creado programas de participación social para el acceso a su formación por su interés en abrirse a la sociedad. De esta manera se plantea como objetivo general: potenciar la integración social de las personas mayores en la vida económica, social y cultural, promocionando a este colectivo como una etapa de la vida positiva, digna y llena de posibilidades.

3.2. España en el EEES: la trayectoria de sus universidades para mayores.

Actualmente nos encontramos en España con un escenario caracterizado por la presencia masiva de Programas Universitarios para Mayores, todos ellos vinculados a universidades públicas y privadas. Esta oferta se encuentra diferenciada de otras, como pueden ser las Universidades Populares, las Aulas de la Tercera Edad o la Educación Permanente de Adultos, como ya se ha señalado anteriormente. La diferenciación se establece, entre otras razones, por su vertiente de formación universitaria, por la investigación asociada a los estudios y por su proyección internacional.

Se puede afirmar que, con carácter general, desde mediados de los noventa del siglo pasado, comienzan en España un número importante de Programas Universitarios para Personas Mayores (Guirao y Sánchez, p.153).

Con ellos se trataba de satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación de nivel superior que suponía, además, el desarrollo de un aprendizaje permanente no para realizar un futuro profesional, con programas específicos de carácter universitario.

Transcurrida más de una década esta iniciativa ha tenido un gran eco social, de modo que en la actualidad la mayoría de las universidades españolas tanto públicas como privadas cuentan con Programas de Formación Universitaria para Personas Mayores, con una creciente demanda y aceptación que, en numerosas ocasiones, no pueden ser atendidas ante la falta de recursos para poder admitir a toda la población interesada.

Desde la perspectiva de su desarrollo histórico, y a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, estas iniciativas surgen, inicialmente, con el apoyo de diversas instituciones, como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO) o las Consejerías de Servicios Sociales de algunas Comunidades Autónomas, así como otro tipo de instituciones públicas o privadas.

Esta colaboración se produce básicamente motivada por el fenómeno demográfico del rápido envejecimiento poblacional y por las demandas de una participación social y cultural activa. Estas organizaciones vinculadas a las Administraciones sociales del Estado, recurrieron y se apoyaron en las Universidades como responsables de la educación superior de nuestro país.

La universidad ha llevado a cabo una de sus tareas fundamentales, la de erigirse en promotor de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la comunidad universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en su proceso de educación permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2006).

Desde esta perspectiva, sus objetivos se relacionan con la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusión de hábitos culturales críticos, participativos y solidarios, así como una formación permanente, abierta y plural. Para ello se ha de propiciar la existencia de espacios y estructuras que faciliten y promuevan la consecución de dichos objetivos. De este modo, el objetivo de la formación universitaria para mayores quedó muy rápidamente materializado en acciones tendentes a la puesta en marcha de programas y proyectos, dedicando a los mismos esfuerzos y medios para que se desarrollaran con las suficientes garantías de calidad.

La intención de detectar, diagnosticar, dar respuesta a las necesidades de su entorno y contribuir a la solución de los problemas planteados en las sociedades contemporáneas supuso que, ante la demanda de esta población mayor activa, las universidades, en el desarrollo de sus funciones y en aplicación de su autonomía, han contribuido de forma significativa a la consolidación de este tipo de formación (DOUE L 327/45, 24/11/2006).

Casi desde sus comienzos surgió la necesidad de coordinar las distintas experiencias, por lo que se estableció la realización de encuentros de carácter estatal, con el objetivo de abordar problemas comunes y compartir las experiencias educativas llevadas a cabo. Como resultado de ello, en la última década se han realizado diez encuentros nacionales en los que se han abordado temas como los estudios comparados, las metodologías, la estructura y organización docente, la financiación o el reconocimiento legal de las políticas sobre la educación universitaria para mayores.

Además se han realizado otro tipo de eventos como seminarios, jornadas o reuniones científicas, tanto de carácter estatal como internacional, abordándose temas de interés respecto a la formación permanente, la investigación universitaria, la participación e integración social de las personas mayores, la cooperación y proyección internacional, entre otros (Bru, 2007).

Existe, por tanto, un marco teórico sobre las experiencias llevadas a cabo, con estudios comparativos en el ámbito internacional, que permiten abordar con rigor el tratamiento que han de tener estas enseñanzas en las universidades, pudiendo ser consideradas como una oferta universitaria más que da respuesta a las necesidades de este colectivo de personas mayores en los ámbitos científico, cultural y social.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO establece como una acción prioritaria, que el acceso a los establecimientos de educación superior debe abrirse a los educando adultos, creando oportunidades de aprendizaje en los adultos de maneras flexibles, abiertas y creativas.

En este contexto de la declaración de la UNESCO, a la que hay que añadir los informes del Club de Roma o el informe Delors, resulta un hecho incuestionable la idea de la educación permanente. También hay que tener en cuenta la ruptura de las fronteras del espacio y de la edad con relación al acceso a la educación. Ya no existe ninguna edad para la educación ni un espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo.

La integración de los mayores en la universidad debe abordarse, también, desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso imparable de democratización. Efectivamente, hemos pasado de una universidad elitista a una universidad de masas, de una universidad dirigida al academicismo, a una universidad con tres grandes funciones: la profesionalización, la investigación y la extensión cultural. De una universidad dirigida sólo a jóvenes, debemos pasar a una universidad abierta a todas las edades y de una universidad cerrada, a una universidad abierta a los retos que la sociedad del conocimiento implica.

Son varias las razones que explica la plena integración de estos programas en las estructuras universitarias:

Razones de índole social:

El número de personas mayores cuyas características de tipo físico, intelectual, familiar, económico han experimentado notables cambios, exige a comienzos del siglo XXI que la administración que la representa diseñe y ponga en marcha propuestas que canalicen y potencien las posibilidades de desarrollo personal y de participación activa de dichas personas en la vida social y cultural.

La atención a las personas mayores tiene que contemplar las diferencias individuales de este grupo social por lo que, junto a la variedad de ofertas asistenciales, de ocio y otras, también deben contemplarse ofertas culturales de diverso tipo y nivel, entre las que no se debe olvidar la oferta de estudios universitarios. Éstos, a su vez, deben adoptar distintos formatos para adaptarse a las diferencias y necesidades individuales y territoriales de acuerdo a las características y del contexto socio-económico en el que se inscriben.

Muchas de estas personas consideran que asistir a las aulas universitarias es una deuda que la sociedad española tiene con ellas, ya que no pudieron acudir en su juventud por razones de índole socioeconómica. Debe ser considerado el dato de que en España sólo entre el 10% y el 20 % del segmento de población entre 55 y 64 años finalizó en su día estudios secundarios (IMSERSO, 2006). En cambio, en estos momentos la tasa de finalización de la secundaria se sitúa entre el 70% y el 80% de la correspondiente cohorte de edad. En los albores del siglo XXI, la sociedad y la universidad, dada la actual situación de desarrollo de España, pueden y deben saldar dicha deuda. También la universidad debe abrir sus puertas a otras personas adultas y mayores que dejaron sus aulas hace tiempo y ahora desean volver.

Razones de índole educativa:

La universidad como máxima institución académica tiene entre sus fines preparar profesionales competentes, potenciar la investigación y como centro depositario de la cultura científica, tecnológica y de valores éticos, debe difundir en la sociedad el legado cultural y “universalizar” la cultura. (Proyecto AEPUMA, 2007, p. 453). La democratización de la cultura debe facilitar el acceso a la formación, también a la universitaria, a sectores de la población que no desean obtener un título profesional sino acceder a un tipo de formación permanente que ayude a su desarrollo personal y contribuya a conseguir una sociedad más culta, crítica y participativa.

La universidad como institución debe acreditar las enseñanzas que imparte, por lo que es conveniente que, respetando la autonomía universitaria, se establezcan unas directrices generales que orienten el sentido universitario de esta oferta educativa.

La necesidad de formar al conjunto de la sociedad, de acuerdo con las nuevas demandas de la educación, exige que la universidad realice una continua labor cultural con el fin de conseguir una población con capacidad para comprender y adaptarse a los cambios de una sociedad en proceso continuo de transformación.

La función cultural de las universidades debe plantearse por parte de las administraciones públicas y la sociedad civil como una prioridad, en la consecución de una mayor justicia social, de una mayor equidad educativa y de una mejor calidad de vida. (Proyecto AEPUMA, 2007, p. 469). La cultura, la educación y la formación facilitan actitudes y conductas proactivas de participación, pertenencia, apoyo y satisfacción personal, lo cual es sinónimo de bienestar personal y social.

Razones de índole demográfica:

Actualmente, y como se puso de manifiesto en las Jornadas Técnicas: *Los retos de los Programas Universitarios para Mayores ante la reforma de la Ley Orgánica de Universidades* en Alicante los días 15 y 16 de diciembre de 2005, es un hecho indiscutible la reducción de la demanda educativa en los niveles que van de los cero a los veinticinco años y no se observan indicios de repunte demográfico, lo que obligará en los próximos años a una diversidad de las edades, diferente formación de partida y distintas procedencias. En este sentido, los Programas para Mayores pueden contribuir de manera decisiva a adelantar el “reemplazo generacional” que previsiblemente se producirá en las universidades españolas en los próximos años. Sería también necesario potenciar la incorporación de las personas mayores en los procesos reglados de educación universitaria.

No podemos olvidar que las nuevas generaciones de personas mayores llegarán a la universidad con una mayor preparación y con un mayor nivel educativo, lo que implicará la necesidad de adecuar y reestructurar los actuales programas universitarios para mayores, al igual que de modo continuo y sistemático se va renovando en las universidades la oferta cultural, los cursos de especialización profesional y académica y el conjunto de títulos oficiales. La flexibilidad y la diversidad serán elementos clave en el futuro diseño de los programas que oferta la universidad a los mayores y en la integración de estos adultos en la universidad.

Razones de índole económica:

Las universidades desarrollarán en la sociedad de la información, un papel decisivo en la formación permanente o continua a lo largo de la vida laboral y profesional. En Europa, hasta el año 2015, el grupo de edad comprendido entre los 20 y los 29 años se verá reducido en 11 millones de personas (-20%), mientras que el grupo de edad comprendido entre los 50 y los 64 años aumentará en 16,5 millones de personas (+25%) (Agenda Muface, 2007). Serán, por tanto, las personas de más de 50 años las que podrán contribuir en los próximos años a mantener buena parte de las estructuras económicas y de financiación, dado que en el año 2010 serán 600.000 menos los estudiantes universitarios.

Por otra parte, no se debe olvidar que en gran medida las políticas de la Unión Europea con respecto al empleo tienden a retrasar la jubilación y que las personas se mantengan en activo la mayor cantidad de tiempo posible.

La Comisión Europea considera que este hecho exige que en la gestión de los recursos humanos se preste enorme atención al aspecto de la edad, un factor que hasta ahora se había descuidado. También exige una nueva consideración de las políticas que, en lugar del aprendizaje y las nuevas oportunidades a lo largo de toda la vida, viene favoreciendo hasta ahora una retirada temprana del mercado laboral (Agenda Muface, 2007).

3.3. Características de los programas universitarios para mayores.

Bajo la denominación de programas universitarios para mayores (PUM), se recogen en general una serie de actividades de formación y educación en las que participa la universidad y que están dirigidas a personas de edad avanzada o personas mayores. Podemos enumerar un pequeño conjunto de rasgos que, con variaciones, caracterizan a los programas universitarios para mayores:

Según la AEPUM (Proyecto de investigación 2006-2007), se pueden considerar Programas Universitarios para Mayores aquellas ofertas educativas, dirigidas preferentemente a personas mayores de 50 años, en las que, de uno u otro modo, participa la universidad. El tipo de participación universitaria configura los diferentes modelos de Programas. Si bien es cierto que cualquier persona o institución puede, en el curso de sus actividades, buscar y obtener de la institución universitaria algún tipo de participación, parece claro que no cualquier programa en el que participa la universidad debe ser considerado en sentido propio como Programa Universitario.

En general, la denominación de Programas Universitarios para Mayores suele referirse exclusivamente a las ofertas educativas que son organizadas por las universidades y que están en sintonía con las propuestas que propone la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2001) en sus orientaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Al margen de las distintas posibilidades de aprendizaje informal a lo largo de la vida, la Comisión distingue dos grandes modalidades de programas educativos:

- Programas formales, organizados por instituciones educativas especializadas (universidades en nuestro caso); y
- Programas no formales, que con intención de educar y con cierta estructura, no parten de las universidades ni de otros centros educativos o de formación, sino de grupos de personas e instituciones no especializadas.

Los fines de los Programas Universitarios para Personas Mayores se articulan desde una doble perspectiva: son de un lado, programas con una importante proyección social, y de ahí la necesaria implicación de los Servicios Sociales tanto de ámbito estatal como autonómico en su caso; y tienen por otra parte, un eminente carácter formativo y educativo desde la perspectiva del crecimiento y desarrollo personal en la formación a lo largo de toda la vida y por ello su vinculación debe ser estrecha con las instituciones educativas de rango superior.

La proyección social de los programas para mayores es obvia, no sólo porque viene a colmar un espacio vacío existente hasta el momento, sino también porque alcanza a un gran número de ciudadanos que de otra manera se habrían visto marginados o alejados de unos ámbitos culturales a cuyo mantenimiento han contribuido durante gran parte de su vida y muchos de ellos siguen contribuyendo aún después de la jubilación.

Así, se trata de una acción de justicia social y como tal ha sido considerada y aceptada por las autoridades académicas. Dentro de la autonomía universitaria y de las peculiaridades de cada una de las universidades españolas, los programas para mayores son una nueva forma de acercamiento a la sociedad y un modo diferente de cumplir con el requisito de servicio social que debe tener toda universidad pública (Fernández Ballesteros, 2007, p. 98).

No debe extrañar pues que no haya existido dificultad insalvable a la hora de poner en marcha unos programas dirigidos a personas sin especial formación académica.

Entre los rasgos destacados de la proyección social cabe resaltar que la repercusión inmediata de los beneficios que producen tiene como consecuencia una mejora de la calidad de vida física e intelectual, y contribuyen al bienestar personal a la vez que facilitan la integración social e inter-generacional (Proyecto AEPUM, 2007, P. 124).

El que los centros de enseñanza superior se ocupen de suministrar a los mayores una formación o unos conocimientos específicos forma parte del ámbito en el que se debe mover la propia universidad; naturalmente, no es un objetivo fundamental, pero se ha convertido en uno de los proyectos más ambiciosos del panorama educativo español a la vez que ha pasado a ser en muchas universidades un programa contemplado con cariño y entusiasmo.

Si en principio la necesidad de unas alternativas de ocio de carácter formativo puede ser considerada uno de los motores principales de esta nueva situación en la que nos encontramos y en la que, como tantas otras veces, las universidades han mostrado un dinamismo del que han carecido otras instancias sociales, el carácter formativo específico es hoy el común denominador de todos los programas que se imparten en el panorama universitario español bajo diversas modalidades y variedades.

En todos ellos se busca dar una mayor formación a nuestros estudiantes a través de materiales que puedan ser útiles para facilitar la participación cultural o para satisfacer algunos de los deseos de conocimientos de los mayores; en todo caso, siempre aparece como trasfondo la idea del desarrollo integral de la persona .A través de estos planteamientos previos, podemos concretar como fines de los Programas Universitarios para Personas Mayores (Bru, 2007, p.27) los siguientes:

3.3.1 Fines sociales:

Mejorar la calidad de vida a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario. Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de saberes y actitudes a través de la experiencia.

Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la comunidad, así como con otras instituciones. Fomentar el desarrollo del asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.

3.3.2. Fines formativos:

Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.

Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.

Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio. Culturales, físicas, intelectuales en la sociedad.

Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.

Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

3.3.3. Destinatarios de los programas universitarios para mayores.

En cuanto a los destinatarios de estos programas de formación universitaria probablemente no se pueda representar una foto fija sobre las características de las personas mayores. Y ello porque las expectativas, intereses, motivaciones y necesidades varían en función de la edad, de la época en la que se ha vivido, e incluso según el lugar en que se reside. Probablemente los intereses de los estudiantes de una gran ciudad tengan poco que ver con los de una ciudad más pequeña y menos aún con los de poblaciones de ámbito rural, como es el caso de algunas experiencias universitarias. Además, en pocos años, se apreciará que los futuros estudiantes mayores tendrán muy poco que ver con los actuales. Para muchos de éstos, la universidad ha sido un lugar inalcanzable por las circunstancias políticas, económicas y sociales en que vivieron en España.

La situación de los futuros estudiantes puede ser diferente pues en el transcurso de sus vidas han podido tener acceso a estudios de mayor nivel, incluidos los universitarios.

Las claves de la formación universitaria para personas mayores serán diferentes en cuanto al tipo de formación que habrá que proporcionarles, pero persistirá la necesidad de esta formación para poder desenvolverse con autonomía en un mundo totalmente diferente al de otras épocas no lejanas en el tiempo.

En la actualidad, podemos considerar una serie de características muy generales compartidas por parte de la población mayor, salvando las peculiaridades y diferencias antes reseñadas. En general, son personas jubiladas o prejubiladas, en excelentes condiciones físicas y mentales, que cuentan con tiempo libre que desean emplear en seguir aprendiendo y permanecer activos intelectualmente. Para muchas de ellas es la primera oportunidad de acceder a la Universidad, lo que representa una meta que resultó inaccesible en otras etapas de su vida, siendo también una oportunidad para la mujer que en otras épocas no pudo cursar más que estudios primarios (IMSERSO, 2006).

La mayoría de los Programas Universitarios para Personas Mayores que actualmente están funcionando en las Universidades españolas se dirigen a personas con más de 50 ó 55 años. Se justifica esta edad porque incluye a personas jubiladas, con jubilación anticipada o con una edad cercana a la jubilación.

Que la universidad oferte programas para personas mayores con o sin titulación previa supone que se acepta:

_Que se puede aprender a cualquier edad, ya que algunas limitaciones que se puedan adquirir al tener más edad (agilidad, memoria, agudeza sensorial), pueden contrarrestarse con otras posibilidades que conseguimos con los años (tiempo, curiosidad, experiencia, constancia).

_Que la formación universitaria no debe estar orientada solamente a formar profesionales competentes e investigadores competitivos y productivos, sino que también debe procurar hacer más culta a la sociedad en su conjunto, propiciando la reflexión sobre la cultura y los valores.

_Que la educación, como acción intencionada, es un proceso de desarrollo personal que dura toda la vida y en una sociedad democrática, con un cierto nivel de desarrollo económico, tecnológico y cultural, la educación permanente es una necesidad y la universidad es una de las instituciones educativas con las que cuenta la sociedad.

_Que una vez conseguida en los países desarrollados, la utopía de universalización de la educación básica, así como la ampliación de la edad de escolarización obligatoria y la mayor facilidad de acceso a los niveles educativos no obligatorios, las instituciones educativas han empezado a preocuparse con mayor intensidad de aspectos como la mejoría de la calidad educativa en los niveles ya establecidos y dar respuesta a una mayor demanda de educación de la sociedad.

Teniendo en cuenta el requisito de la edad, mayores de 55 años, el número de posibles estudiantes en España es muy elevado, cerca de la cuarta parte de la población (IMSERSO, 2006). Este dato nos lleva a suponer que el número de potenciales estudiantes de los programas universitarios irá en aumento y permitirá rentabilizar los recursos con que cuentan las universidades.

Pero además de la cantidad, existe una gran variedad entre las personas que se incluyen en el grupo que hemos llamado “personas mayores” para referirnos a las personas que superan los 55 años. Si en todos los grupos de edad existen múltiples diferencias individuales, aunque tengan características comunes, en el grupo de las personas con más de 55 años esas diferencias son mucho mayores debido a:

- La amplitud de este tramo de la vida de las personas que, con el aumento de la expectativa de vida, puede ampliarse a más de otros 30 años.
- Los numerosos factores culturales, físicos, familiares, profesionales y económicos, que han ido configurando la propia biografía personal, la situación presente de cada uno y las expectativas de futuro.
- La evolución física, intelectual y social de las personas mayores, más que en otras etapas, no es continúa sino en espiral, con momentos de crecimiento y de retroceso, y en los que unas potencialidades pueden reemplazarse por otras.
- Los estudiantes de los programas universitarios para personas mayores son hombres y mujeres (más mujeres que hombres) de muy variada edad, estudios y profesiones. Esta diversidad puede parecer un problema a la hora de adaptar las enseñanzas al nivel de conocimiento de unas personas de tan variada procedencia, sin embargo, creemos que esa diversidad enriquece y facilita algunos objetivos de estos programas.

3.4. Articulación y diseño de los programas universitarios para mayores.

En cuanto a la estructura básica de los programas universitarios de mayores creemos que debe reducirse a una serie de puntos elementales que permitan la convalidación y homologación entre los distintos programas impartidos en los diferentes centros universitarios y que a la vez permitan su consolidación. Si bien hay que evitar un desmesurado afán de homogeneización al establecer un marco básico o un equívoco concepto de lo que supone rigor o nivel universitario, cayendo en un corsé demasiado rígido de la estructuración de cursos y programas.

El carácter que debe presidir la estructura y organización de los programas debe ser el placer por el saber. Hay que tender hacia la integración plena de los programas universitarios para mayores en la organización docente de la universidad sin olvidar las características específicas del entorno universitario. La integración plena exige la configuración de un plan de estudios con una duración mínima de tres cursos y una docencia de 400-450 horas (40 ó 45 créditos), entre asignaturas obligatorias y optativas (Página web de la escuela de posgrado, 2013). Esta estructura mínima puede completarse en un segundo ciclo y cursos sucesivos para que estos programas cumplan la función de proporcionar enseñanzas a lo largo de toda la vida y facilitar los cauces para la relación intergeneracional.

Hay que tener presente este aspecto intergeneracional de los estudios universitarios para mayores. Esta exigencia induce a potenciar la participación de los mayores en asignaturas que se ofertan en los estudios reglados: integración activa de los mayores en el nivel académico, de investigación y de extensión universitaria.

Siguiendo los cuatro campos de conocimientos científicos tradicionalmente aceptados (Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias Experimentales y Científico-Técnica) para las enseñanzas al colectivo de mayores, y con una estructura académica (asignaturas obligatorias, optativas y actividades complementarias) y metodología de enseñanza adecuada.

Dichas enseñanzas partirán de un equilibrio en el modelo teórico-práctico que tenga en cuenta la participación activa del alumnado. Se considera esencial introducir en las enseñanzas de los programas universitarios para mayores la investigación a través de grupos de trabajo en los que intervengan especialistas en diversas áreas de conocimiento y donde la participación de los mayores sea activa, abriendo a los mismos un nuevo campo de actuación y escenarios regionales, nacionales e internacionales (Decreto 4/2010, BORM número 32 de 9 de febrero de 2010).

La universidad es el marco institucional adecuado, como institución dedicada a la formación superior y abierta al estudio que incorpora el continuo desarrollo teórico-empírico, la revisión metodológica y la investigación aplicada y sabe adaptarse a los continuos cambios y exigencias de la sociedad a la que sirve. Debe tratarse de un Programa Formativo Superior, presentado por una universidad (público/privada) en cuanto a Institución definida por la Ley Orgánica de Universidades (2001) en su artículo 34, con unos contenidos y estructura adecuada a los objetivos y directrices de las enseñanzas, aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno y dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización, de acuerdo a las normas de ordenación académica de la universidad.

Estos requisitos básicos del sistema de ordenación académica universitaria permitirán discernir entre la diversidad de opciones formativas y “programas” para personas mayores que existen en la actualidad, que no posibilitan el acceso directo a la formación superior y universitaria a la que sí podrían acceder desde los programas universitarios los estudiantes que los cursen y estén interesados en un título superior u oficial.

Estos programas deben realizarse en el espacio universitario y en un ámbito propio, y en cualquier caso poniendo los medios y las instalaciones de la universidad como facultades, departamentos, aulas, laboratorios, bibliotecas, etc. al servicio de los estudiantes. La responsabilidad de la docencia corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías. Se buscará también la colaboración de otros expertos que por sus conocimientos y experiencia puedan ser útiles para la

formación de estas personas mayores, participando en las mismas condiciones que el profesorado universitario.

Hay que potenciar en lo posible la infraestructura en lo que afecta a la financiación y a la gestión administrativa. Los recursos humanos y económicos para la debida prestación de servicios administrativos, del alumnado, de la gestión académica así como de la oferta de extensión universitaria e investigación debe ser la suficiente y equiparable a la que reciben el resto de integrantes de la comunidad universitaria.

Debe incorporar una evaluación inicial tanto de partida para acceder al programa, como en cada materia en su caso; una evaluación procesual atenta al desarrollo del programa en todos sus aspectos; una evaluación de resultados, así como una evaluación de impacto que permita comprobar la aplicación real de los saberes y experiencias alcanzados por los estudiantes en la universidad.

La expansión de los programas universitarios para personas mayores ha venido acompañada de experiencias de participación que a través de modalidades diversas configura un ámbito de participación en auge. La formación permanente es imprescindible para responder con éxito a los retos de una sociedad y de una economía basadas en el conocimiento (Villar, 2005, p.90).

El modo de vida actual contempla la educación de un modo distinto; ya no es una etapa que se circunscriba simplemente a los años de escolaridad, sino que ahora cualquier edad es buena para acceder al conocimiento y a la formación. Por eso no es extraño que a lo largo de la última década y bajo diversas denominaciones “Aula de la Experiencia, “Universidad Abierta”, “Cátedra Intergeneracional”, “Universidad Permanente” o “Universidad Sénior”, los Programas Universitarios para Personas Mayores hayan crecido de forma notable por toda la geografía española.

Según la AEPUM (2007), la diversidad entre los distintos programas es clara. No obstante, un énfasis excesivo en esta diversidad ocultaría una tendencia creciente hacia la unidad en una serie de aspectos relevantes, lo que se viene poniendo de manifiesto a lo largo de los últimos años. Por lo tanto, es posible hablar de un modelo de Programa Universitario formal para personas mayores muy extendido. Relacionamos a continuación las que podrían ser sus características principales:

- Programa educativo organizado y desarrollado por la universidad.
- Dirigido preferentemente a personas mayores.
- Orientado a objetivos de desarrollo personal y de integración social.
- Sujeto al calendario académico convencional y estructurado en cursos.

Por último, y con independencia de otras consideraciones, la expansión de las UpM en España y en Europa ha constituido un relevante fenómeno social (Comisión de las comunidades europeas, 2004). Si bien cierto que desde sus orígenes se constata una variedad de modelos, los genuinamente universitarios son aquellos que programan, diseñan y desarrollan las universidades.

Mientras la justificación más clara de su existencia es de carácter contextual, relacionada con procesos históricos de marginación y exclusión social de las personas mayores, su desarrollo se relaciona con otras dimensiones de la estructura social, como cuestiones de género y condición socioeconómica.

Sus objetivos se orientan primordialmente hacia la realización personal y la integración social. Esta finalidad justifica la necesidad de que los Programas mantengan un carácter abierto y conexiones importantes con las líneas de investigación más actuales.

3.5. Problemáticas de implantación y desarrollo en los programas universitarios para mayores.

Las Universidades para Mayores constituyen una oferta educativa formativa con características específicas. En tal sentido debe diferenciarse claramente de otras ofertas, como las amparadas bajo el rótulo de Formación Permanente. Aún con varias denominaciones: “Programas para Mayores”, “Aulas de Experiencia”, etc. surgen bajo una misma idea: el fomento del aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida.

Las UpM se asemejan bastante en su estructura a las universidades convencionales, puesto que existe un plan de estudios donde se agrupan diferentes áreas temáticas, se imparten a lo largo de varios cursos académicos, aunque presentan algunas peculiaridades (DOUE L 327/45, 24/11/2006):

- En primer lugar, el acceso a todas las personas que lo deseen y que superen los 50 años de edad.
- En segundo lugar, el alumnado no obtiene un título oficial sino un Certificado Académico por la formación adquirida.
- En tercer lugar, dicho Certificado no habilita para el desempeño de ninguna actividad profesional.

A pesar de todo ello, el número de estudiantes que acuden a este tipo de Universidades se incrementa cada año, y si tenemos en cuenta la esperanza de vida, es muy posible que no cese este aumento progresivo del alumnado. Sin embargo, las UpM se encuentran aún con serios obstáculos para su completo desarrollo e implementación, entre las que destacamos de acuerdo con el Informe anual del IMSERSO (2012):

1. Son poco conocidas en general por la población mayor de nuestro país, como se refleja en el Informe 2004 del IMSERSO. Este Informe señala también el escaso interés de la población mayor española en participar en acciones de formación o educación, aunque es posible que este desinterés se deba al bajo nivel educativo de la población mayor de 55 años.

2. La legislación educativa española de la Educación Superior no contempla la posibilidad de acceso de las personas mayores a las universidades, a no ser que superen la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25, 40 y 45 años y quieran cursar una titulación de carácter oficial.

3. España no contempla, en el conjunto de las propuestas analizadas, ninguna acción formativa en donde el acceso a la Educación Superior no sea para adquirir una titulación profesionalizadora. En este sentido da la impresión de que se pretende que la población mayor de 50 años continúe con un bajísimo nivel educativo y no se establezcan estrategias para “recuperar” a ese sector de la población del ostracismo educativo en que se ha visto envuelto por razones históricas, económicas y sociales.

4. La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, desde la óptica de las UpM no guarda mucha relación con las propuestas realizadas por algunos organismos e instituciones nacionales e internacionales en donde prevalece una visión utilitarista y mercantilista del conocimiento, más dirigida a la formación de mano de obra cualificada que a un proyecto de educación para la ciudadanía y el desarrollo personal.

3.6. Las universidades para mayores de España: la Asociación Estatal de Programas Universitarios para mayores (AEPUM).

La AEPUM, tiene sus precedentes en 2001, cuando en el marco del V Encuentro Nacional celebrado en el Puerto de la Cruz (Tenerife), se constituyó la Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Su principal cometido era tratar de que estas enseñanzas fueran recogidas en la entonces futura Ley de Universidades (LOU), en fase de aprobación por el Gobierno de entonces, y de la correspondiente tramitación parlamentaria.

Además de las universidades elegidas, formaron entonces parte de aquella comisión, un representante del IMSERSO y otro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La comisión realizó una serie de trabajos y cumplió otro de los mandatos recibidos; constituir una Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores (AEPUM), que quedó constituida en 2004 y de la que pueden formar parte todas las universidades que cuenten con Programas.

En la actualidad agrupa a treinta y tres universidades públicas y privadas. Desde entonces, se han dado pasos importantes para fomentar la colaboración de las universidades, llevando a cabo diversas actuaciones y elaborando propuestas presentadas al antiguo Ministerio de Educación y Ciencia para su desarrollo institucional.

Lo cierto es que después de más de diez años de su implantación estos Programas, que cuentan con una cifra de alumnado estimada en más de 23.000 repartidos en casi todas las universidades públicas y privadas españolas, no han visto reconocido oficialmente su papel. Su rápido desarrollo no ha ido acompañado de un adecuado marco legislativo que reconozca y fomente los Programas como parte de las acciones encaminadas a potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, y ello a pesar de ser éstas parte sustantiva de las políticas educativas de la UE (Proyecto AEPUM, 2007).

La AEPUM, ha puesto su empeño en converger hacia criterios de homologación y racionalización en el ámbito nacional y comunitario: unificando la estructura académica, la metodología, el valor de los créditos, y los reconocimientos formales o no formales a obtener con el objetivo de lograr el compromiso institucional necesario, tanto en el ámbito universitario como en el social.

Se ha tratado de llevar a cabo, a nivel estatal y europeo, los trabajos necesarios (Libro Blanco de la Educación para Mayores, 1986) para la propuesta de incorporación pertinente en la normativa educativa española y europea de los programas universitarios para mayores, a los efectos de su reconocimiento y consolidación con la finalidad de conseguir la movilización y concienciación de objetivos comunes en el ámbito social y cultural encaminados a afianzar y hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente.

Pero es evidente que se requieren cambios profundos en la actitud política para poner en práctica políticas educativas que concedan un valor estratégico fundamental a la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin un cambio en las perspectivas adoptadas hasta ahora, España no podrá alcanzar los objetivos propuestos desde la UE.

De igual modo, es necesario un cambio legislativo que permita el desarrollo normativo y el cambio de las propias universidades tendente a responder a las demandas de los nuevos colectivos sociales. Esto significa realizar un esfuerzo por abrir las puertas de las universidades a colectivos que tradicionalmente han quedado al margen de las posibilidades de la educación superior, no desde una vertiente profesionalizadora, sino cultural y educativa en sentido amplio.

TABLA 1: UNIVERSIDADES EN ESPAÑA

Universidad Alfonso X El Sabio. (*)
Universidad Antonio Nebrija. (*)
Universidad Autónoma Madrid.
Universidad Carlos III Madrid.
Universidad Complutense Madrid.
Universidad Europea Madrid. (*)
Universidad Francisco de Vitoria. UNED. (*)
Universidad Politécnica Madrid.
Universidad Pontificia de Comillas. (+)
Universidad San Pablo-CEU. (+)
Universidad Rey Juan Carlos.
Universidad Camilo José Cela. (*)
C.S.E. La Salle.

LEYENDA

- Miembros fundadores.
- Miembros de número.
- Otras universidades.
- (*) Universidades privadas.
- (+) Universidades católicas.

Tabla 1: *Universidades de España que p.* Fuente: elaboración propia.
Fuente: AEPUM (2007).

3.7. La formación permanente en el Consejo de la Unión europea.

A continuación reseñamos estas comunicaciones por sus interesantes propuestas.

I (Comunicaciones) CONSEJO RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01) EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA.

2.1. Considerando lo siguiente:

(1) La educación y la formación son un medio imprescindible para promover la cohesión social, la ciudadanía activa, la realización personal y profesional, la adaptabilidad y la empleabilidad.

La educación permanente facilita la libre movilidad de los ciudadanos europeos y permite el logro de los objetivos y aspiraciones de los países de la Unión Europea (por ejemplo, ser más prósperos, competitivos, tolerantes y democráticos). Debería permitir a todos adquirir los conocimientos necesarios para participar como ciudadanos activos en la sociedad de la información y en el mercado de trabajo.

(2) La acción prevista en la presente Resolución respeta la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea y en particular su artículo 14, en el que se declara que toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente.

(3) Al término del Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes en 1996, el Consejo adoptó unas conclusiones sobre una política de educación permanente en la que se especificaban algunos principios fundamentales para una estrategia de formación permanente (1).

(4) El Consejo Europeo extraordinario de Luxemburgo, de diciembre de 1997, introdujo como tema prioritario en las directrices en materia de empleo el aumento de la empleabilidad y de la capacidad de adaptación a través de la formación, y la educación permanente se ha convertido desde entonces en un objetivo horizontal de la estrategia europea de empleo.

(5) En el Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, se estableció el objetivo estratégico de que la Unión Europea llegara a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, lo que incluye elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.

(6) El Consejo Europeo de Feira, de junio de 2000, invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para promover la educación permanente y hacerla accesible para todos. Esto se reafirmó en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001. Asimismo el Consejo Europeo de Feira reiteró la necesidad de promover la implicación de los interlocutores sociales y de aprovechar al máximo las capacidades de financiación pública y privada.

(7) El Consejo de Educación emitió su dictamen sobre el paquete de empleo en su sesión de 29 de noviembre de 2001, haciendo hincapié en la educación permanente como una prioridad clara en las políticas nacionales de empleo.

(8) En la Conferencia de Riga de junio de 2001, se presentó un informe sobre la educación permanente a los Ministros de Educación de la Unión y de los países candidatos. En dicha reunión, los Ministros otorgaron un mandato para la elaboración de un informe de seguimiento sobre «Indicadores de calidad de la educación permanente», que se presentará a la reunión de Ministros de Educación que tendrá lugar en Bratislava en junio de 2002.

(9) La adopción, en febrero de 2001, del Informe del Consejo «Objetivos de los sistemas de educación y formación», así como la adopción en febrero de 2002 del programa de trabajo para la década, sobre la actuación ulterior a dicho informe supone un importante paso en la asunción del compromiso de modernizar y mejorar los sistemas educativos y de formación de los Estados miembros. (10) Las conclusiones aprobadas por el Consejo (Educación/Juventud) del 14 de febrero de 2002 (2) recogían las propuestas del Libro Blanco de la Comisión «Un nuevo impulso para la juventud europea» para tomar más en cuenta los aspectos específicos de la juventud en otras actividades comunitarias como la educación permanente. ES 9.7.2002 Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 163/1 (1) DO C 7 de 10.1.1997, p. 6. (2); DO C 119 de 22.5.2002, p. 6. (11)

El Consejo Europeo de Barcelona, de marzo de 2002, en su convencimiento de que la educación y la formación permanentes constituyen un ámbito prioritario de la estrategia de Lisboa, solicitó que se adoptara una Resolución sobre la educación permanente antes del Consejo Europeo de Sevilla, teniendo en cuenta la estrategia europea de empleo. TOMA NOTA: de que, aun siendo Europa punto de referencia en muchos campos y poseer una capacidad probada para convertir las ideas en productos y servicios innovadores, el acceso a la educación permanente sigue sin ser una realidad para muchos ciudadanos. SUBRAYA: que la educación permanente tiene que comprender el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal.

Además, la educación permanente debería ser entendida como toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes desde una visión personal, cívica, social o laboral. Finalmente, los principios en este contexto deben ser: el individuo como sujeto del aprendizaje, resaltando la importancia de una auténtica igualdad de oportunidades, y la calidad en el aprendizaje.

SUBRAYA: la importancia de la contribución del sector de la juventud a la definición universal y coherente de estrategias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, resaltando el valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud y definiendo las prioridades de la educación a lo largo de la vida en este contexto.

ACOGA CON SATISFACCIÓN: la comunicación de la Comisión de noviembre de 2001 titulada “*Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*”, que está basada en el memorándum sobre el aprendizaje permanente de noviembre de 2000 y las aportaciones procedentes de la amplia consulta en toda Europa sobre este documento. Además, acoge con satisfacción el hecho de que esta comunicación estableciera el aprendizaje permanente como uno de los principios rectores para la educación y la formación, y reconoce la importancia de los bloques para estrategias de formación continua y de las prioridades de actuación definidas en la Comunicación.

2.1. REITERA:

2.1.1. Que debe promoverse la convergencia del programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación y la Comunicación de la Comisión “*Hacer realidad un espacio europeo de educación permanente*”, con la finalidad de promover una estrategia global y coherente de educación y formación.

2.1.2. Que la educación permanente debe potenciarse en las acciones y políticas que se vienen desarrollando en el marco de la estrategia europea de empleo, el plan de acción sobre las capacidades y la movilidad, los programas comunitarios Sócrates, Leonardo da Vinci y Juventud, la iniciativa e Learning y en las acciones de investigación e innovación, entre otras.

2.2. RECONOCE: que debe darse prioridad a lo siguiente:

_Proporcionar acceso a todas las personas, independientemente de su edad, a la educación permanente, incluso a acciones específicas dirigidas a las personas más desfavorecidas y a las que no hayan participado en la educación o la formación así como a los emigrantes, como vía para facilitar su integración social.

_Proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas, en particular sobre nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, capacidad empresarial y las ciencias sociales.

2.2.1 La formación, contratación y actualización de profesores y formadores para el desarrollo de la educación permanente.

2.2.2 La validación efectiva y al reconocimiento de las distintas formas de cualificaciones relativas al resultado de los aprendizajes formal, no formal e informal entre países y sectores educativos, mediante una mayor transparencia y una mayor garantía de la calidad.

2.2.3. La información, orientación y asesoramiento de alta calidad y amplia accesibilidad orientadas a grupos específicos en relación con las oportunidades de la educación permanente y sus consecuencias,

2.2.4 Alentar la representación de los sectores correspondientes, incluido el de la juventud, en las redes y estructuras existentes que trabajan en este ámbito.

2.3. INSTA A LOS ESTADOS MIEMBROS A QUE, EN EL MARCO DE SUS RESPONSABILIDADES:

2.3.1. Desarrollen y apliquen estrategias globales y coherentes que reflejen los principios y los bloques definidos en la Comunicación de la Comisión y fomenten la participación de todos los interesados, en particular los interlocutores sociales, los empresarios, la sociedad civil y las autoridades locales y regionales.

2.3.2. Movilicen, en conjunción con la estrategia europea de empleo, los recursos necesarios para aplicar dichas estrategias y fomentar la educación permanente para todos, mediante el establecimiento de objetivos nacionales para el aumento de la inversión en recursos humanos, incluida la educación permanente, y el fomento del mejor uso posible de los recursos existentes.

2.3.3. El desarrollo de iniciativas que estimulen la inversión privada en aprendizaje, ESC 163/2 Diario Oficial de las Comunidades Europeas 9.7.2002

2.3.4. El estudio de una utilización mejor orientada de los instrumentos comunitarios de financiación, entre ellos el Banco Europeo de Inversiones.

2.3.5. Fomenten de un modo más activo, en cooperación con los centros de educación y formación y junto con los interlocutores sociales, el desarrollo de la formación en el puesto de trabajo.

2.3.6. Impulsen la mejora de la educación y la formación de profesores y formadores que participen en la formación permanente para que desarrollen las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garanticen, entre otras cosas, el acceso generalizado al aprendizaje de idiomas, el acceso de todos a las TIC y fomenten el aumento de la participación en estudios científicos y técnicos.

2.3.7. Estimulen la cooperación y las medidas efectivas para la validación de los resultados del aprendizaje, de importancia capital para que existan puentes entre el aprendizaje formal, no formal e informal, lo que constituye un requisito previo para la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente.

2.3.8. Desarrollen la información, orientación y asesoramiento dirigidos a grupos específicos, incluyendo el suministro de los instrumentos adecuados que hagan accesible la información sobre la educación y formación y sobre las oportunidades de empleo.

2.3.9. Desarrollen estrategias para determinar e incrementar la participación de los grupos excluidos de la sociedad del conocimiento como resultado de unos bajos niveles de capacitación básica.

2.4.10. Favorezcan una mayor participación en la educación permanente, incluida la de los jóvenes.

3. INSTA A LA COMISIÓN A QUE:

3.1. Impulse y coordine, en estrecha cooperación con el Consejo y de manera integrada y convergente, el desarrollo de las propuestas formuladas en el programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación y en la Comunicación de la Comisión «Hacer realidad un área europea de aprendizaje permanente», en otros instrumentos comunitarios en materia de educación y formación y en la estrategia europea de empleo.

3.2. Estimule los incentivos a la calidad y el intercambio de buenas prácticas para impulsar la puesta en marcha de actuaciones eficientes en todos los sectores implicados de aprendizaje formal, no formal e informal, incluido el establecimiento de una base de datos europea sobre las buenas prácticas en el sector de la educación permanente.

3.3. Promueva, en estrecha cooperación con el Consejo y los Estados miembros, un aumento de la cooperación en materia de educación y formación profesional basadas en la transparencia, el reconocimiento y la calidad, con el fin de desarrollar un marco para el reconocimiento de las cualificaciones, basándose en las realizaciones del proceso de Bolonia y fomentando una actuación similar en el ámbito de la formación profesional. Esta cooperación debe garantizar la participación

activa de los interlocutores sociales, las instituciones de enseñanza y formación profesional y demás sectores interesados.

3.4. Promueva acciones de información y orientación dirigidas a grupos específicos que favorezcan un mejor conocimiento de las oportunidades de aprendizaje y trabajo en toda Europa.

3.5. Fomente la participación de los países candidatos en el desarrollo de estrategias de educación permanente.

3.6. Fortalezca la cooperación con las organizaciones internacionales competentes, como el Consejo de Europa, la OCDE y la Unesco en el desarrollo y aplicación de políticas de educación permanente y acciones concretas.

3.7. Prepare, en cooperación con los Estados miembros, un informe sobre el seguimiento de su comunicación y de la presente Resolución antes del Consejo Europeo de primavera de 2004.

INVITA a los Estados miembros y a la Comisión a que propongan acciones concretas para desarrollar el contenido de la presente Resolución, fomentando la cooperación entre todos los protagonistas clave y dentro del ámbito de aplicación del Tratado (ES 9.7.2002 Diario Oficial de las Comunidades Europeas C 163/3).

3.8. El proceso de Bolonia y el Aprendizaje Permanente en las Universidades en el EEES.

Europa y la creación de un modelo nuevo basado en el conocimiento, representan para las universidades una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos, y uno de ellos se sitúa en el ámbito de la configuración de un Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente.

El programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, y los trabajos destinados a reforzar la convergencia de los sistemas de enseñanza superior dentro del proceso de Bolonia, es el desafío.

Por todo ello, los proyectos de cooperación internacional son imprescindibles y los Programas Universitarios para Personas Mayores no pueden permanecer fuera de estas exigencias, pues romperían con la clave de una educación en y para todos los niveles.

3.8.1. Una propuesta modelo: la ley en el sistema vasco sobre Aprendizaje a lo Largo de la Vida. (1/20013 de 10/10/2013).

Es importante recogerla al final de este trabajo por ser la primera y más completa en este tema. Importa especialmente la exposición de motivos y que a continuación exponemos y transcribimos.

Una propuesta modelo: EL SISTEMA VASCO.

Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo Largo de la Vida en el País Vasco.

Sumario

- *EXPOSICIÓN DE MOTIVOS*
- *CAPÍTULO PRELIMINAR. DISPOSICIONES GENERALES*
 - *Artículo 1.– Objeto y definición*
 - *Artículo 2.– Conceptos básicos*
 - *Artículo 3.– Personas destinatarias*
 - *Artículo 4.– Fines*
 - *Artículo 5.– Características de los planes y programas*
 - *Artículo 6.– Garantía de calidad*
 - *Artículo 7.– Innovación*
 - *Artículo 8.– Flexibilidad y conexiones del sistema*
 - *Artículo 9.– Movilidad y cooperación*
- *CAPÍTULO I. INSTRUMENTOS DEL SISTEMA VASCO DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA*
 - *SECCIÓN 1. AGENTES, ÁMBITOS Y PROGRAMAS*
 - *Artículo 10.– Agentes del sistema vasco de aprendizaje a lo largo de la vida*
 - *Artículo 11.– Ámbitos*
 - *Artículo 12.– Programas*
 - *Artículo 13.– Requisitos de acceso a los programas de aprendizaje*
 - *Artículo 14.– Requisitos para el desarrollo de los programas y las acciones formativas*
 - *Artículo 15.– Acreditación y reconocimiento*

- *SECCIÓN 2. FORMACIÓN A DISTANCIA*
 - *Artículo 16.– Aprendizaje a distancia*
 - *Artículo 17.– Creación del Instituto Vasco de Educación a Distancia*
 - *Artículo 18.– Autonomía del Instituto Vasco de Educación a Distancia*
 - *Artículo 19.– Centros colaboradores*

- *CAPÍTULO II. EL SISTEMA INTEGRADO VASCO DE FORMACIÓN PROFESIONAL*
 - *SECCIÓN 1. FINES Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA INTEGRADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL*
 - *Artículo 20.– Definición*
 - *Artículo 21.– Fines*
 - *Artículo 22.– Instrumentos*
 - *Artículo 23.– Regulación y coordinación*
 - *Artículo 24.– Oferta formativa y de aprendizaje*
 - *Artículo 25.– Criterios de admisión*
 - *Artículo 26.– Acreditación, reconocimiento y convalidación de la formación*
 - *Artículo 27.– Colaboración de las empresas y entidades empresariales*
 - *Artículo 28.– Instalaciones y equipamientos docentes*
 - *Artículo 29.– Fomento de la movilidad*

- *SECCIÓN 2. RECONOCIMIENTO DE LA EXPERIENCIA LABORAL Y OTROS APRENDIZAJES NO FORMALES E INFORMALES*
 - *Artículo 30.– Definición*
 - *Artículo 31.– Procedimiento*

- *SECCIÓN 3. OFERTA INTEGRADA*
 - *Artículo 32.– Oferta integrada de formación profesional*
 - *Artículo 33.– Centros integrados de formación profesional*
 - *Artículo 34.– Autonomía de los centros públicos integrados de formación profesional*
 - *Artículo 35.– Centros y ámbitos de formación, fines y oferta del sistema universitario*
 - *Artículo 36.– Sistema de garantía de calidad*
 - *Artículo 37.– Órganos de interlocución social*
 - *Artículo 38.– Colaboración de las empresas y entidades empresariales*
 - *Artículo 39.– Medios técnicos y personales*

- *CAPÍTULO III. EL SISTEMA INTEGRADO DE ORIENTACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA*
 - *Artículo 40.– El sistema integrado de orientación a lo largo de la vida*
 - *Artículo 41.– Principios del sistema integrado de orientación*
 - *Artículo 42.– Funciones de los servicios de orientación*
 - *Artículo 43.– La orientación en los planes y programas del sistema integrado de aprendizaje a lo largo de la vida*
 - *Artículo 44.– Profesionales de los servicios de orientación*

- *CAPÍTULO IV. PARTICIPACIÓN SOCIAL, COORDINACIÓN Y FINANCIACIÓN*
 - *Artículo 45.– Consejos de aprendizaje a lo largo de la vida*
 - *Artículo 46.– Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida*
 - *Artículo 47.– Funciones*
 - *Artículo 48.– Composición*
 - *Artículo 49.– Plan de Aprendizaje a lo Largo de la Vida*
 - *Artículo 50.– Consejos territoriales, comarcales y locales*
 - *Artículo 51.– Cooperación con otras administraciones públicas y entidades privadas*
 - *Artículo 52.– Financiación*

- **DISPOSICIONES DEROGATORIAS**
 - **DISPOSICIÓN DEROGATORIA**

- *DISPOSICIONES ADICIONALES*
 - *Primera.*
 - *Segunda.– Régimen de autonomía*
 - *Tercera.– Integración en el Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED)*

- **DISPOSICIONES TRANSITORIAS**
 - **DISPOSICIÓN TRANSITORIA**

- *DISPOSICIONES FINALES*
 - *Primera.– Tasa por acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral o por vías no formales de formación*
 - *Segunda.– Habilitación para el desarrollo y ejecución*
 - *Tercera.– Entrada en vigor*

Ley [PAÍS VASCO] 1/2013, 10 octubre, rectificada por Corrección de errores («B.O.P.V.» 31 octubre).

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El impulso del aprendizaje a lo largo de la vida es una de las principales iniciativas que orientan el proceso de modernización de Europa en el siglo XXI. Tanto la Estrategia de Lisboa de 2000 como la Estrategia Europa 2020 ratifican la necesidad de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida como factor transformador decisivo que permita convertir a Europa en una sociedad y en una economía del conocimiento avanzadas.

Los cambios hacia una sociedad más participativa, multicultural y sostenible demandan mejorar las competencias personales para que las ciudadanas y los ciudadanos puedan desenvolverse en una sociedad más compleja.

El incremento del nivel educativo de la población y el aumento de la esperanza de vida generan nuevas necesidades de aprendizaje relacionadas con el desarrollo personal.

La rápida evolución de las tecnologías y del sistema productivo demanda una permanente adaptación y redefinición de los aprendizajes, las competencias y las cualificaciones profesionales.

Esta situación requiere un nuevo enfoque de la educación y la formación que aborde los nuevos retos de la sociedad del conocimiento, cuya característica más acusada es la mejora en el nivel de educación y de formación del conjunto de la ciudadanía.

Es imprescindible facilitar a los ciudadanos y ciudadanas el desarrollo personal, social y profesional, aspectos indefectiblemente unidos entre sí.

Se hace necesario impulsar un sistema integrado de aprendizaje a lo largo de toda la vida desde la Educación Infantil hasta después de la jubilación, que busque implicar al conjunto de la población, asegure la adquisición y desarrollo de las competencias básicas, y promueva la integración, participación, iniciativa y creatividad de todas las personas en los ámbitos social, económico, político y cultural, especialmente de los colectivos más desfavorecidos.

Esta nueva concepción del aprendizaje a lo largo de la vida coloca a la persona en el centro del proceso: se trata de promover el desarrollo de las personas como ciudadanos y ciudadanas activas de la sociedad en que viven, por lo que la formación que reciban debe orientarse hacia la adquisición o consolidación de las competencias no sólo profesionales, sino también personales y sociales. El aprendizaje a lo largo de la vida supone un cambio fundamental de registro. Es la persona el centro del aprendizaje. En realidad, estamos hablando desde la demanda de la persona y no desde la oferta, desde las necesidades y no desde lo que puedo ofrecer.

Esta tarea conlleva un importante cambio del modelo educativo y de formación hasta ahora existente. Implica superar la idea de que el aprendizaje se concentra en una fase vital concreta, para extenderse al conjunto de la vida de la persona. Implica, igualmente, el establecimiento de vías de aprendizaje más flexibles, incluyendo mejores transiciones entre la educación, la formación y la vida laboral, y superar la idea de que el aprendizaje se limita a los contextos formales, reglados, para valorar y reconocer los aprendizajes adquiridos en contextos no formales, e incluso informales.

Asimismo, la puesta en marcha de un sistema vasco de aprendizaje a lo largo de la vida comporta un cambio en el paradigma del proveedor de formación, superando la idea tradicional que limitaba este papel a los centros reconocidos institucionalmente: centros de enseñanza, centros de formación profesional y universidades. Comporta de igual modo la necesaria cooperación entre las distintas instituciones públicas, así como la colaboración entre estas y los agentes privados. De igual forma, requiere de un sistema de orientación permanente que acompañe a las personas a lo largo de su trayectoria ayudándolas a definir y llevar a cabo su proyecto vital.

Otro aspecto importante de la nueva concepción del aprendizaje a lo largo de la vida es que se aprende en todas las etapas de la vida, y no sólo por acciones formalizadas. Hay que desterrar la idea de que sólo se aprende en la escuela o dentro del sistema educativo. Las personas aprenden también a través de la experiencia laboral, de la actividad vital que desarrollan (aprendizaje informal), de acciones formativas que directamente no conllevan certificación (aprendizaje no formal) o a través de aquellas que están reguladas y conducen a una certificación oficial (aprendizaje formal).

La necesidad de impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida ha sido puesta de manifiesto reiteradamente en las recomendaciones europeas, en la legislación orgánica y en la legislación vasca.

La Unión Europea, con la publicación del Memorandum del Aprendizaje Permanente y la comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», dio comienzo a un proceso en el que, a través de múltiples resoluciones de las distintas instituciones y organismos, ha ido avanzando en la construcción de un marco europeo de la educación y la formación en el que el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida juega un papel imprescindible para promover la ciudadanía activa, la cohesión social, la realización personal y profesional, la adaptabilidad y la empleabilidad.

En la misma línea tanto la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, como la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, coinciden en concebir el aprendizaje a lo largo de la vida como factor de desarrollo personal y de empleabilidad, y en la necesidad de poner en marcha procedimientos más flexibles de transición entre el mundo educativo y el laboral, así como establecer mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes adquiridos por la experiencia laboral u otros procedimientos no formales.

Por lo que respecta a la enseñanza universitaria, la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, subraya la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en el desarrollo personal, cultural, científico, técnico y económico, y asienta los principios de un espacio común universitario basado en la movilidad, el reconocimiento de titulaciones y la formación permanente. Por otra parte, la Ley 3/2004, de 25 de febrero, del Sistema Universitario Vasco, establece entre sus objetivos la formación intelectual, científica, humanista y técnica y la capacitación profesional de los estudiantes y las estudiantes, así como la contribución a la formación permanente de las personas a lo largo de toda su vida. Indica también que las universidades, por sí o mediante convenios con otras instituciones y organizaciones públicas o privadas, podrán ofrecer programas de actualización de conocimientos y de capacidades a lo largo de la vida, impulsando la utilización de medios no presenciales para la impartición de estas enseñanzas.

Por su parte, la Comunidad Autónoma del País Vasco ha desarrollado numerosas actuaciones relacionadas con el aprendizaje a lo largo de la vida, promovidas tanto por el Gobierno Vasco como por las administraciones locales. Estas actuaciones se enmarcan dentro de los objetivos definidos en el Libro Blanco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida.

Tras la experiencia acumulada en los últimos años, es el momento de promover la presente ley, cuyo primer objetivo es establecer, en concordancia con las recomendaciones europeas, con los objetivos del Libro Blanco del Aprendizaje a lo Largo de la Vida y con lo establecido en las citadas leyes orgánicas, el marco legal que impulse y regule un sistema eficaz de aprendizaje a lo largo de la vida en el País Vasco, que refuerce las posibilidades de acceso al trabajo y de integración social de los participantes en el mismo, y que los prepare para el envejecimiento activo en el futuro.

A tal efecto, la presente ley establece el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho de la ciudadanía vasca, que se posibilita mediante una amplia oferta formativa, tanto en euskera como en castellano; impulsa la enseñanza a distancia, principalmente a través de las tecnologías de la información y comunicación, como medio para acercar la oferta formativa a los ciudadanos y ciudadanas de una forma flexible, que permita conciliar la formación con otras actividades personales, familiares, sociales o laborales; y establece un mecanismo de reconocimiento de los aprendizajes obtenidos por medio de la experiencia laboral o por vías no formales o informales mediante la puesta en marcha del dispositivo de reconocimiento, evaluación y acreditación de las competencias profesionales y no profesionales, en euskera, en castellano o en otras lenguas.

Un segundo objetivo de la ley es recoger e impulsar las transformaciones operadas tanto en la formación profesional del País Vasco como en la legislación básica en esta materia.

La formación profesional en el País Vasco ha experimentado un notable cambio a partir de la década de los 90, avanzando en un nuevo modelo de colaboración e implicación con el entorno productivo, atendiendo a las necesidades de las empresas y participando activamente en la formación de las trabajadoras y los trabajadores vascos. Esta transformación ha ido acompañada de la creación, por parte del Gobierno Vasco, de organismos al servicio de las nuevas funciones que el sistema de formación profesional estaba desarrollando, como el Consejo Vasco de Formación Profesional, Hobetuz Fundación Vasca para la Formación Profesional

Continua, el Observatorio del Sistema Vasco de Formación Profesional, el Instituto Vasco de las Cualificaciones Profesionales y la Formación Profesional o la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional.

Al tiempo que estos cambios se asentaban y evolucionaban en nuestra Comunidad Autónoma, se producía una importante transformación en la concepción y en el ordenamiento legal del sistema de formación profesional a nivel estatal.

La Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, estableció un sistema, con el objetivo de garantizar en todo momento la correspondencia entre las cualificaciones profesionales y las necesidades del mercado de trabajo. Además, configuró la formación profesional como un único sistema, superando la tradicional división entre formación inicial reglada y formación ocupacional y continua. De esta forma, los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad se configuran como ofertas de formación profesional referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones, condición imprescindible para asegurar la movilidad de los trabajadores. Por último, esta ley estableció el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

En consecuencia, la presente ley pretende establecer un sistema integrado de formación profesional que, partiendo del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, sea capaz de atender las necesidades de cualificación y recualificación del conjunto de la población vasca a lo largo de su trayectoria profesional, con independencia de su situación laboral; que supere la concepción de la formación profesional como un hecho puntual, desarrollado con carácter previo a la inserción laboral o posterior, como consecuencia de alguna situación laboral sobrevenida; que conciba la formación profesional como un auténtico derecho a adquirir y actualizar las cualificaciones y permita reconocer y acreditar las competencias profesionales adquiridas por medio de la experiencia laboral u otras vías no formales e informales de aprendizaje.

La ley concede una especial importancia a la orientación en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, consciente de que la vida de los ciudadanos se caracteriza cada vez más por la multiplicación de las transiciones entre la formación y el mundo laboral, así como entre el desempleo y el empleo a través de la formación.

La orientación debe desempeñar un papel determinante en la toma de las importantes decisiones a las que se enfrentan las personas a lo largo de su vida, y debe contribuir a la capacitación personal y a la gestión, de manera más segura, del proyecto profesional y a lograr un mejor equilibrio entre la vida personal y profesional.

En consecuencia, un tercer objetivo de la ley es impulsar un sistema de orientación a lo largo de la vida, integrando, desde el respeto a las competencias de las distintas instituciones, las actividades de orientación desarrolladas por los distintos organismos con competencias en la materia y reforzando su papel en las políticas de empleo e inclusión social.

Un cuarto objetivo que está presente a lo largo del articulado de la ley es el fomento de la cooperación entre las diferentes instituciones que configuran el entramado administrativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, y de éstas con los agentes que actúan en este ámbito.

Por otra parte, la esperanza de vida en Euskadi supera los 80 años de edad y existe un sector muy importante de la población que va vivir jubilado más de quince años de su vida. Por ello, es también objetivo de la ley impulsar un sistema vasco de aprendizaje que atienda los deseos y necesidades de aprendizaje de la ciudadanía jubilada y que la prepare para el envejecimiento activo.

La ley establece marcos de coordinación, partiendo del respeto a las competencias propias de cada institución, para evitar duplicidades y rentabilizar al máximo los esfuerzos en este campo. En consecuencia, se crea el Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida y se posibilita la creación de otros consejos del mismo ámbito como lugar de encuentro para detectar las necesidades de formación, coordinar la oferta de las distintas instituciones y agentes, públicos y privados, y evaluar los resultados, sin que esto requiera la necesidad de crear un nuevo organismo y estructura estable.

La ley de aprendizaje a lo largo de la vida se ha estructurado en un capítulo preliminar seguido de otros cuatro capítulos.

El capítulo preliminar define el objeto de la ley, los conceptos básicos en los que se sustenta, las personas a las que va destinada y los rasgos básicos del sistema vasco de aprendizaje a lo largo de la vida: sus fines, planes y programas, garantía de calidad, impulso a la innovación, flexibilidad y movilidad.

El capítulo primero prevé los agentes y oferta formativa del sistema vasco de aprendizaje a lo largo de la vida, esto es, los proveedores de formación, los ámbitos y programas que comprende, los requisitos de acceso a la formación y los que se requieren para el desarrollo de los programas y acciones, así como las vías de acreditación de las acciones formativas reconocidas en esta ley. Prevé, igualmente, el impulso de la formación a distancia y la creación del Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED).

El capítulo segundo establece los fines e instrumentos del sistema integrado de formación profesional e incorpora un procedimiento único para reconocer las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y de vías no formales e informales de formación. Por último, regula la oferta integrada, en la que se contempla la definición, funciones y autonomía de los centros integrados.

El capítulo tercero establece las bases del sistema integrado de orientación a lo largo de la vida, los servicios que lo integran, los principios que rigen su funcionamiento, y sus funciones. Establece, a su vez, la necesidad de incorporar la labor de orientación en los programas de aprendizaje a lo largo de la vida, y la obligación de las administraciones de dotar a estos servicios del personal adecuado.

Finalmente, el capítulo cuarto aborda la coordinación del conjunto de iniciativas que concurren en el ámbito del aprendizaje a lo largo de la vida y la creación del Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, y en su caso, de otros consejos del mismo ámbito, como órganos de participación, coordinación y planificación del sistema. La ley, en este sentido, respeta el marco competencial de cada nivel institucional y confiere a dicho consejo la labor de impulsar la coordinación de los programas y la cooperación entre las administraciones públicas y las entidades privadas.

La Comunidad Autónoma vasca tiene, según el artículo 16 del Estatuto de Autonomía del País Vasco, aprobado por la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, competencia plena en materia de educación, sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el artículo 149.1.30 de la misma y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

Esta Comunidad tiene igualmente competencias en materia de formación profesional para el empleo en los términos establecidos por el Real Decreto 1441/2010, de 5 de noviembre, sobre traspaso de funciones y servicios a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de ejecución de la legislación laboral en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación profesional para el empleo.

Así mismo, la Ley 29/1983, de 25 de noviembre, creó el Instituto de Alfabetización y Euskaldunización de Adultos y de Regulación de los Euskaltegis (HABE). Dicha norma atribuye a HABE como objeto regular e impulsar la enseñanza del euskera a la población adulta.

En el proceso de elaboración de la ley se ha seguido una metodología participativa, con la intención de adecuar el proyecto de ley a las nuevas necesidades de la ciudadanía, asentándose en la pluralidad y la integración de todos los sectores sociales.

CAPÍTULO 4: Revisión jurídica de los programas universitarios para mayores evaluados en el Espacio Europeo de Educación Superior

NOTA IMPORTANTE

Los capítulos siguientes de esta investigación han sido elaborados a partir de los resultados obtenidos en los correspondientes programas evaluados y que han sido citados en este trabajo. Destacando por orden alfabético las investigaciones de:

- _ Bru, C.
- _ González Bueno, M.A.
- _ Jiménez Eguizábal, A.
- _ Pérez Juste, J.
- _ Requejo, A.

El tema de la regulación jurídica de los programas universitarios para mayores en España y Europa está recogido en: La conferencia de clausura del IV CONGRESO IBEROAMERICANO DE UNIVERSIDADES PARA MAYORES CIUUMM 2011 Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores.

Se ha utilizado entre otros, el resumen abreviado del proyecto de investigación AEPUMA 2006-2007, dirigido por la Universidad de Alicante, analizado por Bru, C. y en la que han intervenido 19 universidades: Universidad de la Laguna; U. de León ;U. Jaume I de Castellón; U Autónoma de Madrid; U. de Granada; U. Pontificia de Salamanca UPSA; U. Complutense de Madrid; U. de Santiago de Compostela; U de Burgos; U. de Extremadura: U. de Girona; U. Miguel Hernández de Elche; U. de Castilla la Mancha; U de Illes Balears; U. Pontificia de Comillas; U de Lleida; U de Murcia; U de Málaga. Han intervenido también siete universidades europeas.

También ha sido usado, documento emitido en Junio, 2010 por la Comisión de Formación Continua en la extracción de datos. Documento titulado: LA FORMACIÓN PERMANENTE Y LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

También se han analizado las universidades para mayores en distintos países europeos como son Francia, Italia, Dinamarca, Finlandia y Portugal entre otros, en el estudio de Requejo, A. citado en esta tesis.

REVISIÓN JURÍDICA DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EVALUADOS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

4.1. Factores influyentes en la necesidad de la regulación jurídica de la formación universitaria de personas mayores: Transformaciones sociales, recomendaciones políticas y acción universitaria.

Un trabajo susceptible de cumplir con los objetivos expuestos y provocar la reflexión fecunda de la comunidad social y científica puede originar tratamientos analíticos muy diferenciados. Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. El examen de la cuestión planteada se lleva a cabo mediante la consideración de tres tipos de factores - transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs.- que influyen de forma interdependiente en la génesis y regulación jurídica de un derecho.

En primer lugar aludimos al impacto de las transformaciones sociales y económicas. El importante cambio demográfico y social, especialmente en Occidente, que viene operándose durante las últimas décadas, con importantes repercusiones conceptuales y valorativas del envejecimiento de la población (Bazo, 2002; Castiello, 2000; Pinazo y Sánchez, 2005), y que se debe considerar, según la que fuera en la primera parte de la década de los noventa directora general de la Organización Mundial de la Salud, Gro Harlem Brundtland, como fruto del éxito de las políticas de salud pública, así como del desarrollo social y económico, ha propiciado la aparición de nuevas demandas educativas de las personas mayores que deben ser reguladas.

Los cambios demográficos y la ratio socioeconómica aparecen, pues, como factores influyentes en el planteamiento de nuevas necesidades formativas y vienen a reforzar la necesidad de su tutela y regulación jurídica. (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002, 2004).

Nos encontramos próximos a constatar el presagio de que entre 1970 y 2025, en tan sólo 50 años, la población de personas mayores aumente en un 223%, contribuyendo a esta tendencia las tasas de fertilidad decrecientes y el aumento de la longevidad (Sistema, 2003). El envejecimiento rápido y progresivo de la población, especialmente en los países desarrollados, se ha convertido en uno de los logros más importantes de la humanidad, pero a la vez es un reto desde el punto de vista económico y social, que afectará al estado del bienestar ya que generará nuevas necesidades, nuevos problemas y la búsqueda de soluciones alternativas.

En consecuencia, el interés y la preocupación por el envejecimiento, se plantean como algo más que una realidad demográfica; supone el diálogo coherente y el compromiso de los gobiernos, tal y como se puso de manifiesto en el Plan Internacional de Acción aprobado en la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento que reunió en Madrid en abril de 2002 a expertos del mundo, 20 años después de la que se celebrara en Viena (United Nations, 1982). Este compromiso para asegurar la calidad de vida de las personas mayores, está respaldado también por los Organismos Internacionales, las ONGs y la sociedad civil, plasmándose entre otros mecanismos a través del Consejo Estatal de Personas Mayores.

De acuerdo con el CIUUMM, (2011), el envejecimiento, superando la conciencia del carácter situacional y condicionado, se presenta como despliegue de nuevas oportunidades, ya que es una etapa larga de la vida que está repleta de posibilidades, y que debe considerarse de evolución y no de involución o repliegue; y al mismo tiempo como un importante desafío social debido a los problemas que puede comportar, conectando directamente con la necesidad de una formación a lo largo de la vida, que potencie en las personas mayores estados de ánimo positivos, abundantes y adecuadas relaciones sociales, y una participación activa, crítica y creativa, que les permita una plena integración social, emergiendo de esta manera la dimensión educativa como una de las mejores formas de responder ante el envejecimiento (Bueno, Vega y Buz, 2002; Limón, 2002; López Núñez, 2004).

En lo que afecta a la cuestión que aquí nos interesa, los aspectos más relevantes guardan relación con el estado de *praeter legem* (costumbres que regulan situaciones sobre las cuales no existe ley alguna). Nos referimos al hecho de que las nuevas expectativas sociales de las personas mayores han provocado una respuesta académica universitaria que durante años se ha regido desde el punto de vista de las fuentes del ordenamiento jurídico, reguladas en el artículo 1.1. del Código Civil, más por la costumbre y los principios generales del derecho que por la ley. Conviene anotar que el derecho consuetudinario trata de atender a una necesidad no prevista por el legislador.

Y parece probado que la formación universitaria de las personas mayores, si bien durante un tiempo ha podido gestarse únicamente bajo el impulso social con exclusión de la *opinio iuris* (opinión de crear derecho), en esta coyuntura histórica exhibe suficientes caracteres sociales y pedagógicos, así como jurídicos de imperatividad, coercibilidad y generalidad para ser objeto de regulación legal.

Por otro lado y como segundo factor, sometemos a consideración el influjo de las recomendaciones e iniciativas que los responsables de la política cultural y educativa europea han puesto en marcha para encauzar las necesidades formativas que desde hace tiempo vienen manifestándose en los ciudadanos. Si bien, las Recomendaciones y los Dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión no tienen fuerza vinculante en el derecho comunitario derivado, contienen llamadas para observar determinadas conductas y establecen posiciones de modo oficial. Una visión inmediata y rápida de estos documentos nos proporciona suficientes razones y elementos de análisis para reforzar la convicción de la necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores.

Entresacamos algunas de las Recomendaciones más relevantes al respecto:

Recomendación del Consejo relativa a las orientaciones generales de las políticas económicas de los estados miembros y la comunidad (2001/483/CE).

Recomendación del Consejo sobre la aplicación de las políticas de empleo de los estados miembros (2002/178/CE).

Recomendación del Consejo sobre el acceso de la formación profesional permanente, de 30 de junio de 1993.

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar (2001/166/Ce).

Resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C163/01).

En este sentido, conviene advertir que, si bien es cierto que pueden documentarse otras iniciativas políticas que se anticiparon a la acción gubernamental, la estrategia CIUUMM – 2011 Alicante, formativa global se ha visto impulsada y generalizada a través de diversos pronunciamientos del Consejo Europeo, que podemos identificar en los inicios del siglo XXI:

Año Europeo de la Educación y la Formación Permanentes, 1996, donde el Consejo adoptó unas conclusiones sobre política de educación permanente.

Consejo Europeo de Lisboa, marzo de 2000, en el que se estableció como objetivo conseguir la economía más dinámica del mundo basada en el conocimiento, incluyendo elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos.

Consejo Europeo de Feira, junio de 2000, en que se invitó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a definir estrategias coherentes y medidas prácticas para promover la educación permanente y hacerla accesible a todos. En dicho Consejo se reiteró la necesidad de promover la implicación de los

interlocutores sociales y de aprovechar al máximo las capacidades de financiación pública y privada.

Consejo Europeo de Estocolmo, marzo 2001, reiteró los extremos referidos en el de Feira.

Conferencia de Riga, junio 2001, en la que se presentó un informe a los Ministros de Educación de la Unión y de los países candidatos sobre la educación permanente.

Informe del Consejo de febrero de 2001 sobre objetivos de los sistemas de educación y formación, y Programa de trabajo para la década en febrero de 2002, en el que se compromete a los Estados miembros a modernizar y mejorar los sistemas educativos y de formación.

Consejo Europeo de Barcelona, marzo de 2002, se estableció el convencimiento de que la educación y la formación permanentes constituyen un ámbito prioritario directamente relacionado con las estrategias del empleo.

Finalmente y como tercer factor, consideramos que la oportunidad y necesidad de una regulación jurídica de la formación universitaria para las personas mayores como un derecho emerge directa y materialmente de los propios PUMs que han sabido captar y responder a la sensibilidad y las expectativas de las personas mayores y cuyas principales características han sido objeto de estudio en los once Encuentros Nacionales celebrados, a partir de 1996 en la Universidad de Granada (Guirao y Sánchez, 1998), hasta el organizado por la Universidad de Lleida en 2010.

Han supuesto, como se sabe, un gran esfuerzo por revisar críticamente la educación universitaria de las personas mayores y han propiciado importantes cambios académicos y organizativos, impulsados también por la Asociación Estatal de Programas Universitarios de Personas Mayores (AEPUM), desde su creación en febrero de 2004. Parece probada la estructura (sujetos, objeto y contenido) de una relación jurídica. La formación universitaria de personas mayores exhibe suficientes rasgos para merecer la tutela jurídica.

Con estos tres referentes (transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs), además de exponer algunas inquietudes intelectuales, intentamos mostrar una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica. Una interacción, obligada en función de las características de los hechos y tendencias que aquí se exponen, y que ha sido (debemos subrayarlo) intencionalmente buscada.

Esta interacción entre el plano formal del derecho y los actos pedagógicos no es desde luego una moda, ni comporta, una desviación. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar una realidad y asegurar su futuro.

CIUUMM – 2011 Alicante, del 27 al 30 de junio de 2011

La tesis de centralidad jurídica, además de ayudar a superar la ausencia del mayor como sujeto universitario, nos remite a un ejercicio de reflexión sobre las posibles transferencias y sinergias de las que pueden beneficiarse los PUMs en sus objetivos de realizar previsiones económicas realistas, promover su evaluación institucional y proporcionar información objetiva que pueda servir para estructurarse como organizaciones inteligentes, capaces de liderar su propio aprendizaje y cambio permanente (Barnett, 2002; Bolívar, 2000; Bricall, 2000; Caramés, 2000; Esteban, 2005; Hanna, 2002, Inayatullah, 2003; Lorenzo, 2002, 2003; Llano, 2003; Palmero y Jiménez, 2003; Palmero, 2008; Villa, 2000).

4.2. Posibilidad, necesidad y límites del marco jurídico de la formación de personas mayores.

Aunque nuestras consideraciones anteriores se han centrado en buena parte en el EEES, no debemos olvidar que el sistema educativo es un todo, y que el objetivo último ha de ser que el individuo pueda aprender a lo largo de su vida; y, consecuentemente, las políticas educativas requieren un marco jurídico que contemple la educación desde el nacimiento de la persona hasta la posibilidad de educar antes de su período productivo, durante éste, y una vez concluido.

En este sentido, la enseñanza, según dispuso el Tribunal Constitucional en su Sentencia de 13 de febrero de 1981 es: “aquella actividad encaminada a la transmisión de un determinado conjunto de conocimientos y valores de un modo sistemático y con un “mínimo de continuidad”, que hoy, treinta años después, debe ser considerado como “*una constante continuidad*”.

Precisión incardinada en el ámbito del derecho educativo, derecho que, a su vez, se incardina dentro de los derechos llamados positivos sociales, esto es, aquellos que exigen de los poderes públicos una actuación explícita, que obliga a que abandonen su tradicional posición abstencionista y a que consideren la enseñanza no solamente en clásica vertiente de libertad pública, sino también como garantía institucional.

Ante ello, el sistema educativo deberá asentarse en dos principios: el de *justicia*, que implica la democratización de la enseñanza y el de *eficacia*, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad. Estas premisas devienen en fundamentales para el objeto que nos ocupa, porque la necesidad de una educación a lo largo de la vida; de una educación para mayores, la ha generado la evolución de la propia sociedad y por lo tanto se hace imprescindible que el poder público legislativo primero y ejecutivo después implemente en sus actuaciones ese principio de eficacia, debiendo acomodar el marco regulador a esta nueva necesidad social.

Pero se evidencia que esa adaptación está siendo lenta, a pesar del impulso del Proceso de Bolonia. Con anterioridad, la adaptación del sistema educativo español a esa doble exigencia de justicia y eficacia, no tuvo lugar de manera plena hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970. Así, el sistema educativo anterior diseñado por la Ley Moyano, (Ley de Instrucción Pública, 1957) se caracterizaba por la falta de asunción de responsabilidades educativas del Estado, que actuaba únicamente sobre la base del principio de subsidiariedad en los ámbitos que la iniciativa privada no cubría.

En sentido contrario, con la Ley General de Educación se estableció en el Estado Español la obligatoriedad y gratuidad de la educación básica, pasando a ser un servicio público, asumiendo el Estado la responsabilidad de la prestación, posibilitando, al mismo tiempo, la existencia de centros no estatales. (L.G.E. Art 2.2, 1970, p. 12.527).

Por tanto, vista la consolidación de este servicio público, hoy tenemos una exigencia para los poderes públicos, cual es la consolidación y extensión de ese servicio para los individuos a lo largo de toda su existencia; puesto que existe un derecho subjetivo por parte de los ciudadanos a esa ampliación temporal de este servicio público, incardinado, como ya hemos referenciado, en el encuadramiento general del derecho a la educación dentro de los derechos fundamentales y libertades públicas, que implica, según el Art. 53.1 de la Constitución, que vincula a todos los poderes públicos, por lo que cualquier ciudadano podrá recabar su tutela ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional.

Debemos partir de estas premisas hasta ahora valoradas, para determinar si el marco jurídico, actualmente vigente, ha completado las exigencias y demandas de la sociedad, o si, por el contrario, el ya citado principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en materia de la educación a lo largo de la vida, desde la perspectiva de la educación universitaria en particular.

4.3. Regulación jurídica de los programas universitarios para mayores en Europa y España.

En este apartado seguimos a Jiménez Eguizábal (2009) en sus estudios realizados en el contexto de los ambiciosos proyectos e iniciativas pedagógicas que definen la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Aborda la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores.

Partiendo del análisis de las transformaciones sociales, las orientaciones de las políticas comunitarias y la pujante realidad pedagógica de los programas universitarios para mayores, exigen su tutela jurídica como un derecho, se examinan las posibilidades y límites del marco jurídico de la formación universitaria de mayores con el objetivo de determinar:

1. Si ha completado las exigencias y demandas de la sociedad;
2. Si el principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en materia de educación a lo largo de la vida.

4.3.1. Estado de la cuestión:

En la génesis de la Unión Europea los aspectos económicos e institucionales se erigieron como cuestiones medulares y ejes centrales de las transformaciones ordenadas a cubrir las nuevas expectativas sociales. Resulta llamativo cómo lo que comenzó por una tímida exploración de posibilidades económicas aparece en estos últimos años estrechamente vinculada a un lenguaje de estricta significación socio pedagógica, mostrando que las cuestiones más disputadas de la construcción europea pueden ser susceptibles de un impulso y tratamiento ventajoso desde la consideración de la influencia de la educación en la conformación de la identidad colectiva, expresada en la construcción, por convicción y capacitación, de la ciudadanía europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2003).

En esta transición cargada de semántica, quisiéramos atraer la atención hacia cómo en el seno de toda la fenomenología legal y administrativa que envuelve la arquitectura de las Declaraciones de La Sorbona (firmada en 1998 por Alemania, Francia, Italia y Reino Unido) y de Bolonia, firmada tan sólo un año después pero ya por 29 países, impulsada en la Conferencia de responsables de educación superior en Praga (2001), ratificada en sus contenidos principales por 40 estados en la reunión de Berlín de 2003 y renovada en Bergen (Noruega) en 2005, Londres en 2007, Lovaina en 2009 y Viena en 2010, emerge ante todo, incluso por encima de un cambio profundo en el diseño de los estudios universitarios, una renovada confianza en la educación. Se abre paso un programa de trabajo orientado a coordinar y plasmar de forma coherente la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Una idea innovadora que introduce hipótesis arriesgadas y nuevos modos de hacer universidad, renueva los métodos de trabajo y aspira precisamente a remarcar la centralidad de las universidades en la creación de una Europa del conocimiento, en la formación de los ciudadanos y en el desarrollo de la dimensión cultural europea; tesis que han sido asumidas por la voluntad de los gobernantes e implementadas por la activa participación de todos los actores sociales y educativos.

El giro que implica la convergencia europea, no exento de crítica, hemos de entenderlo, en su dimensión profunda, describiéndolo como el cambio organizacional que combina modificaciones internas de los valores de la comunidad universitaria, sus aspiraciones y conductas con variaciones externas en procesos, estrategias, prácticas y sistemas. Ello, sin olvidar que en ese cambio también hay aprendizaje.

La organización universitaria, y en paralelo al del resto del sistema educativo, no se ha de limitar a hacer algo nuevo, debe generar la capacidad de hacer las cosas de una forma distinta y continuada. Con este énfasis, sugerido por Peter Senge en *“La danza del cambio”* al valorar y describir los procesos de calidad, debemos abordar la implementación del EEES propiciando tanto los cambios internos como externos (Senge et al., 1999).

Ello, sin olvidar que las estructuras de educación superior son parte integrante de todo un sistema educativo mucho más amplio que incluye también los niveles no universitarios, la formación profesional y la formación a lo largo de la vida, y que su cambio ha de suponer una transformación radical, donde los actores, son el verdadero objetivo del sistema educativo.

La Universidad se vislumbra como una empresa al servicio de las necesidades de formación y de desarrollo tecnológico del entorno dentro de un modelo de sociedad que ha sido definido como la sociedad del aprendizaje o del conocimiento. En esta Universidad crece la importancia del personal, tanto del dedicado a la docencia y la investigación, como aquel inmerso en los procedimientos de gestión y administración; relevancia apoyada en la adquisición, mejora y ampliación de cualificaciones profesionales, y de determinación y puesta en funcionamiento de nuevas formas de trabajo (Caro Muñoz, 2007).

Nos enfrentamos al desafío de estimular la existencia de una universidad considerada en un mundo global, entendido desde la extensión del servicio de la educación superior a una gran parte de la población, con ampliación de sus relaciones a lo largo y ancho del planeta, compitiendo en un entorno global por alumnos y profesores, y ofreciendo, en este mismo entorno, servicios, tecnología e información (Ginés, 1998; 2002).

Ese nuevo entorno se ve caracterizado por una aceleración de la innovación científica y tecnológica, por la rapidez de los flujos de CIUUMM – 2011 Alicante, de información que suponen una nueva dimensión del espacio y del tiempo, del conocimiento, por un aumento del riesgo en la mayoría de los fenómenos, por la falta de previsibilidad de los resultados, y por la complejidad de los fenómenos y la no linealidad de los procesos (Scott, 1996). Ajenos a una armonía preestablecida, la danza del cambio exhibe, a pesar de su incuestionable mérito, contradicciones que es preciso afrontar en la nueva posición, ya planteada en otros ámbitos de la prestación de servicios, y para el que necesitamos, sin duda, un marco jurídico adecuado, y también, por qué no, flexible y dinámico, al igual que lo es el espacio educativo cambiante en el que nos encontramos.

Nuestro objeto de estudio únicamente se centrará en uno de los aspectos abordados en este proceso de cambio, el relativo al denominado aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong Learning*) (Rizvi, 2010), cuya promoción y determinación expresa alcanza status político en la Declaración de Praga.

Posteriormente, en el Comunicado de Londres, cuyo eje central se dispuso entorno al hecho de que el EEES fuera una respuesta a los retos de un mundo globalizado, se valoró como línea de actuación, y componente esencial el correcto reconocimiento de las cualificaciones en la educación superior, de periodos de estudio y aprendizaje previo, incluyendo el aprendizaje informal y no formal, entendiendo los marcos de cualificaciones como instrumentos fundamentales para lograr la comparabilidad y la transparencia dentro del EEES, así como para facilitar el trasvase de estudiantes dentro, y entre, los sistemas de educación superior.

Del mismo modo, en este Comunicado se refirió que la educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad; es por ello, que se entendió que las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento.

Propósitos que serán completados, en la Conferencia de Ministros de 2009, en Leuven/Louvain-la-Neuve, con dos ideas directrices: la dimensión social, propiciando el acceso equitativo a la educación, y la necesidad del crecimiento en los objetivos del aprendizaje a lo largo de la vida. Y como último ítem, que dentro de la construcción del EEES ha abordado nuestro objeto de estudio, nos encontramos con la Conferencia en Budapest-Viena, año 2010, de la que podemos extraer dos líneas de trabajo que nos resultan de importancia: considerar a la educación superior como el mayor conducto de desarrollo social, económico y de innovación, y considerar al EEES como una forma de proporcionalidad en el ámbito de las oportunidades, siendo por ello necesaria su dimensión social.

En este contexto de ambiciosos proyectos e iniciativas socio-pedagógicas que necesitan tiempo, experimentación, financiación específica y apoyos sociales, creemos oportuno plantearnos desde el principio como objetivo explorar la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación social y jurídica de la formación universitaria para mayores como un derecho, reforzando la dimensión cultural de las universidades, con el ánimo de contribuir a conferir sentido e intensificar los visibles resultados de un ámbito de estudio tan atrayente como es el de los Programas Universitarios para Mayores –PUM.

La idea de proyectar una mayor tensión analítica y dialéctica sobre el marco jurídico, como tendremos oportunidad de analizar, no es meramente formal, sino que emerge como necesidad para asegurar y regular un derecho educativo, tiene importantes repercusiones en la financiación de las estructuras pedagógicas adecuadas para la presencia de los mayores en la Universidad, cubriendo sus nuevas expectativas académicas, y exhibe una influencia decisiva en la calidad del diseño, la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sobre los resultados de los PUMs (Bru, 2002; Cabedo y Escuder, 2003; Colom y Orte 2001; March, 2004, Orte, Ballester y Touza, 2004; Orte, 2006).

4.3.2. Regulación jurídica de los programas universitarios para mayores:

En este sentido, y siguiendo la trayectoria del legislador español –estatal y autonómico-, en el ámbito de la educación universitaria, referiremos que desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria², (LRU), la normativa sobre educación superior no sufrió modificación alguna hasta el año 2001, ya comenzado el Proceso de Bolonia, y con todas las competencias en esta materia asumidas por las Comunidades Autónomas (CCAA). A finales de ese año se dictó la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades³, (LOU), que ya en su Art. 1 refería como una de las cuatro funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, “*la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida*”. Ahora bien, este objetivo sólo tuvo un carácter enunciativo, pues no sería hasta el año 2007, con la publicación de la modificación de la LOU, cuando el texto regulador de la educación superior dio cabida práctica a esta función.

La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, modificó la LOU⁴, (LOMLOU), y atendiendo a la consecución del objetivo de la formación a lo largo de toda la vida, su Art. 42, dedicado al acceso a la universidad, determinó que el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, tendría que dictar la correspondiente norma que regulara los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispusieran de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. Del mismo modo, el legislador orgánico previó la posibilidad de que a este sistema de acceso también podrían acogerse, en las condiciones singulares que se establecieran reglamentariamente, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hubieran superado una determinada edad.

Ahondando en esa misma línea legislativa, y ya en la Disposición adicional vigésima quinta, se instó al Gobierno a que, una vez superada la fase informativa del 2 Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de Reforma Universitaria, (BOE núm. 209, de 1 de septiembre), en adelante LRU.3 Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002), en adelante LOU. 4 Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE núm. 89, de 13 de abril) en adelante LOMLOU. CIUUMM – 2011 Alicante, del 27 al 30 de junio de 2011 1183 Consejo de Universidades, se regularan las condiciones básicas para el acceso Consejo de Universidades, se regularan las condiciones básicas para el acceso a la Universidad de los mayores de veinticinco años que no reunieran los requisitos previstos en el ya citado Art. 42. Ya en el párrafo segundo de esta misma Disposición, y en relación con los titulados de formación profesional, se posibilitó el acceso directo a la Universidad de conformidad con las previsiones recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁵, (LOE), -texto orgánico al que haremos referencia en este mismo Apartado-.

En cumplimiento de esta previsión, el legislador estatal dictó el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas⁶. Este texto dedica su Capítulo V a lo que ha dado en denominar “Otras vías de acceso a la Universidad”, y en el que, a lo largo de los preceptos 27 a 44, desgana las especificidades respecto del acceso por criterios de edad y experiencia laboral o profesional. De interés resulta destacar, por su conexión directa con las directrices, ya referenciadas, del Proceso de Bolonia, la explicación que el legislador vierte en su parte Expositiva. Así, describe, que se está ante un intento de facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesional, al igual que la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, posibilitando el acceso de quienes acrediten una determinada experiencia laboral o profesional y no dispongan de la titulación académica legalmente establecida al efecto. Permitiendo, con estas premisas, el acceso a personas que hayan superado los cuarenta años de edad. Del mismo modo, la norma habilita el acceso a mayores de 45 que carezcan de titulación y experiencia laboral o profesional.

Esto es, el legislador, en ese intento de cumplir con el principio de eficacia, antes observado, ha dado una nueva concepción al acceso para primar la atención a las personas más desfavorecidas que se han visto privadas de acceder a los estudios universitarios por las vías tradicionalmente establecidas hasta ahora. Completando el panorama regulador, y como parte del ejercicio competencial que en esta materia tienen las CCAA, varias han sido las que han dictado normas específicas en materia de acceso; unas diferenciando la normativa respecto del acceso a la Universidad con carácter general y el acceso por criterios de edad y/o experiencia laboral o profesional –como por ejemplo la Comunitat Valenciana-7, y otras incluyendo, 5 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006), en adelante LOE. 6 Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE núm. 283, de 24 de noviembre de 2008)

7 Orden 27/2010, de 15 de abril que regula los procedimientos de acceso a la universidad de los mayores de 25, 40 y 45 años establecidos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas, en el ámbito de la Comunitat Valenciana (DOCV núm. 6253, de 26 de abril).

Orden 29/2010, de 20 de abril, que regula en la Comunitat Valenciana la prueba de acceso a estudios universitarios para los alumnos que estén en posesión del título de Bachiller, establecida en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOCV núm. 6257, de 30 de abril).

CIUUMM – 2011 Alicante, del en la misma norma, el acceso y pruebas en general, y las específicas para mayores de 25, 40 y 45 años, como Islas Baleares, Región de Murcia o Comunidad de Madrid.

Sin ser estrictamente ámbito legislativo, las Universidades españolas han adquirido una amplia experiencia elaborando marcos normativos necesarios para regular y dar respuesta a las demandas de formación de los ciudadanos, en lo que se ha dado en denominar la Formación Permanente. Así, y dentro de su autonomía, las Administraciones Universitarias han ampliado su oferta de enseñanzas propias de Postgrado, otorgando títulos o diplomas a quienes vienen superando dichas enseñanzas.

Esta posibilidad, junto con la estructuración de las titulaciones oficiales, ha aportado al panorama de educación superior una gran complejidad, lo que está haciendo necesario el establecimiento de diferentes acuerdos.

En este sentido, el pleno del Consejo de Universidades, del día 6 de julio de 2010, adoptó un acuerdo sobre esta materia, el cual fue refrendado por la Conferencia General de política universitaria en su sesión del día 7 de julio de 2010. Es destacable de este Acuerdo los principios que deben tenerse en cuenta a los efectos de establecer un panorama adecuado de oferta y consecución de la formación permanente en España.

En concreto, los condicionantes serían: la importancia de la formación permanente en la configuración del EEES; el papel activo de las Universidades españolas en este tipo de formación, teniendo en cuenta que una de las funciones básicas de la Universidad es responder con rigor académico a las demandas formativas de la sociedad; el respeto a la autonomía universitaria en cuanto a titulaciones propias de postgrado y aprendizaje a lo largo de la vida; la existencia actual de acuerdos vigentes en este ámbito; la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y la posibilidad de inscripción de títulos no oficiales en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

En esta nómina de tendencias coincidentes con la tesis que aquí sostenemos, no puede obviarse naturalmente la positiva valoración de las consideraciones introducidas en el borrador del Plan de Acción para el Aprendizaje Permanente, perfilado, bajo la tutela estatal de la Subdirección General de Aprendizaje a lo largo de la vida y con una gran participación de sectores académicos, económicos y sociales, en el II Congreso Nacional celebrado en Madrid, del 24 al 26 de noviembre de 2010. No puede ser más alentador su eje estratégico nº 5 –*Promover el acceso de las personas adultas al Bachillerato, a la Formación Profesional y a la Universidad*– cuando en su acción nº 14 –*Desarrollar las vías de acceso a estudios universitarios para mayores de 40 y 45 años*– determina: “A este respecto, entre otras medidas, además de las ya tradicionales y generalizadas pruebas de acceso para mayores de 25 años, las Universidades 8 Orden de 31 de agosto de 2009 que desarrolla determinados aspectos del Real Decreto 1892/2008 de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOIB de 12 de septiembre de 2009) Decreto 4/2010, de 29 de enero, que desarrolla en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BORM núm. 32, de 9 de febrero de 2010) Orden 3208/2009, de 2 de julio, que desarrolla algunos aspectos dispuestos en el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas (BOM núm. 166, de 15 de julio de 2009) desarrollarán las vías de acceso previstas para mayores de 40 y 45 años, en las que se reconocerá la experiencia profesional, así como los Diplomas acreditativos obtenidos en Programas Universitarios para Mayores” (Ministerio de Educación, 2010, p. 17).

4.4. Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en Europa y España.

4.4.1. La Evaluación de programas educativos:

Seguimos los trabajos de investigación del catedrático de la Universidad a Distancia Dr. Ramón Pérez Juste, todos orientados a la investigación de valores a conseguir en los diferentes programas. Considera que la relación entre la Pedagogía y su objeto de conocimiento la educación, es objeto de análisis a la hora de plantear las reflexiones pertinentes sobre la evaluación educativa en general y la evaluación de programas educativos en particular. La evaluación de programas es analizada en la doble perspectiva de la mejora de la acción educativa de profesores y educadores, por un lado, y de la investigación evaluativa por otro.

Este autor hace objeto de análisis tres conceptos básicos: programa, evaluación y evaluación de programas, planteando una propuesta metodológica especialmente pensada para la evaluación de programas educativos, siempre ofrece una reflexión sobre algunos temas especialmente críticos, tales como el papel de los expertos, la posibilidad de la evaluación y los aspectos éticos de la evaluación. (Pérez Juste, 2002).

1 .La educación de mayores.

La educación es una actividad radicalmente humana, sistemática, orientada al perfeccionamiento, a la mejora de las personas, de cada una de las personas, por medio de acciones intencionadas de los educadores, generalmente concretada en planes o programas. Como en cualquier otro ámbito de la realidad natural o social, el ser humano se ha propuesto su conocimiento, bien sea entendido como una comprensión profunda de su naturaleza, planteamientos, procesos y resultados, bien como una explicación de los mismos mediante leyes más o menos generales, a ser posible de naturaleza causal por ser éste el medio más adecuado para su control y predicción, bien como instrumento al servicio de la transformación liberadora de la humanidad.

Tal planteamiento es básico y que, al menos de forma implícita, subyace en las decisiones que toman los profesionales de la educación cuando abordan este tipo de tareas. La compleja y diversa realidad de la Educación como objeto de conocimiento e investigación, de cara a justificar nuestras propuestas metodológicas en un campo de tanto porvenir como el de la investigación evaluativa.

Considerar a la educación como un arte, cuando nuestro foco de atención es la relación privilegiada, por única, profunda, intensa y continuada, entre un educador y un educando. Difícilmente se puede mantener la incomunicabilidad de estos tres grandes planteamientos sobre la finalidad del saber. El hecho de que esa relación sea irrepetible y, en esa misma medida, se acerque a la existente entre el artista y la creación de su obra, no impide en modo alguno la posibilidad de que el artista / educador encuentre en el saber pedagógico principios, con los que abordar con mayores posibilidades de éxito una tarea tan apasionante como difícil. El educador puede aplicar a su situación concreta esos saberes pedagógicos imprimiéndole después su huella personal.

La educación puede ser objeto de un conocimiento al menos con pretensión de científico, en la medida en que se le aplique un método riguroso al servicio de metas relevantes, no todos aceptan que la única ciencia posible sea la derivada de la aplicación del método hipotético- deductivo experimental.

Si el objeto del saber existe, y disponemos de métodos rigurosos, cabe pensar en una Pedagogía como ciencia en las Ciencias Humanas. Una de las mayores objeciones para aceptar la existencia de una ciencia de la Educación, junto a la relativa al control en los diseños, la posibilidad de establecer leyes generales. Hay autores, siguiendo a Pérez Juste que defienden tal posibilidad en la medida en que tal concepto no es de significación unívoca, como (Sherwood, 1969), que recoge varios tipos de generalizaciones aceptables.

El objeto humano es sujeto, con capacidad de tomar decisiones y de comprometerse con ellas con mayor o menor intensidad y esfuerzo. Como señala Pérez Juste (1999), la dimensión creativa de esa relación, donde las reglas, leyes o principios únicamente sirven como referencia y deben ser interpretadas y aplicadas en cada momento en función de las circunstancias.

Bunge (1981) establece la consideración de la Educación como una tecnología, ya que la tecnología nace de aplicar la investigación a mejorar las condiciones de vida del ser humano.

En el marco de la educación hay mucho objeto especialmente apto y adecuado para un saber tecnológico: todo aquello que tiene que ver con la planificación, la programación, el diseño de cursos, de recursos, de materiales, de programas que se destinen al logro de saberes, a la capacitación en destrezas y estrategias o a la creación, desarrollo y mantenimiento de valores.

Dedicar las investigaciones a la educación supone introducirse en un campo heterogéneo y multidisciplinar. La educación, es una realidad compleja puede ser considerada desde perspectivas muy diferente. En cada caso, eso sí, el estudioso deberá saber en qué plano se sitúa y actuar de modo coherente. Pero plantea Pérez hay una segunda e importante cuestión: ¿es la Educación un objeto disciplinar homogéneo?

Muchas de las disputas metodológicas podrían desaparecer si se llegara a una respuesta negativa, esto es, a distinguir entre el estudio científico de la Educación, centrado en la Pedagogía, y las diversas Ciencias de la Educación. Es más, que dentro de la propia Pedagogía como ciencia de la Educación cabe hablar de «objetos» susceptibles si se acudiera a unos planteamientos metodológicos bien planteados. Dos cuestiones nos conducen a una misma respuesta en términos de metodología:

1.-Cualquier propuesta metodológica que se limite a una única metodología, además de estar abocada al fracaso por inadecuada a la realidad objeto de estudio, no ofrecerá los frutos apetecibles al dejar fuera de su foco de atención aspectos relevantes de esa compleja realidad. Lo mejor es aplicar el principio de complementariedad metodológica, que va incluso más allá de la proposición de Cook (1989) conocida como multiplismo.

El principio de complementariedad reconoce que ante realidades complejas, el mejor acercamiento no reside en la elección de una entre varias opciones, ni siquiera en elegir la mejor, sino en abordarlas desde enfoques metodológicos complementarios, siempre que lo permita la formación de los estudiosos, el tiempo y los recursos disponibles; el multiplismo se inscribe en la búsqueda de salidas a las limitaciones del positivismo, el principio de complementariedad metodológica es capaz de dar cabida a los métodos cualitativos y cuantitativos, además de a los históricos, filosóficos y comparativos.

En la evaluación de programas realizamos una actividad metodológica con dos polos separados por un continuo de actuación: la acción reflexiva, ordinaria, de cada profesor o educador sobre su programa, entendido como plan al servicio del logro de sus metas educativas, y aquella otra llevada a cabo por expertos mediante la aplicación rigurosa de metodologías de diferente naturaleza y alcance, destinada a la evaluación de proyectos y programas de intervención social de gran amplitud y complejidad (Pérez Juste, 1993; 1994; Pérez Juste, García Llamas y Martínez Mediano, 1995). Crear cultura evaluativa supone la existencia de aptitud y de actitud positiva, a lo que se uniría el conocimiento, la información relevante para la mejora que ofrece la evaluación.

Al caer en tierra bien abonada por la actitud favorable, una información de tal naturaleza daría sus mejores frutos en el compromiso con las decisiones de mejora en todos los ámbitos, en el marco científico, un adecuado estudio de las actuaciones de los profesores podría ser organizado, sistematizado y tratado desde una perspectiva cercana a la replicación, dando lugar al establecimiento de enunciados y conclusiones de cierto nivel de generalidad.

La evaluación de programas puede servir a esos dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada programa, y la creación de teoría.

Entraríamos a considerar la evaluación de programas como investigación evaluativa, pero la evaluación de programas es una actividad nacida en otro contexto y orientada hacia otro tipo de objetivos; fundamentalmente nos situamos ante una evaluación externa de programas educativos, realizada por una sola vez, desde el exterior, por expertos, en ámbitos disciplinares, metodológicos y sociales, como investigación evaluativa.

Muchos dudan del valor práctico de los planteamientos sobre la replicación directa y sistemática; de su utilidad al igual que las innovaciones de cualquier tipo, suelen llevar unida como una realidad socialmente exigida, una evaluación de programas, destinada por lo general a rendir cuentas (Nevó, 1986) y, al menos teóricamente, a la mejora del programa.

Exigiendo el rigor propio de toda investigación evaluativa, con los estándares propuestos por el Joint Committ, en el ámbito de la metodología, aplicando el principio de complementariedad metodológica con la mayor riqueza posible. Estamos afrontando evaluaciones que no siempre se relacionan en sentido pleno con la educación y que sólo les serán de aplicación de forma limitada. La ampliación de nuestro campo tanto de intervención como de su evaluación puede responder a causas diversas, no siempre concordantes pero sí perfectamente explicables y muchas defendibles y asumibles.

Tipos de evaluaciones (seguimos a Pérez Juste, 2002):

a) Aquellas que derivan del reconocimiento profesional de personas que trabajan en el ámbito educativo en general y pedagógico en particular, que les hace ser llamados para que desempeñen, con el rigor y la profesionalidad acreditados, la actividad evaluativa de programas no estrictamente educativos ni pedagógicos.

b) La ampliación del campo de actuación de los pedagogos desde el estrictamente educativo al más amplio de la formación, de gran porvenir e interés en el marco de la educación permanente. Entre las demás, es preciso tomar conciencia de que, en ocasiones, los profesionales de la educación abordamos ámbitos más o menos relacionados con el nuestro como consecuencia, tal vez en simultáneo pero a veces como fenómenos independientes, de, por un lado, nuestra falta de capacidad (o de interés) para desarrollar lo que debe ser nuestro campo de atención preferente y, por otro, del empuje de profesionales de ámbitos cercanos que se hacen cargo de parcelas teóricamente propias de los pedagogos, ya sea por nuestro abandono, ya porque nuestras aportaciones no alcanzan la calidad y los resultados que se esperaban, ya por la indefinición de los forzosos es reconocer que, con frecuencia, y dados los evidentes condicionamientos, estas evaluaciones pueden caer en lo que Stufflebeam y Shinkfield denominan cuasi evaluaciones, a las que tratan con una enorme dureza al afirmar de quienes las practican que “utilizan la evaluación de una forma inadecuada para lograr sus objetivos”, señalando a continuación lo siguiente:

“Puede que recopilen la información rigurosamente, pero no revelan las verdaderas conclusiones, o lo hacen de un modo selectivo, o incluso las falsifican, engañando tanto a la gente como a sí mismos” (págs. 67 y 68). Vid. Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987) y Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994).

The Program Evaluation Standards, Sage y sus respectivos ámbitos de actuación, por no señalar sino algunas de las posibles explicaciones. Dejemos constancia aquí de que las reflexiones y propuestas que siguen quieren centrarse en ámbitos estrictamente educativos, no por desdén o menosprecio de los demás sino por considerarlos como el campo prioritario de los profesionales de la Pedagogía.

Algunas cuestiones primeras y básicas.

El acto educativo tiene mucho de relación artística entre el educando y el educador, que trata de aplicar, con la debida prudencia y adecuación, los conocimientos científicos, las reglas técnicas y la propia experiencia al aquí y ahora de tal relación. El que cada acto educativo tenga ese carácter cuasi artístico no es óbice para que sea conveniente, una acción reflexiva y meditada en la que el educador planifica su acción educativa para el alumno o el grupo, fijando objetivos, seleccionando medios, diseñando las condiciones adecuadas y estableciendo criterios y pautas de valoración.

A tal actividad suele dársele el nombre de programación y el de programa a un concepto de muy amplio espectro, pero que, en el campo educativo, no es sino un plan de acción, por tanto una actuación planificada, organizada y sistemática, al servicio de metas educativas valiosas. La evaluación de programas sirve para clarificar los conceptos fundamentales.

En el campo pedagógico la palabra programa refiere a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas.

La educación personalizada tiene uno de sus principios básicos en la adecuación de la intervención educadora a la diversidad de los educandos, a sus características específicas, a su individualidad, tanto en sus aptitudes como en las diferentes dimensiones de su personalidad, y en su capacidad para abordar los diferentes tipos de aprendizaje.

La tarea específica del educador consiste en facilitar el éxito de sus estudiantes ayudándoles a alcanzar los objetivos planificados, «que debe permitir al estudiante pasar con éxito de una fase de aquél a otra», concluyendo que «la estructura de la enseñanza y el aprendizaje deben basarse en consideraciones pedagógicas y no tienen por qué reflejar el punto de vista del especialista sobre su campo de estudio» (Bloom, 1981).

-Qué significa la evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática

a) Todo programa debe contar con unas metas y objetivos que, obviamente, han de ser educativos.

b) Metas y objetivos deben estar acomodados a las características de los destinatarios en su contexto de referencia y ser asumidos como propios por los agentes del programa.

c) El programa ha de estar claramente especificado y detallado en todos sus elementos fundamentales: destinatarios, agentes, actividades, decisiones, estrategias, procesos, funciones y responsabilidades del personal, tiempos, manifestaciones esperables, niveles de logro considerados a priori como satisfactorios. Esto es necesario para poder ser evaluado.

d) Incorporará un conjunto de medios y recursos que, además de ser educativos, deben ser considerados como suficientes, adecuados y eficaces para el logro de metas.

e) Debe ser un sistema capaz de apreciar tanto si metas y objetivos se logran como de poner de relieve, en caso de que así no sea, o de que lo sea a niveles insuficientes o insatisfactorios, dónde se producen las disfunciones y carencias y, a ser posible, las causas de las mismas.

Tal sistema no es otro que el de la evaluación. Respecto a ésta hay que señalar lo que es definir con suficiente consenso, a los efectos el autor la entiende como *“...la valoración, a partir de criterios y referencias pre-especificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuántos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora”* Véase al respecto la aportación de Hopkins (Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Milton Keynes: Open University Press) cuando distingue entre la evaluación para la mejora, la evaluación de la mejora y la evaluación como mejora.

Respecto a los contenidos a evaluar: “*cuantos factores relevantes integran los procesos educativos*”. Nuestra posición se concreta en una evaluación integral capaz de armonizar la evaluación de la enseñanza y la del aprendizaje, del alumnado y del profesorado, del programa y de la institución o centro educativo.

La información a recoger: dado su carácter técnico debe ser técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada; pues de no ser así, podría llegar a desvirtuar los objetivos educativos. La información deberá ser organizada de forma que sirva eficazmente a los propósitos de la evaluación.

Respecto a la valoración de la información, distinguimos los criterios, aplicados a las diversas unidades de información, y las referencias, utilizadas para emitir juicios globales de evaluación, en nuestro caso sobre el programa. Los criterios pueden ser los de exactitud, precisión, claridad, profundidad, variedad. En cuanto a las referencias, las tres fundamentales son las conocidas como normativa (baremo), criterial y personalizada.

La finalidad: *facilitar la toma de decisiones de mejora*, destacando, tal vez como lo más importante en tanto que representa una cuestión de principio, tres características: su carácter integral, integrado e integrador.

Respecto a la evaluación de programas: será un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa (valiosa, válida y fiable) orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. La finalidad se centra decididamente en la mejora.

Cuatro grandes etapas, las tres primeras imprescindibles en una primera evaluación, y la cuarta para hacer realidad la integración. (Vid. al respecto Pérez Juste, R. (1995, p. 73) obra citada).

En cuanto a la valoración de la información, deben ser coherentes y encontrarse en sintonía, en armonía, con ambos.

La definición y la delimitación de tales contextos, será necesario a tales efectos, definir con claridad el contexto de que se trate, sea el familiar, el amical, el social o el colegial.

Componentes básicos de una propuesta para la evaluación de programas educativos.

Consideración de modelo y referencias.

En primer lugar: lo educativo.

En segundo lugar: la amplitud del programa.

En tercer lugar: la complejidad del programa.

En cuarto lugar: el estatus del evaluador.

En quinto lugar: las unidades de análisis.

En sexto lugar: la relación entre el programa y su evaluación.

En séptimo lugar: La información a recoger.

Los componentes de la propuesta, desde dos enfoques diferentes, pero complementarios: los correspondientes al programa y a su evaluación.

Respecto al programa:

1. Sus objetivos y metas con sus correspondientes contenidos; sus medios y recursos y su evaluación.

2. Su proceso de implantación y desarrollo.

3. Como realidad llevada a cabo.

4. Como una realidad dinámica

Respecto a la evaluación del programa:

1. La función que realiza.

2. La metodología.

3. El informe.

Respecto a las líneas generales de la propuesta evaluativa:

1. Evaluación del programa en cuanto tal.
2. Finalidad
3. Función: Formativa

Metodología:

1. Análisis de contenido de documentos, estudios prospectivos, técnica Delphi.
2. Juicio de expertos multidisciplinares: metodológicos, científicos, técnicos, pedagógicos.
3. Registros, pruebas diversas de evaluación inicial.
4. Información necesaria.
5. Criterios.
6. Compromiso de los agentes y demás implicados.
7. La pertinencia social es un criterio de calidad recogido en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, octubre de 1998) en el documento La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción (pág.25) "La calidad es inseparable de la pertinencia social", desarrollándose esta idea como "una búsqueda de soluciones a las necesidades y problemas de la sociedad y más especialmente a los relacionados con la construcción de una cultura de paz y un desarrollo sostenible".
8. Calidad técnica del programa.
9. Evaluabilidad.
10. Decisiones.

Respecto a la evaluación del proceso de implantación del programa:

1. Facilitar la toma a tiempo de decisiones de mejora.
2. Función: Formativa.
3. Metodología: Recogida de información.
4. Análisis de la información.

5. Información a recoger: Sobre el desarrollo del programa.

6. Criterios: Cumplimiento.

Decisiones: Ajustes parciales

Respecto a la evaluación de los resultados:

1. Finalidad: observar la eficacia del programa.

2. Función: formativa.

3. Información a recoger: los resultados en relación con los objetivos.

4. Criterios de eficacia.

5. Eficacia: grado de logro de los objetivos propuestos y resultados en relación con los medios disponibles y sus circunstancias.

6. Efectividad: efectos beneficiosos no previstos

7. Referencias: desde la situación de partida:

Niveles especificados: de criterio o de logro.

Niveles de otros programas.

8. Decisiones: mantener o suprimir el programa.

9. Formato: mejorar el programa para una nueva edición.

Respecto a la institucionalización de la evaluación del programa:

Con los ciclos sucesivos de evaluación / mejora / evaluación / mejora.

Así se llega a la plena integración del programa y de su evaluación.

Respecto a la problemática:

Al ser la evaluación una actividad compleja conduce a soluciones muy diferentes y distintas.

Algunos problemas que se plantean:

1. La existencia de expertos:

Como una actividad técnica, necesitada de profesionales expertos y éste es el problema.

2. La factibilidad:

Las normas del Joint Committee se estructuran en torno a cuatro grandes criterios, siendo el de factibilidad o viabilidad uno de ellos, al lado de los de utilidad, probidad o eticidad y precisión o exactitud.

3. Los juicios expertos:

Sobre una evaluación orientada a la mejora; desde enfoques internos; c) realizada por la propia comunidad educativa, con el asesoramiento de expertos cuando no los haya en la propia comunidad; d) aplicando el principio de complementariedad metodológica; e) con la participación de los miembros de la comunidad.

Y ante este supuesto haremos la pregunta socrática: ¿quién ha de tomar las decisiones de mejora? Deberían ser el resultado de sesiones de evaluación en grupo.

4. Los planteamientos éticos:

Nos referimos al propio comportamiento ético de tales profesionales. Recordemos al efecto las palabras de Stufflebeam y Shinkfield sobre las pseudo-evaluaciones, llegando a denominar charlatanes y manipuladores a quienes no se comportan en este punto de modo adecuado.(Ciscar, C. y Uría, M.E. (1986). Organización escolar y acción directiva. Madrid: Popular; o Muñoz, A. y Román, M. (1989). Modelos de organización escolar. Madrid: Cincel.)

Este importante problema ha sido recogido en las Normas del Joint Committee, dedicándole uno de sus cuatro grandes apartados, el de honradez o probidad, cuya meta se encuentra en asegurar que la evaluación sea realizada legal y éticamente, y con el debido respeto a todos cuantos intervienen y están interesados en sus conclusiones. El apartado de honradez está integrado por los ocho estándares de calidad siguientes: orientación al servicio, convenios o acuerdos formales, respeto a los derechos humanos, respeto a la dignidad e integridad humanas, informes completos y claros, declaración de los resultados, conflicto de intereses y responsabilidad fiscal.

5. La comparación de los datos:

La comparación de los resultados, puede ser una manifestación más de un fenómeno como es el de la globalización.

Los indicadores de la OCDE. (1995), editado en Madrid por Mundi-Prensa, se lee lo siguiente:

“Comparabilidad: mejoras y problemas persistentes: Como resultado de las mejoras en el instrumento e instrucciones de recogida de datos y el continuo diálogo entre la Secretaría de la OCDE y los suministradores nacionales de datos, estos son, de algún modo, comparables. (...) Sin embargo, sigue habiendo importantes problemas de comparabilidad...”
(Pág. 11).

En España, junto al denominado Diseño Curricular Base, de aplicación en todo el país, las diferentes Comunidades Autónomas, en un primer nivel, y los centros educativos, en un segundo, cierran el currículo a cursar por los estudiantes, algo que podrá sufrir adaptación en el nivel del aula. El caso de las Universidades puede ser todavía más complicado. Por principio constitucional, las universidades gozan de un elevado grado de autonomía en su organización, gestión y desarrollo de las actividades académicas. Las dificultades se acrecientan para homologar los títulos universitarios de diferentes países, incluso dentro de la propia Comunidad Europea.

Si la referencia fueran los niveles de eficacia, eficiencia, satisfacción... que la propia institución, tras el análisis de su situación, considerara razonablemente alcanzables. Las comparaciones entre los indicadores de los países quedarían limitadas a aquellos aspectos estructurales, funcionales y organizativos en que los datos brutos pueden ponerse en relación con datos contextuales. Sobre esta cuestión reflexionó el profesor De la Orden en la conferencia de clausura del XII Congreso Nacional de Pedagogía y I Iberoamericano, celebrado en Madrid en septiembre del año .Función de los responsables políticos por encontrar el equilibrio entre la adecuada respuesta a la diversidad social, institucional y personal y el establecimiento de un currículo básico centrado en la cultura propia de los grandes ámbitos territoriales: el Estado, la Comunidad Europea, Occidente.

4.4.2. La Evaluación de programas educativos: la Educación de “mayores” en el contexto europeo.

Seguimos en este apartado la investigación de Agustín Requejo Osorio www.usal.es/efora Vol. 3 Marzo 2009 de la Universidad de Santiago de Compostela. Aunque él utiliza “personas mayores” nosotros utilizaremos simplemente “mayor o mayores”.

Se señalan tres etapas diferentes al estudiar a los mayores: la adultez inicial, intermedia y tardía. Más importante que el incremento cuantitativo de las denominadas “personas mayores” están los cambios sociales y educativos que les afectan. Se trata de promover un “envejecimiento activo” .El “tiempo libre” se incrementa por implicarse en actividades y programas formativos que no estaban a su disposición en tiempos pasados. Desde el año mil novecientos setenta son múltiples las intervenciones educativas que, con diferentes denominaciones, se han orientado hacia la formación de las personas mayores en las llamadas “Aulas de la Tercera Edad”, Universidades de la Tercera Edad; “Programas Universitarios para mayores” en definitiva la política socioeducativa con las personas mayores en el contexto europeo en el caso de España y Portugal.

La mayor esperanza de vida unida a los cambios demográficos está determinando una diferente representación de la denominada “pirámide de edad”. Por primera vez en la historia las personas de “más de 65 años” (21,05%) superan a los más jóvenes (0-14 años: 11,85%) con una edad intermedia (15-64) que, dada la amplitud cronológica, supone el 68,08% del último censo (2000 a la espera de elaboración de que corresponde al 2010). Con los datos más actualizados anualmente (I.N.E., 2012) las referencias son las siguientes para los mismos grupos: 14,80%; 18,02% y 67,17 %.

Con dos tendencias: estadísticas del incremento cuantitativo de las personas edad y las sociales relacionadas con los servicios comunitarios y oportunidades de una mejor ocupación de su tiempo libre, ya que desde la jubilación, su participación social generará nuevos espacios para quienes no deseen su enriquecimiento personal y cultural. En esta dirección caminan diferentes propuestas de formación en Europa para hacer posible el “ideal de la educación permanente” o, en otros términos “la educación a lo largo de la vida” (Longworth, N. 2003; 2005). Datos demográficos y el propio contexto social son los que determinan diversas intervenciones en el “amplio colectivo adulto”.

Colectivo que cada vez más se destaca, en los estudios del desarrollo humano, entre la adultez “intermedia” y la adultez “tardía”, sabiéndonos que este referente genérico no puede ser considerado como único y definitivo dadas las transformaciones que se producen en la sociedad actual.

La “adultez tardía” o el “momento de la jubilación” marcan, una connotación particular. Desde la teoría del denominado “ciclo vital” (Fernández Ballesteros, R., 2000) la naturaleza del desarrollo humano y del envejecimiento no es exclusivamente “biológica” sino también “cultural”. Influenciada por factores relacionados con la edad pero también con la historia y la cultura.

Para Neugarten N.L. (1999) el ciclo de la vida tiene dos condiciones fundamentales: los eventos que suponen transición para el individuo y que corresponden fundamentalmente a la “adulthood intermedia” (matrimonio, hijos, logros profesionales...) y la etapa del “retiro/jubilación” (como inicio de la adulthood tardía) que nada tienen que ver con la visión pesimista relacionada con la enfermedad, declive, pasividad. Las formas de envejecer dependen, de lo que el individuo y el contexto social promuevan y hagan posible.

4.4.3. Política socio educativa con los mayores:

Florentino Sanz (1995) formula el concepto de adulthood desde cuatro puntos de vista

a) Antropológico-jurídico: se es adulto cuando se deja de ser joven aunque la interpretación de la edad depende de cada cultura. Desde el contexto jurídico la edad es un determinante básico en nuestra sociedad (a partir de los 18 años) en la que la persona debe asumir la responsabilidad legal propia del adulto.

b) Sociológico a través de la idea de las generaciones: lo que se relaciona con las referencias anteriormente indicadas: adulthood inicial, adulthood intermedia y adulthood tardía.

c) Psicológico: caracterizado por la etapa de madurez, cuando la persona adulta ha llegado a su desarrollo pleno y vive en él.

d) Pedagógico: que ha estado y sigue estando asociada, todavía en gran parte, a una educación compensatoria para las personas que no tienen los certificados académicos elementales y que acuden a estas oportunidades. Dos referentes importantes en esta política sobre las personas de edad son las “Asambleas Internacionales (Viena 1982 y Madrid 2002).

En el primer encuentro se destacan los” principios básicos a favor de las personas mayores”:

- 1) independencia que incluye derecho a la alimentación, vivienda, salud, y educación: “acceso a programas educativos y formación adecuados”.
- 2) participación en las políticas que afectan a su bienestar.
- 3) cuidados no solo respecto a la salud sino al acceso a los servicios sociales y jurídicos.
- 4) autorrealización: acceso a los recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad.
- 5) dignidad: poder vivir con seguridad y verse libre de explotaciones y malos tratos físicos y mentales.

De ésta manera la gran mayoría de centros en Europa se proclaman como “Universidades”. En nuestro país, a mediados de la década de los años noventa en el noventa y seis, se celebra el primer encuentro de “Programas universitarios para mayores” que hace que el ámbito de formación se diversifique institucionalmente entre las denominadas “Aulas de la Tercera Edad” y los “Programas universitarios” que diseñan una formación específica para la generación de los “mayores” en los diferentes espacios universitarios.

En Europa se prefiere el nombre de “Universidad de la Tercera Edad” pues son “ser más que clubes culturales de un simple pasatiempo”. Los objetivos se centran en acceder al nivel universitario pero sin excluir a las personas que no tienen estudios superiores.

El papel universitario se cumple ofreciendo a los mayores los medios de incrementar sus conocimientos para que adquieran capacidad de adoptar actitudes de participación activa en la vida cultural, social y política. Se organizan múltiples actividades, de todo tipo. Concluye en un certificado o cuyo valor académico está en función de la situación de cada país. Una panorámica del contexto europeo pero no total –sería imposible abarcar la múltiple diversidad del “espacio europeo”- exponemos la situación en algunos países que presentan un carácter más particular.

Indicaremos aquellos aspectos más fundamentales:

4.4.3.1. La situación particular de los Países nórdicos y Reino Unido:

Tomando como referencia particular los países nórdicos, nos encontramos el ejemplo más particular de Suecia y sus célebres “Círculos de estudio”. Los “Círculos de estudio” y las “Universidades Populares” son el núcleo fundamental de una educación de adultos de carácter no formal que Integra tanto la adultez “intermedia” como tardía”. Por “círculo de estudio” se entiende un Grupo de personas que se reúnen para realizar trabajos teóricos y prácticos de acuerdo con un Plan fijado de antemano. Lo característico de este modelo es el “factor de solidaridad” y “compañerismo” que permite, en la mutua interacción y comunicación, realizar un proceso de Aprendizaje cooperativo. Situación similar acontece en Dinamarca. Por razones de ausencia de “Universidades de la Tercera Edad” (al menos con esta denominación particular) se fundó la “Academia para la Tercera Edad”.

Esta academia está dividida en diferentes colectivos (se establecen grupos entre 5 y 15 miembros) que deciden por sí mismos qué estudiar, la frecuencia de su trabajo, su forma de organización buscando un marco de formación y relación claramente desburocratizado. Sus temas de estudio son, por tanto, eminentemente variados pero fundamentalmente de carácter cultural. En Dinamarca la formación de personas adultas y personas mayores, además de la propia “Academia” tiene también lugar a través de las federaciones educativas, las escuelas nocturnas y las Universidad Populares.

En el caso de Finlandia las “Universidades de la Tercera Edad” forman parte de la Universidad y participan también de las “Universidad abiertas” sin pretender obtener un diploma pero sí con la posibilidad de lograr créditos capitalizables en su propio curriculum personal. Los programas establecen una perspectiva de grupos de cooperación entre profesores y personas mayores y por tanto son muy diversificados. Se favorecen los ciclos de conferencias y los grupos de discusión. Los principios generales que rigen esta formación se fundamentan en dos presupuestos básicos compartidos ampliamente:

a) concepto histórico y original de la Universidad como “institución que educa a las personas de una sociedad”. Los temas y cuestiones que se tratan se derivan de las propias “demandas” del grupo atendiendo a sus intereses y finalidades individuales.

b) el principio de cooperación. Toda actividad formativa es preparada por los estudiantes de las UTA que participan y el personal académico.

Dado que las UTE forman oficialmente parte de la institución universitaria (el Ministerio de Educación Nacional reconoce a las Universidades como una parte de las actividades de la “Universidad abierta” en Finlandia), es posible obtener unidades de “valor universitarios” (reconocimiento de estudios) en determinadas materias (Filosofía, Sociología etc.).

La “metodología” de estudio es ampliamente diversificada: seminarios, aprendizaje a distancia, temas de investigación, conferencias etc. sin por ello descartar las actividades de carácter sociocultural (visitas, excursiones etc.). Por lo que respecta al Reino Unido, la primera Universidad de la “Tercera Edad” surge a través de una asociación cívica y no es planificada por parte de una Universidad específica como es el caso de Francia (Universidad de Toulouse).

Son los propios adultos mayores los que organizan sus programas de formación. En el momento actual los grupos universitarios de la tercera edad son miembros de “Third Age Trust” cuya finalidad específica es favorecer la educación a lo largo de la vida para un colectivo importante.

El modelo de los países nórdicos se caracteriza por favorecer una situación más autónoma de las personas, con una preocupación menos burocrática en su formación, con un carácter mucho más vitalista.

Las actividades están basadas en intereses y cuestiones más intersubjetivas conectadas con las inquietudes y problemas comunes de la vida diaria de sus integrantes. En este conjunto de países se destacan dos situaciones diferentes: los países nórdicos (sobre todo Suecia y Dinamarca), son fieles a su modelo tradición de “educación popular” y en dicho modelo encajan la formación de personas mayores (carácter asociado) así como la formación de adultos de carácter “no formal.

Por otra parte, Finlandia y el Reino Unido, además de las características propias de su educación de adultos (en este caso más concreto de los “adultos mayores”) asumen acciones formativas semejantes a las “Universidades de la Tercera Edad”. En el contexto anglófono, tal como se afirma en su documentación institucional “alrededor del país los grupos de gentes se organizan para aprender... los temas abordados varían en cada Universidad y el número de personas dependerá del tamaño y del entusiasmo del grupo”.

Por lo que respecta a la situación en Finlandia existe una mayor colaboración entre las diversas Universidades y la formación de personas mayores a través de un “Comité consultivo nacional” que reconoce a las UTE como parte de la institución universitaria y colabora en su plan de formación reconociendo los créditos que cursan las personas mayores en determinados estudios para que pueden continuar su formación y obtener un título académico en las correspondientes facultades.

En el caso de otros países como Francia e Italia, se las conoce como las “Universidades de la Tercera Edad” con carácter general, la situación en los diferentes países europeos ha ido evolucionando y adaptándose a las circunstancias particulares de cada país pero básicamente tomando como referencia el modelo que Pierre Vellas crea en Francia en 1973. Este modelo marca la pauta para futuras iniciativas y propuestas de formación de personas mayores.

4.4.3.2. Francia: origen y contexto de formación de personas mayores.

El contexto que preside la aparición de las UTE en Francia debe situarse en el desarrollo de la Ley de 1971 sobre la “Formación continua”. Con esta Ley “la Universidad” no es el único espacio de formación dando entrada a otras instituciones. Las UTE van a surgir para un público emergente como era el de las personas mayores. Será la propia Universidad de Toulouse (1973) la que empieza a abrir sus puertas a los mayores creando un programa específico para ellos y tratando de contribuir a la investigación sobre la vejez.

El éxito de esta experiencia se propaga rápidamente por toda Francia multiplicándose el número de instituciones y de personas que acuden a sus programas. Sus estructuras son diferentes y resulta imposible presentar un marco referencial común. Algunas se promovieron en el marco de una universidad; otras fueron creadas por algún efora “Servicio de Formación Continua” o bien se desarrollaron a partir de alguna “Unidad de enseñanza y de Investigación”-como es el caso de la primera de ellas (Toulouse)- y finalmente algunas fueron propuestas por algún Instituto o bien las organizó algún profesor universitario o entidad particular.

Consecuencia de esta diversidad, el programa que cada una ofrece es múltiple y variada en función de las demandas y necesidades de los mayores, de la propia estructura organizativa y del contexto en que está situada. Con carácter general existe un marco referencial común que son los denominados “temas generales” y “temas relativos al propio grupo de las personas mayores”. En el primer caso están las grandes cuestiones o problemas de nuestra civilización: temas jurídicos, sobre economía, sobre religión etc. que son tratados en base a conferencias o cursos específicos; le sigue el interés por determinadas materias: Historia del Arte; Literatura; Ciencias; Historia; Geografía y “Regionalismo”.

En el segundo caso, más relacionado con la problemática del sujeto mayor, aparecen las preocupaciones sobre problemas sanitarios, jurídico-sociales y la situación de la jubilación que genera múltiples cursos o jornadas específicas. A partir de este marco, que puede sintetizar el amplio interés de los mayores por los temas actuales, existe otro conjunto de propuestas en torno a actividades deportivas, idiomas, viajes y otros tipo de acciones tanto en la dimensión intelectual como artesanal(cine club, laboratorio de fotos, coral, música etc.).

Con carácter general, la docencia y las diversas actividades de formación es impartida por profesores universitarios cuando la U.T.E. está asociada o tiene algún tipo de convenio con la Universidad o Universidades de su entorno. Lemieux A. (1998), experto en estos programas, “hay que buscar un equilibrio entre los cursos Tradicionales que “resultarían inadaptados” y los cursos “demasiado adaptados” impartidos por no importa quién”. En Francia, la mayoría de las U.T.E forman de la UFUTA (Unión Francesa de Universidades de la Tercera Edad /o de “todas” las edades) creada en 1983.

Sus políticas varían: las Universidades llamadas “clásicas” a través de un espacio compartido de su organización o directamente dentro de un Departamento específico y otras que son las que constituyen algún tipo de acuerdo asociado, marco jurídico que les permite una cierta garantía de nivel y calidad de sus propuestas formativas no solo en el círculo inmediato sino con una relación con el entorno más amplia.

4.4.4. El Proyecto AEPUMA:

En este parte de la tesis de investigación seguimos el trabajo realizado por Concepción Bru Ronda de la Universidad Permanente de Alicante por el magnífico trabajo de investigación realizado.

I. INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

En el curso 1993-1994 se pusieron en funcionamiento en España los primeros Programas Universitarios para Personas Mayores. Se trataba de satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación de este amplio colectivo social. En su inmensa mayoría estas personas deseaban entonces y tratan hoy de realizar actividades ligadas a su desarrollo personal y a la mejora de las relaciones personales e interpersonales, pero también a la actualización de conocimientos, a aprender y utilizar los nuevos lenguajes y herramientas que les permitan incorporarse, de un modo activo, a los últimos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la información. Además, tener la oportunidad de asistir por primera vez a la Universidad sin ningún tipo de exclusión y, en bastantes casos, poder conseguir un posible acceso a otros estudios universitarios conducentes a títulos de validez oficial.

Transcurrida más de una década, esta iniciativa representa en el año 2006 fecha en que se realiza el proyecto AEPUMA, representa un fenómeno socioeducativo de enorme trascendencia social, de modo que, en la actualidad, la mayoría de las universidades españolas, tanto públicas como privadas, cuentan con Programas de Formación Universitaria para Personas Mayores (53 universidades imparten PUPMs), con una creciente demanda y aceptación (atienden a más de 25.000 alumnos mayores de 50 años (vide www.AEPUMAmayores.org) demandas que, en numerosas ocasiones, han generado unas necesidades específicas, metodológicas, didácticas y de gestión y organización de servicios académicos que no pueden ser atendidas ante la falta de recursos para poder admitir a toda la población a la que va dirigida esta formación y la cual está interesada.

1.1 ANTECEDENTES

Conviene destacar una serie de hechos que ofrecen una mayor perspectiva de cuáles son los hitos que han jalonado los análisis previos realizados hasta ahora acerca de los PUPMs en España. Destacar a priori que dichos análisis han ido parejos en su realización.

Los Programas Universitarios para Mayores (PUPMs) surgen a comienzos de la década de 1990, con el apoyo de las Administraciones Sociales, como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), Consejerías de Servicios Sociales de distintas Comunidades Autónomas, así como otro tipo de instituciones públicas o privadas (fundaciones y bancos). Se recurrió a las Universidades para que materializaran estos proyectos, dedicando las mismas los esfuerzos académicos necesarios para que se desarrollen con las suficientes garantías de calidad.

Casi desde sus comienzos surgió la necesidad de coordinar las diferentes iniciativas que se estaban llevando a cabo, por lo que se estableció la celebración de Encuentros de carácter Nacional para abordar metodologías y sistemas de gestión académica comunes y compartir experiencias que ayudaran a la resolución de los problemas específicos de estas enseñanzas. En estos años se han realizado nueve Encuentros Nacionales, PT en los que se han abordado temas de interés para el desarrollo y funcionamiento de los PUPMs. Especialmente relevantes por sus aportaciones han sido los de: Alicante (2002), San Lorenzo de El Escorial (2003) y Coreses –Zamora– (2004).

En el VI Encuentro Nacional llevado a cabo en Alicante se trató de proponer, y consensuar por parte de las universidades participantes, un modelo–marco que facilitase un acuerdo sobre los criterios básicos académicos y organizativos que deberían reunir estas ofertas formativas. En el VII Encuentro de San Lorenzo de El Escorial se afrontaron los temas de qué políticas educativas deberían abordarse.

En el VIII Encuentro Nacional de Coreses (Zamora) el tema de estudio y análisis fue el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, se han realizado otro tipo de eventos como Seminarios, Jornadas Técnicas, Reuniones de trabajo etc., (Granada, Sevilla, Salamanca, Palma de Mallorca, Murcia etc.), tanto de carácter nacional como internacional, para abordar temas de interés respecto a la formación universitaria para personas mayores en España y en el ámbito internacional.

En paralelo a la celebración de dichos Encuentros, se dieron pasos importantes para fomentar la colaboración de las universidades en estos temas. Por ello en el V Encuentro Nacional celebrado en El Puerto de la Cruz (Tenerife) en 2001, se constituyó una *Comisión Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, teniendo como una de sus funciones tratar de que estas enseñanzas fueran recogidas en la entonces futura Ley de Universidades (LOU), que estaba en fase de aprobación por el Gobierno y de la correspondiente tramitación parlamentaria. Además de las universidades elegidas, también formaron parte de esta Comisión un representante del IMSERSO y otro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La Comisión realizó una serie de trabajos y cumplió otro de los mandatos recibidos: constituir una Asociación Estatal, de la que formaran parte todas las universidades que contaran con Programas y estuvieran interesadas en asociarse para intercambiar experiencias metodológicas, criterios pedagógicos y organizativos y adoptar medidas de institucionalización y armonización.

Posteriormente en Febrero de 2004, en la sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se constituyó formalmente la *Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)* que agrupa, en la actualidad, a 31 universidades (58% de las existentes en España), siendo uno de sus principales objetivos el desarrollo de actividades que contribuyan a mejorar esta oferta formativa suficientemente consolidada.

Desde los inicios de los PUMs se han venido por lo tanto, realizado intentos para establecer canales de comunicación y coordinación y poder conocer, así, la actividad que en este campo realizan las diversas universidades. La primera actividad consistió en la elaboración de la Guía de Programas Universitarios para Personas Mayores, coordinada por la Universidad de Sevilla y editada por el IMSERSO.

Más adelante, con motivo de la celebración del VI Encuentro Nacional celebrado en Alicante se pidió información a través de una encuesta a las Universidades para realizar una propuesta marco al MEC, sobre estas enseñanzas específicas que finalmente se concretó en la ponencia marco.

Posteriormente en el VIII Encuentro Nacional celebrado en Coreses (Zamora), los organizadores también solicitaron de las Universidades la contestación de una encuesta preparatoria del desarrollo del mismo. En el año 2004 se presenta una propuesta a la convocatoria de ANECA, (Agencia Nacional de Evaluación y Calidad) con el objetivo de efectuar un análisis global y detallado de la importante demanda de formación universitaria para personas mayores a la que tratan de dar respuesta las universidades, con escasos medios y falta de regulación, y que se encontraba inmersa de nuevo en el proceso de regulación ante la inminente modificación de la LOU (Ley Orgánica de Universidades). Esta última iniciativa trataba de establecer un estudio global y detallado que aglutinara a todas las universidades españolas que imparten estas enseñanzas con el objeto de proponer un posterior desarrollo reglamentario de las mismas.

Este estudio no prosperó ante la ANECA, pero el trabajo acometido para el diseño del mismo se plasmó en el desarrollo de las Primeras Jornadas Técnicas de Alicante² que fueron el germen del proyecto Análisis y Evaluación de los Programas universitarios para Mayores (AEPUMA) Las aportaciones resultantes de dichas jornadas contribuyeron en enero de 2005 a consolidar y definir las propuestas de trabajo de las Universidades que siguen aún hoy en la tarea de incorporar a sus estructuras, tanto organizativas como de oferta formativa, las enseñanzas específicas para personas mayores de 50 años, así como el resto de enseñanzas relacionadas con la formación a lo largo de toda la vida.

En dichas jornadas, (denominadas preliminares) se retomaron iniciativas de anteriores trabajos y se articuló un equipo de trabajo e investigación que pretendía además de abordar temas pendientes en el ámbito académico y formativo, otros de carácter estrictamente reglamentario. Para ello se propuso la elaboración de un estudio actualizado, objetivo y basado en datos estadísticos y reales que fuera el

soporte irrefutable de los criterios académicos y organizativos que deberían tomar como base en el marco universitario español, y en el futuro este tipo de enseñanzas.

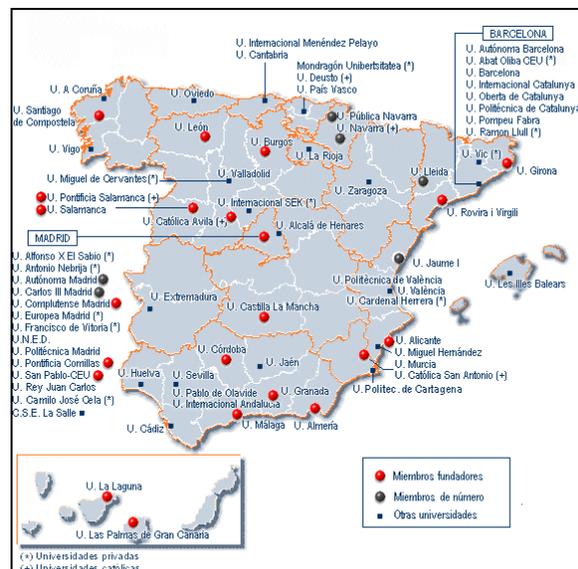
De otra parte y no menos importante, se perseguía con ello, la elaboración de las propuestas a incorporar en el borrador de la reforma de la LOU y en concreto el desarrollo en dicha Ley de un articulado específico y relativo a las enseñanzas universitarias para mayores. Con este cúmulo de experiencias teóricas de cierta consistencia y de iniciativas en marcha, consideramos que se podía abordar con rigor: el análisis de la importancia, educativa, cultural y económica que tienen estos PUPMs; una evaluación certera de la repercusión social de los mismos; aportar datos objetivos y cuantificables; y desarrollar propuestas coherentes y razonables del tratamiento, consideración y soporte necesario institucional, tanto público como privado que han de tener estos estudios por la sociedad en general y en el contexto universitario de la educación superior en especial.

4 Con este objetivo específico se planteó el proyecto AEPUMA tendente a la valoración en su justa medida de las enseñanzas específicas para personas mayores, como una oferta que da respuesta las necesidades de los adultos de más de cincuenta años en todos los ámbitos posibles (científico, tecnológico, educativo, cultural, de integración social y adaptación a los cambios acelerados del S XXI), y en el marco universitario. Con ello se trata de cumplir una función social de especial relieve como es la de abrir las puertas de la Universidad a personas de todas las edades, yendo mucho más allá de la formación de profesionales que es otra de las importantes misiones que tiene.

1. 2. DATOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

En ese contexto se publica la Convocatoria de “Subvención para la realización de proyectos de investigación científica, desarrollo e innovación tecnológica, convocada por Resolución del Director General del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 2 de junio de 2005” publicada en el BOE del 17 de junio a la que se presenta el proyecto AEPUMA3 bajo la dirección de la Universidad de Alicante y con la participación de 19 universidades.

Hasta el último momento se intentó incorporar a todas las universidades que desarrollan en España estos programas pero finalmente el proyecto queda presentado con la incorporación de 19 universidades, que completan todos los requisitos administrativos exigidos por la convocatoria por la Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación, dependiente de la Secretaría de Estado de Servicios Sociales Familia y Discapacidad. IMSERSO. Superada toda la tramitación burocrática y la elaboración de la Memoria Técnica y documentación en noviembre de 2005 se recibe notificación de la aceptación del proyecto y en BOE de 13 de marzo pasado se publica la concesión de la subvención para este proyecto de de 40.000 €, bajo la dirección de la Universidad de Alicante.



Gráfica 1: Universidades españolas con PUPMs.

(Bru Ronda, C. (2008, p.5). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

Este proyecto parte, por lo tanto del esfuerzo inicial de un grupo de 19 Universidades y Programas en España que ha aportado el trabajo desarrollado en diversos centros públicos y privados en sus diversas sedes universitarias y lo hace en un momento crucial en el mundo del Siglo XXI, merced al fenómeno que supone el envejecimiento de la población y la necesaria y eficaz gestión del cambio demográfico. Ahora más que nunca que se hace necesario evaluar los impactos económicos y las repercusiones sociales y educativas de la implantación de unos estudios, que presentan un notable crecimiento y una demanda generalizada en

España. Hay que destacar en este sentido que el proyecto se caracteriza por el amplio espectro de universidades y Comunidades Autónomas representadas en el mismo, lo que además comporta la posibilidad de llevar a cabo estudios comparativos en el seno de las diferentes CCAA, e instituciones universitarias. La implicación de este amplio número de universidades a priori suponía una complicación añadida pero se apostó por su superación, ante el elevado rendimiento y beneficio de incorporar al estudio los datos más amplios y objetivos posibles que refrendaran la solidez y contundencia de este proyecto.

1.3. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y EQUIPO DE TRABAJO

1.3.1 Los objetivos

El proyecto proponía llevar a cabo un análisis y evaluación exhaustiva de los programas de enseñanzas especializadas para mayores que existen en las universidades españolas y que se imparten bajo la denominación de Estudios Universitarios para Mayores. Con un enfoque previo desde nuestra realidad territorial, administrativa y sociológica los objetivos del proyecto han sido:

- a) Comprobar los niveles formativos de los alumnos demandantes de esta formación;
- b) Evaluar las nuevas necesidades educativas de la población mayor en España;
- c) Explicar la realidad actual de la formación universitaria de las personas mayores en España en los apartados de contenido académico, metodología y docencia, gestión, financiación infraestructuras, recursos técnicos y docentes, evaluación y resultados de las acciones a nivel del alumnado y de la repercusión en el ámbito social;
- d) Analizar los modelos de formación universitaria existentes para personas mayores.

- e) Proponer respuestas para la potencial demanda que en futuro realizarán las personas mayores, y en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que definen las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999) y el comunicado de Praga (2001).
- f) Facilitar a las Universidades que imparten dichas enseñanzas, una herramienta de gestión e investigación que les permita sistematizar la información que generan. Todo ello con el fin de determinar los puntos fuertes y débiles, y las líneas de mejora de los PUPMs y propuestas para el desarrollo y consolidación de los mismos por parte de las instituciones socioeducativas competentes.

Con respecto a metodología y teniendo como punto de partida el volumen de información y de universidades que podían estar afectadas así como la complementariedad de las técnicas a utilizar se propuso:

1.- Un análisis cuantitativo de los datos de todos los programas que se realizaría por medio de un cuestionario encuesta que se obtendría tras un proceso de elaboración y validación complejo.

2.- Complementado mediante un análisis cualitativo de fuentes documentales y de los datos obtenidos desde otras fuentes comparadas, y de las entrevistas semi-estructuradas que se realizarían a un grupo ponderado y aleatorio de alumnos y profesores de los diferentes programas del territorio nacional. Se trataba de abordar un análisis más complejo y exhaustivo, desde el proyecto AEPUMA, que los realizados hasta el momento, desarrollando un estudio global de todos los aspectos que afectan a estas enseñanzas y generando una base de datos, que permitiera la evaluación y comparación objetiva de este fenómeno educativo y social.

Esta información elaborada desde comisiones de trabajo, y según un cronograma de ejecución, debate y validación continua, en sesiones y reuniones sectoriales y generales, se pondría finalmente a disposición de todas las universidades asociadas en el proyecto y de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para personas Mayores, desde cuyo portal se podrá acceder a la

misma. El objetivo principal es facilitar a los a las Universidades que imparten dichas enseñanzas, herramienta que les permita sistematizar la información que generan. Todo ello con el fin de determinar los puntos fuertes, los puntos débiles, así como las líneas de mejora de los PUPMs y propuestas futuras de desarrollo y consolidación por parte de las instituciones socioeducativas competentes.

Las universidades que se comprometieron inicialmente en el desarrollo y participación del proyecto, fueron 19. Al tratarse de un número importante de investigadores e infraestructuras administrativas y técnicas necesarios y ante la necesidad de un trabajo continuo y común, se apostó por el desarrollo de una aplicación informática y plataforma on-line de gestión del proyecto INTRANET AEPUMA, que paliara toda una serie de necesidades y complicaciones:

- Distancia geográfica:

Los integrantes del proyecto e investigadores se encuentran en diferentes ciudades y regiones españolas, lo cual dificulta el necesario trabajo en grupo.

- Tratamiento de los datos de los cuestionarios e informes:

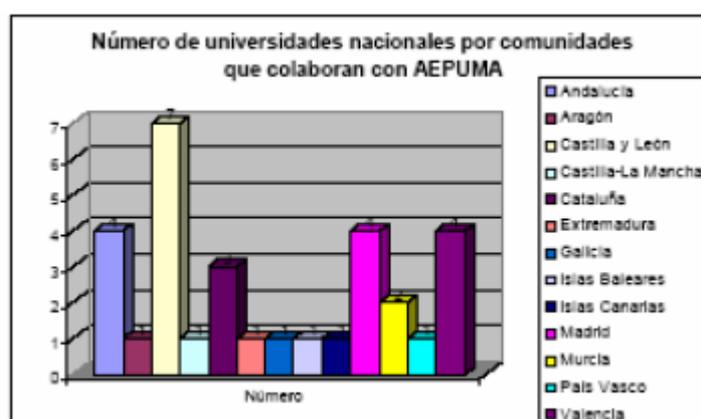
Las encuestas e informes que debían cumplimentar las universidades eran muy numerosos y extensos, por tanto debíamos utilizar alguna herramienta informática que nos permitiera el correcto tratamiento informático de los datos obtenidos.

- Publicación de los resultados del proyecto:

Al finalizar el proyecto se deseaba que los resultados estuvieran accesibles al público en general para que puedan ser utilizados por todas las universidades y organismos implicados en la formación universitaria para mayores, al margen de su participación o no en la investigación.

La superación de este principal problema nos llevó a la consideración de implicar a los efectos de muestreo y análisis a un buen número de universidades que no quedaron incluidas en el proyecto presentado al IMSERSO, pero cuyos datos han sido incorporados a este estudio, al aportar cuestionarios e informes y quedar incluidas en las encuestas y entrevistas personalizadas.

De este modo son 31 las universidades Españolas analizadas por AEPUMA, que representan a 13 Comunidades Autónomas y además se han valorado en el estudio datos de otros 5 centros extranjeros, que fueron los que contestaron de entre los solicitados a universidades de otros 15 países a los que se solicitó colaboración, mediante encuestas y entrevistas.



Gráfica 2: Universidades participantes por Comunidades Autónomas.

(Bru Ronda, C. (2008, p.7). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

1.3.2. Cronograma de ejecución y metodología AEPUMA.

Fase A: octubre 2005- diciembre-enero 2006

- Valoración general a modo de introducción del proceso de envejecimiento y nivel de formación de la población adulta mayor en España.
- Jornadas Técnicas: presentación preliminar y general del proyecto AEPUMA
- Análisis previo de datos existentes, y precedentes de los Programas, a partir de estudios e informaciones recogidas anteriormente (Guía de Programas-IMSERSO; Encuesta diseñada para VI Encuentro de Alicante-Modelo Marco; Encuesta diseñada para VIII Encuentro de Coreses – Zamora-Apertura al mundo rural). Otros proyectos y encuestas de universidades colaboradoras en AEPUMA.
- Recogida y procesado sistemático de la información de todos los Programas por medio de una encuesta general desarrollada por AEPUM.

Fase B – enero – abril 2006

- Elaboración de un “borrador” modelo de encuesta - evaluación que incluya todas las posibles dimensiones relacionadas con los Programas Universitarios para Personas Mayores a partir de los cuestionarios anteriores citados así como de algunos criterios establecidos por la ANECA para la evaluación de los Planes de Estudios universitarios y de formación permanente en el ámbito de las Universidades.
- Diseño del cuestionario definitivo de evaluación según criterios de análisis y debate de los borradores.
- Elaboración de la base de datos y programa para tratamiento informático de la información incluida en los cuestionarios.
- Diseño y coordinación del proceso y sistema de remisión / obtención, análisis previo y procesado de datos y cuestionarios de cada uno de los Programas Universitarios en España.
- Diseño Intranet y volcado de bases de datos para consulta de informes on-line por todos los participantes en proyecto

Fase C– mayo- junio 2006.

- Primeros resultados a debate: Revisión de informes de los cuestionarios, y primeras reuniones y seminarios de trabajo por grupos y apartados temáticos.
- Desarrollo de los análisis por grupos de trabajo, y a tenor de:
 - I. Los resultados iniciales de las encuestas,
 - II. Intercambio de reflexiones e ideas entre los grupos de trabajo.
 - III. Análisis estadísticos, bibliográficos y documentales.
 - IV. Explotación de resultados de encuestas e investigación básica

Fase D – junio –julio 2006.

- Jornadas de Revisión de objetivos y coordinación de grupos y trabajos realizados y primeras conclusiones.
- Valoración de los trabajos realizados hasta ahora y criterios de explotación de encuestas e informes para incorporar al documento final del proyecto.
- Discusión y debate general sobre los apartados y aspectos a implementar y desarrollar desde las diversas universidades y participantes.
- Elaboración definitiva de la estructura e índice final para redacción y presentación del proyecto.
- Decisión del plan de trabajo y cronograma a fijar entre los diversos grupos
- Definición del calendario de entrega de documentos e inclusión de los mismos en la Intranet AEPUMA.

Fase E – julio – octubre 2006.

- Incorporación al estudio y debate de los análisis comparativos sobre los modelos de formación en España y en Europa.
- Preparación de documento 1º borrador completo en formato escrito.
- Redacción definitiva del documento final y presentación de las conclusiones y propuestas para presentación general del proyecto a remitir al IMSERSO.

Fase F – noviembre –diciembre 2006.

- Revisión de textos y anexos.
- Redacción de memoria técnica y justificación económica.
- Preparación en formato digital e impreso de la documentación a entregar al IMSERSO.

Enero 2007. Entrega del Proyecto I+D

Esta metodología y cronograma se ha ido reajustando sobre la marcha de la investigación sobre todo debido a la diversidad de instituciones (19) y complejidad y volumen de los datos e investigación manejada (31 universidades españolas y 7 europeas). La puesta en marcha en abril de la infraestructura informática, una vez validados los cuestionarios, y realizados los informes a expensas de la información extraída de la base de datos, propició el mayor avance del proyecto.

La consulta y trabajo on-line, por medio de la *INTRANET AEPUMA*, ha sido decisivas para todos los investigadores. Además se ha trabajado paralelamente en la redacción de informes y documentos a partir de la explotación de datos y consulta bibliográfica de documentos. El esquema de trabajo en la Intranet ha sido:

- Validación y Cumplimentación de los cuestionarios para elaboración de la base de datos. Noviembre 2005 –Abril 2006.
- Desarrollo de la Aplicación de procesamiento de cuestionarios. Febrero-Abril 2006
- Intranet del Proyecto AEPUMA. Abril 2006-enero 2007
- Diseño de Web pública del proyecto. Noviembre Diciembre 2006.
- Funcionamiento Web pública del proyecto. Mayo 2007.

El proceso de desarrollo e implementación de la infraestructura informática con el objeto de obtener mayores beneficios y rendimiento, ha sido continuo y paralelo al transcurso de la investigación y ha permitido una ágil comunicación e intercambio de análisis, informes, datos y la necesaria adaptación de la misma en cada momento a las necesidades de la investigación.

En el último tramo del proyecto se ha trabajado además en la elaboración y diseño de la web pública que será habilitada con los resultados de la investigación, tras la entrega del proyecto y la presentación pública de los resultados de la investigación el próximo 24 de mayo en una Jornada Científico-Técnica en Madrid en la Sede Central del IMSERSO. De igual modo se realizará una publicación completa de los resultados de la investigación, cuya documentación base parte de un dossier de 800 páginas.

Con esta metodología se pretendía superar las dificultades del estudio centradas en: la dispersión territorial de las fuentes y localización de datos, la voluminosa información a manejar, la organización y unificación de criterios y componentes del análisis y los plazos de ejecución y revisión del proyecto.

La metodología se ha completado con una gestión de los trabajos a desarrollar dirigida desde la Universidad de Alicante, mediante el establecimiento de Coordinadores para las diversas áreas de estudio establecidas en el proyecto.

- Universidad de Alicante (Coord. General del proyecto y del estudio comparado modelos europeos)
- Universidad de Jaume I de Castellón (Coord. Estudio niveles formativos y repercusión social)
- Universidad Pontificia de Salamanca (Coord. del estudio de Análisis y Evaluación: realidad actual de la formación).
- Universidad de Santiago (Coord. Grupo de Trabajo: Modelos de formación y propuestas de desarrollo).

A estas unidades de coordinación se adscribieron los investigadores de las 19 universidades participantes en el mismo, de acuerdo a su área de conocimiento y experiencia investigadora. Ellos han sido los responsables de los estudios y análisis y han participado en la ejecución de AEPUMA. La adscripción de los investigadores se estructuró en grupos regionales para facilitar su conexión, y tareas a desempeñar, si bien la dinámica de trabajo del proyecto, merced a la *INTRANET AEPUMA* y la posibilidad de trabajo on-line, así como la mayor o menor implicación formal de los investigadores ha definido la distribución y grupos de trabajo.

La participación en jornadas técnicas, sesiones de trabajo conjunto y redacción de informes mientras ha sido muy diversa, e incluso algunos investigadores y responsables de las universidades firmantes del proyecto se han limitado a aportar tan solo datos al cuestionario base.

La metodología y cronograma del proyecto ha tenido tres hitos centrales que han permitido una sistemática de debates y revisiones continuas de los trabajos a realizar y que han conducido al Informe Final del proyecto. Se trata de las Jornadas Preliminares y de las dos Jornadas Técnicas cuyas actas de trabajo y contenidos se pueden consultar en la web. www.Aepumayores.org y que culminarán con la Jornada Científico-Técnica realizadas el 24 de mayo de 2007 en Madrid donde se presentarán a nivel nacional los resultados.

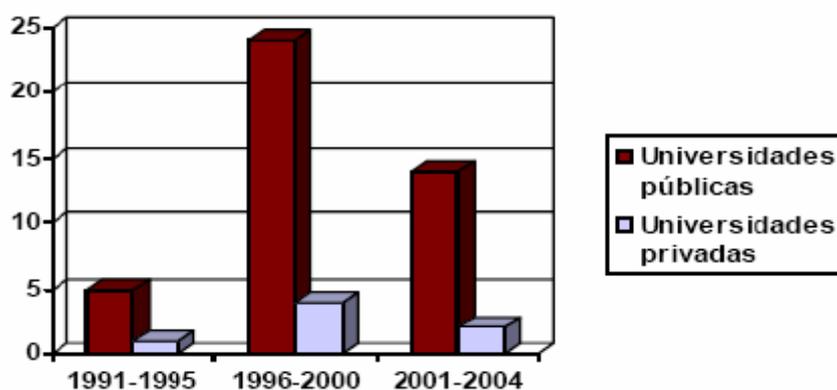
- Las Jornadas Preliminares: Los retos de los Programas Universitarios para Mayores ante la reforma de la Ley Orgánica de Universidades. Alicante 15 y 16 de diciembre de 2005. Universidad de Alicante”.
- Las 1º Jornadas Técnicas del proyecto AEPUMA: Alicante 28 y 29 de junio e de 2006. Universidad de Alicante”.
- Las 2º Jornadas Técnicas del proyecto AEPUMA: Alicante 16 y 17 de noviembre de 2006. Universidad de Alicante”.
- Jornada Científico Técnica: Presentación de Resultados proyecto AEPUMA. IMSERSO - Madrid 24 de mayo de 2007.

III- EL ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN EN LA FORMACIÓN PARA MAYORES EN ESPAÑA.

3.1 LAS UNIVERSIDADES PARA MAYORES Y LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN ESPECÍFICA.

Actualmente nos encontramos en España con un escenario caracterizado por la presencia masiva de Programas Universitarios para Mayores, todos ellos vinculados a universidades públicas y privadas. Esta oferta se encuentra diferenciada de otras, como pueden ser las Universidades Populares, las Aulas de la Tercera Edad⁶, o la Educación Permanente de Adultos, como ya se ha señalado anteriormente. La diferenciación se establece, entre otras razones, por su organización académica, por la investigación asociada a los estudios y por su proyección internacional. (Proyecto AEPUMA, 2007, p. 124)

Con carácter general, desde 1993-1994, comienzan en España un número importante de PUPMs. Con ellos se trataba de satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 años, facilitando la posibilidad de dar respuesta a una demanda creciente de formación, resultado directo de los incrementos del nivel de vida, las conquistas sociales y los cambios socio demográficos antes citados y que suponía, además, el desarrollo de un aprendizaje permanente no profesionalizador, con programas específicos de carácter universitario. El gran eco social de esta iniciativa supone que en 2006 la casi totalidad de universidades españolas, 53 cuentan con PUPMs, con una creciente demanda y aceptación (en 40 universidades se contabilizan unos 25.000 alumnos matriculados en los PUPMs) que, en numerosas ocasiones, no pueden ser atendidas ante la falta de recursos para poder admitir a toda la población interesada. Sin embargo, el desarrollo adquirido en estos años no ha ido acompañado de un adecuado marco legislativo que reconozca y fomente el papel de los Programas como parte de las acciones encaminadas a potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida, aún siendo éstas parte sustantiva de las políticas educativas de la UE.



Gráfica 3: Evolución del número de Programas desde 1991 a 2004.

(Bru Ronda, C. (2008, p.22). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

Desde la perspectiva de su desarrollo histórico, y a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países, estas iniciativas surgen, inicialmente, con el apoyo de diversas instituciones, como el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO), o las Consejerías de Servicios Sociales y de Educación de algunas Comunidades Autónomas, así como otro tipo de instituciones públicas o privadas.

Esta colaboración se produce básicamente motivada por el fenómeno demográfico del rápido envejecimiento poblacional y por las demandas de una participación social y cultural activa. Estas organizaciones, vinculadas a las Administraciones Sociales del Estado, recurrieron y se apoyaron en las universidades como responsables educativas de la Educación Superior de nuestro país. La Universidad, mediante la Extensión Universitaria, ha llevado a cabo una de sus tareas fundamentales, la de erigirse en promotor de la creación y difusión del pensamiento crítico y del fomento de la cultura entre la Comunidad Universitaria y la sociedad en su conjunto, para la consecución de una formación integral de la persona en su proceso de educación permanente. Desde esta perspectiva sus objetivos se relacionan con la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, la creación y difusiones de hábitos culturales críticos, participativos y solidarios, así como una formación permanente, abierta y plural.

La formación universitaria para mayores rápidamente se ha materializado en acciones tendentes a la puesta en marcha de programas y proyectos, dedicando a los mismos, esfuerzos y medios para que se desarrollaran con las suficientes garantías de calidad. La intención de detectar, diagnosticar, dar respuesta a las necesidades de su entorno y contribuir a la solución de los problemas planteados en las sociedades contemporáneas, supuso que ante la demanda de esta población mayor activa, las Universidades, en el desarrollo de sus funciones y en la aplicación de su autonomía, han contribuido de forma muy significativa a la consolidación de este tipo de formación. Tradicionalmente, las universidades han estado asociadas al “aprendizaje permanente” en el sentido estricto de la formación continua con carácter profesionalizador y enfocada sobre todo a actualización constante de la innovación tecnológica, científica y educativa.

Sin embargo desde algunas universidades y desde hace algún tiempo ya, se han asumido una concepción de la educación y aprendizaje permanente dirigida a mejorar la calidad de vida de las personas mayores y a fomentar la participación de éstas en su contexto social. Pero si la universidad pretende jugar un rol importante en la creación de una cultura del aprendizaje permanente, es necesario empezar por replantear las estructuras que definen y rigen nuestros procesos educativos actuales.

La universidad no sólo debe brindar ofertas educativas, eficaces, pertinentes y coherentes con las exigencias de la sociedad, construyendo un “continuum” educativo entre los estudios de pregrado, de formación continua y postgrado, sino que además debe contribuir a crear las bases que permitan el desarrollo de una sociedad que aprenda permanentemente. La universidad como institución debe convertirse en una “comunidad de aprendizaje a lo largo de la vida”.

La transformación en instituciones genuinas de educación permanente requiere un enfoque holístico que: a) apoye a la sociedad y a las instituciones para que ellas mismas se transformen en comunidades de aprendizaje a lo largo de la vida; b) integre elementos académicos financieros y administrativos; c) provea estructuras responsables del desarrollo organizativo, de equipo, de estudiantes y del desarrollo de los planes de estudio y del compromiso con la comunidad, y d) ajuste las diferentes estructuras de apoyo a la nueva misión que tendrán las universidades en las sociedades de aprendizaje y conocimiento.

Se ha de orientar la formación como un acto de decisión en el que los mayores sean protagonistas de su propio proceso de formación/educación tratando de satisfacer sus propias necesidades, más construidas y contextualizadas. La tarea de educar entendida como la práctica de facilitar procesos en los que se involucren e impliquen aquellos que deseen tanto incorporarse a su entorno cultural y tecnológico, que exige una continua socialización, como ir mejorando su calidad de vida, su transformación personal y social en contextos diversos. En la formación de mayores el profesor debe ser un especialista que no puede olvidar que su actuación debe estar adaptada a las necesidades de dicho colectivo, potenciar el papel de los alumnos y adaptar la forma de trabajo y aprendizaje a las demandas y los fines que los mayores planteen.

3. 2. LOS PRECEDENTES DEL PROYECTO AEPUMA.

Casi desde los comienzos de los PUPMs, surgió la necesidad de coordinar las distintas experiencias que de modo espontáneo fueron surgiendo en el nuevo marco socioeducativo, por lo que se estableció la realización de Encuentros de carácter estatal, con el objetivo de abordar problemas comunes y compartir las experiencias educativas llevadas a cabo. Hasta el momento y en nueve Encuentros Nacionales⁷ se han abordado temas como los estudios comparados, las metodologías, la estructura y organización docente, la financiación, el reconocimiento legal, y las políticas sobre la educación universitaria para mayores.

Además, se han realizado otro tipo de eventos como Seminarios, Jornadas o Reuniones Científicas -Granada, Salamanca, Palma de Mallorca, etc.-, tanto de carácter estatal como internacional, abordándose temas de interés respecto a la formación permanente, la investigación universitaria, la participación e integración social de las personas mayores, la cooperación y proyección internacional. Existe, por tanto, un marco teórico sobre las experiencias llevadas a cabo, con estudios comparativos en el ámbito internacional, que permitían abordar con rigor el tratamiento que han de tener estas enseñanzas en las universidades, pudiendo ser consideradas como una oferta universitaria más, que da respuesta a las necesidades de este colectivo de personas mayores en diversos ámbitos: científico, cultural y social.

Las Universidades con los PUPMs han abierto sus puertas a los adultos de forma más institucionalizada con diversos programas específicos, que no tienen que ser considerados como “excluyentes” o competitivos con respecto a los ya existentes, sino complementarios. En definitiva se ha abierto un nuevo espacio para la formación universitaria con carácter integral y dirigida a las personas mayores. Una formación que no tiene que ver con la «profesionalización», ni tampoco con la “competitividad” del mercado de trabajo, si bien nunca hay que descartar esta posibilidad en función de la propia dinámica y transformaciones que pueda sufrir el propio mercado laboral y contexto social.

El proyecto AEPUMA ha pretendido además de evidenciar una realidad sociodemográfica⁸ y educativa⁹ elaborar como se ha expuesto en páginas precedentes una herramienta informativa y estadística (cuestionario¹⁰) y de gestión (Intranet AEPUMA¹¹) que permita:

1. La recogida sistemática de la información que se genera desde los Programas Universitarios para Personas Mayores en las universidades españolas.

2. Facilitar a las Universidades un procedimiento para procesar y evaluar las diversas actividades formativas para mayores que generan.

3. Contar con una información que refleje fielmente la realidad actual de la formación universitaria para personas mayores en España, tanto en lo referente a su estructura y organización, como sus ofertas formativas, así como las características y peculiaridades de las personas que demandan este tipo de formación.

4. Proporcionar a las Universidades, Administraciones Públicas, así como a Entidades Públicas o Privadas y sectores interesados informes que reflejen puntualmente la situación real de esta actividad universitaria

5. Servir como base para la elaboración de propuestas que permitan la regulación de estas enseñanzas y su reconocimiento por parte de las Administraciones Educativas y por las Universidades¹².

Dada la envergadura del estudio con un informe final de 800 páginas se exponen a continuación los datos y conclusiones más destacables. A partir del mes de mayo de 2007 y una vez presentado con carácter nacional el estudio en la DG del IMSERSO del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales la información relevante estará a disposición general en la web pública del proyecto <http://www.aepumayores.org/egroupware>.

3. 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES

3.3.1. Unidad y diversidad de los PUPMs en España

Es de todos sabido que las Universidades gozan de “autonomía”¹³ en su vertiente jurisdiccional (libertad de cátedra, de investigación y de estudio) y financiera (elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y administración de sus bienes). Es por ello evidente que cada universidad, siguiendo las pautas legales mínimas establecidas, ha aprobado sus diferentes planes de estudios tanto para las titulaciones regladas establecidas como para elaborar con mayor libertad otros programas de formación para los cuales no exista una norma o legislación específica que determine o precise sus contenidos como es el caso de los PUPMs.

Desde estos presupuestos consideramos Programas Universitarios para Mayores aquellas ofertas educativas, dirigidas preferentemente a personas mayores de 50 años, en las que, participa directamente la universidad. Sin embargo en función del nivel de implicación y participación universitaria configura los diferentes modelos de Programas. Así pues denominamos PUPM exclusivamente a las ofertas educativas que son organizadas por las universidades y que están en sintonía con las propuestas que propone la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2001) en sus orientaciones sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida y al margen del aprendizaje informal.

Estamos refiriéndonos a las dos grandes modalidades de programas educativos: a) Programas formales: organizados por instituciones educativas especializadas (universidades en nuestro caso), y que son complementados por b) Programas no formales: que con intención de educar y con cierta estructura, no parten de las universidades ni de otros centros educativos o de formación, sino de grupos de personas e instituciones no especializadas (asociaciones de alumnos, entidades y fundaciones) que complementan en actividades fuera o en colaboración con las universidades el anterior programa.

Del grupo de 31 programas analizados se deducen hechos comunes y rasgos definitorios que vamos a ir detallando y si bien la diversidad entre los PUPMs es clara y contrastada sin embargo existe una tendencia creciente hacia la unidad en una serie de aspectos relevantes, sobre todo en los últimos cinco años, en los que desde la AEPUM se ha tendido a normalizar un modelo de programa universitario formal para personas mayores con unas señas propias de identidad.

3.3.2. Los fines sociales y formativos:

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento, y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario para facilitar la adaptación a los cambios tecnológicos y la integración socio-cultural.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de saberes y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los Servicios Sociales y de la Comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del Asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extra-universitario.
- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener una mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales...) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal en capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Como apunte final reciben de acuerdo a estos fines generales diversos nombres como: Universidad de la Experiencia (el más extendido), Universidad para mayores, Universidad Permanente, Universidad Senior14.

3.3.3. Institucionalización objetivos y estructuras de las Universidades para Mayores

Con respecto al marco institucional, se trata de Programas Formativos de nivel Superior, considerados en varias universidades como Títulos Propios, presentados por una Universidad (pública/privada) en cuanto Institución definida por la Ley Orgánica de Universidades, en su artículo 34 y aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno, dirigido y coordinado por equipos nombrados por la Universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización.

Están organizados en torno a los siguientes elementos:

1. Disponer de un Plan de estudios estable, a ser posible con especificaciones de adscripción a las correspondientes Áreas de Conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones.
2. Establecer una duración del programa en relación con el curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calendario universitario.
3. Presentarse totalmente programado en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
4. Evaluar el nivel de competencia alcanzado por los alumnos, por medio de los diferentes procedimientos habituales en el contexto universitario, atendiendo a las características de los sujetos, no debe ser nunca un programa de simple asistencia.
5. Garantizar un nivel de formación que debe ser reconocida por la propia Universidad otorgando el título pertinente (particularmente Títulos Propios, artículo 34.3 de la L.O.U., a poder ser, con reconocimiento académico, que permita el acceso al resto de los estudios universitarios).

3.3.4 Organización académica y marco pedagógico

Los objetivos generales y específicos de la educación superior para mayores se llevan a cabo desde diversas estructuras de centros y servicios universitarios, casi todas, desde el ámbito institucional de los Vicerrectorados de Extensión Universitaria, Estudios de Postgrado o Facultades de Ciencias de la Educación. La estructura básica en el ámbito de los programas universitarios se suele centrar en:

- a. el Programa Académico General, con una duración de varios cursos de pregrado (el 75%, aproximadamente están organizadas en cursos académicos convencionales tres cursos que deben ser realizados, con reducida optatividad, por el alumnado), generalmente y con independencia de que se añada o no un «segundo ciclo» de postgrado o especialización en un área o itinerario (2 años). Otro 25%, aproximadamente de las universidades proponen desde el principio una serie de itinerarios, módulos o conjuntos temáticos, entre los cuales el alumnado puede elegir, con más o menos flexibilidad según los casos.
- b. las sesiones se distribuyen también dentro del calendario académico convencional.
- c. el programa está integrado por asignaturas distribuidas en áreas de conocimiento, otorgando el protagonismo conveniente a los departamentos y centros universitarios con la incorporación de las correspondientes pautas metodológicas, pedagógicas.
- d. incorpora el soporte necesario de infraestructuras de servicios administrativos y académicos.
- e. desarrollan evaluación de los alumnos, de las enseñanzas y de los programas.
- f. se complementa con las actividades de extensión universitaria y prácticas, constituidos por talleres y seminarios de trabajo.

g. mantienen e incentivan la participación activa de los alumnos en los programas, por medio de las asociaciones y representantes del alumnado perteneciente a dichos estudios.

Las universidades en los últimos años se han esforzado además en coordinar las enseñanzas desde un centro específico con capacidad académica y científica, en desarrollar una mayor cooperación entre universidades mediante intercambios, desarrollo de grupos de investigación y proyectos llevados a cabo entre redes de trabajo internacional.

Los contenidos de los Programas

Las principales áreas de conocimiento en las que se encuadran los contenidos que se imparten en las PUPMs están recogidas en la Tabla 2.7.3.1. Presentamos, por una parte, los porcentajes medios de cada área y, por otra, los coeficientes de variación, con el fin de distinguir qué porcentajes son más regulares en el conjunto de los Programas ofertados.

Tabla 1: Áreas de conocimiento sobre las que versan los contenidos de las UpM en España (porcentajes medios y coeficientes de variación)*

| | Porcentajes medios | Coefficientes de variación (%) |
|------------------------------------|--------------------|--------------------------------|
| Humanidades y CC. Sociales | 54,78 | 40 |
| Ciencias de la salud | 11,84 | 127 |
| Ciencias experimentales | 9,27 | 106 |
| Tecnología y CC. de la información | 8,33 | 111 |
| Ciencias jurídicas | 5,62 | 112 |
| Ciencias económicas | 4,56 | 126 |
| Idiomas | 2,24 | 300 |
| Otras | 3,36 | 206 |

(Bru Ronda, C. (2008, p.28). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

Los contenidos relacionados con las Humanidades y las Ciencias Sociales destacan con claridad sobre el resto. Además, los porcentajes de este tipo de contenidos son los que presentan mayor regularidad en el conjunto de los Programas. La mayoría de las PUPMs se parecen mucho en este aspecto. A gran distancia, con diferencias poco significativas y con notable variabilidad entre unos y otros programas dependiendo de la región geográfica del centro del que dependan, o de las líneas estratégicas de cada universidad, se encuentran el resto de áreas de conocimiento. Destacar que los contenidos relacionados con las TIC y los idiomas están más presentes en las PUPMs de lo que sugiere esta tabla, puesto que lo hacen en forma transversal y en forma de actividades complementarias, que tienen un carácter optativo en la mayoría de los programas como materias instrumentales.

3.3.5 Infraestructura de espacios y profesorado.

En lo que hace referencia a la infraestructura los programas analizados se desarrollan en el espacio universitario, donde las instalaciones de la Universidad (Facultades, Departamentos, Aulas, etc.) están al servicio de las personas mayores sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo la convivencia con las personas más jóvenes.

Correspondiendo la responsabilidad de la docencia al profesorado universitario en sus diferentes categorías, al igual que sucede en el resto de programas universitarios. Aunque es habitual que los responsables docentes recurran a la colaboración de otros expertos y personas que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de estas personas mayores.

Si alguna conclusión puede extraerse de estos datos es que las universidades, en general, han apostado por ofrecer docencia a estos programas desde su propia estructura acudiendo en mucha menor medida a recursos externos. Puede considerarse como una forma de implicación institucional en estos programas, aunque la docencia no queda reconocida en la mayoría de las universidades dentro de su Plan General de Organización Docente, perteneciendo a actividades calificadas como de extensión universitaria o cursos de especialización que son remunerados aparte.

3.3.6 El alumnado y requisitos de acceso:

El requisito de acceso más generalizado es el de la edad; superar los 55 años es condición necesaria para el 58% de los Programas. En algunos casos (6%), este requisito es ampliado hasta los 60 años. En otros (32%), es reducido a los 50 o menos, mientras que algunos (4%) no establecen requisito de edad.

Varios programas establecen otros requisitos de acceso, reflejando en cierto modo diferentes definiciones sociales de “ser mayor”, como es el hecho de estar jubilado o no desempeñar ningún trabajo remunerado, requisito exigido por el 14% de las PUPMs.

Otros (11%), exigen un nivel de estudios previos (siempre muy básicos), y otros (16%) realizan una prueba de acceso que debe ser superada para poder matricularse.

Respecto a las razones por las cuales las personas mayores acceden a los PUPMs destacan, la de ampliar conocimientos, cubrir su tiempo libre con actividades culturales, desarrollo y realización personal e interés específico por los contenidos de los programas.

El alumnado que acude a las UpM es muy diverso, lo cual tiene que ver con las características socio demográficas de cada región. En general podemos hablar de un alumnado relativamente joven, en donde las cohortes de edad con mayor número de estudiantes se concentran entre los 55 y 64 años. Con un número mayor de mujeres (ver Tabla 2) con niveles de estudio superiores a la población mayor en general, suponiendo incluso en alguno de los programas un 52% el porcentaje de titulados universitarios (diplomados, licenciados).

Tabla 2: Alumnado de la PUMs, según sexo y edad (porcentajes generales.)

| | Alumnado de los PUM de 55 y más años de edad | | |
|------------|--|---------|-------------|
| | (n=1199) | | |
| | Hombres | Mujeres | Ambos sexos |
| 55-59 años | 8,8 | 17,8 | 26,6 |
| 60-64 años | 10,4 | 19,5 | 29,9 |
| 65-69 años | 7,5 | 13,6 | 21,1 |
| 70-74 años | 5,1 | 7,8 | 12,9 |
| 75-79 años | 2,9 | 4,9 | 7,8 |
| 80-84 años | 0,7 | 0,6 | 1,3 |
| 85 y más | 0,1 | 0,3 | 0,4 |
| Todos/as | 35,5 | 64,5 | 100,0 |

Fuente: INE, Avance del Padrón a 1 de enero de 2005.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.30). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

Son los elevados los porcentajes de mujeres solteras, viudas, separadas o divorciadas que viven solas y acuden a estos programas. La gran mayoría de estas personas ha trabajado en empleos remunerados y, a pesar de su juventud relativa, están jubiladas o prejubiladas. El nivel de ingresos del alumnado de los PUMs es también, con claridad, más elevado que el de la población mayor en general. Estos datos vienen a confirmar la existencia de los Programas dentro del carácter contextual relacionado con procesos históricos de marginación y exclusión social de los mayores, mientras que su rápido desarrollo se relaciona con otras dimensiones de la estructura social, como por ejemplo, cuestiones de género y condición socioeconómica.

3.3.7 Financiación

La financiación de los PUPMs es variada dependiendo de las Comunidades Autónomas y de las universidades. En general existe un presupuesto mixto a expensas mayoritariamente de la financiación vía tasas del alumnado (que cubren simbólicamente entre un 10% y un 25% del coste de la formación) y la aportación de los gobiernos autónomos (Consejerías de Educación o Servicios Sociales). En un porcentaje elevado las universidades facilitan los espacios y los servicios generales que son comunes para el resto del alumnado, por lo que se aporta la ayuda de la universidad de forma directa y no por medio de financiación específica. En los casos más extremos se sitúan programas con financiación a expensas de varias instituciones públicas y privadas (bancos, fundaciones, ayuntamientos, universidad, gobierno regional o central y tasas académicas).

3. 4. LA INVESTIGACIÓN, LA INTERNACIONALIZACIÓN Y DESARROLLO DE GRUPOS AUTÓNOMOS COMO RASGOS DIFERENCIADORES DE LOS PUPMs EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE.

Cuando hablamos de programas universitarios para mayores debemos tener claro las características que destaquen su especificidad (que no su “exclusividad”) en el ámbito de la formación de las personas mayores. La situación española actual es una situación que no tiene nada que ver con los programas de la “primera generación” (entendidos como programas culturales del tiempo libre cuyo objetivo era entretener y favorecer las relaciones sociales entre las personas mayores) y los programas de la “segunda generación” (caracterizados por actividades educativas para la participación y la mejora de los conocimientos de los mayores con el fin de que intervengan en la resolución de los problemas sociales existentes).

Se trata de programas de “tercera o cuarta generación”, al haber pasado del nivel de algunas universidades que ya presentan programas educativos reglados, propuestos desde las Ciencias de la Educación y con todas las características formales de la enseñanza de nivel superior, hasta los niveles de incorporar a los alumnos a proyectos y equipos de investigación y redes internacionales vinculadas a proyectos de innovación educativa. Aspectos estos que no serían posibles en nuestro

país, desde otro tipo de estructuras no formales, y sin vínculos con áreas de conocimiento y departamentos de investigación y docencia universitaria.

La proyección y dimensión internacional de los Programas Universitarios de Mayores es elemento diferenciador en lo que se refiere a la formación de adultos. Eje clave dentro de la estrategia europea para el avance y consolidación del Aprendizaje Permanente, la internacionalización, a través de los medios, acciones y programas de la UE15, permite ahondar y analizar la gran variedad de estructuras y modelos en la formación superior para mayores en Europa, poniendo de relieve las necesarias adaptaciones sociales y educativas de la sociedad envejecida del S. XXI.

La proyección internacional viene demostrando la capacidad para ayudar a cumplir con la institucionalización en todos los niveles del proceso educativo de los PUPMs es decir, en la estructura administrativa y académica, el perfil de los docentes, investigadores y discentes, en el contenido de las asignaturas y programas. Pero tiene, además, otros efectos sobre ámbitos no académicos, como el profesional, el lingüístico, y el cultural.

La integración de una perspectiva internacional en las PUPMs promueve la integración intercultural, global, interdisciplinaria y comparativa, con respecto a la docencia, la investigación y la Extensión Universitaria pero además supone el enriquecimiento de todos los individuos que participan, gracias al contacto intercultural, introduciendo además la innovación del currículo y de los métodos de enseñanza fomentando el intercambio de conocimientos y experiencias internacionales y la reversión de los resultados al sistema académico propio. La innovación educativa y las buenas prácticas en la formación permanente en general, y en estudios universitarios para mayores, en particular, son ejes centrales en la dimensión internacional de los PUPMs.

La gran mayoría de estas acciones internacionales coinciden de otra parte con otro rasgo diferenciador de los PUPMs, la investigación por medio de la puesta en marcha de proyectos de innovación educativa donde el concepto del aprendizaje a través de la investigación, y la incorporación de los mayores a las nuevas tecnologías, son otros de los objetivos específicos y principales. Tanto para los

programas y universidades participantes, como para los propios grupos de participación (profesores y alumnos), se trata de abordar una fase más avanzada en el proceso educativo y formativo de las personas mayores que reciben educación superior, partiendo de la propia madurez y evolución de las PUPMs.

Las características básicas de los trabajos y grupos de investigación universitarios que afirman haber participado en estas experiencias se resume en los siguientes puntos:

1- Entre los objetivos que persiguen destacan: a) la integración social y cultural de los mayores en Europa por medio de la formación, b) el aprendizaje por medio de la investigación, c) la adaptación de los mayores a las TIC en la sociedad del conocimiento; d) el aprendizaje auto dirigido y la creación de grupos de mayores autónomos, que continúen con acciones de aprendizaje no formal, e) el desarrollo de metodologías, buenas prácticas, herramientas y materiales para la formación universitaria de mayores.

2- Establecidos en torno a profesores tutores / coordinadores y grupos de alumnos con un nivel de interés elevado por desarrollar líneas de investigación en torno a campos de conocimiento específico. Se abordan temas de interés prioritario en las líneas de la Estrategia Europea y de la Formación Permanente.

3- Cuentan para ello con el respaldo de las UpM, Departamentos Universitarios y grupos de investigación en Humanidades, Trabajo Social, Educación y Ciencias de la Salud, Nuevas Tecnologías. Estos aportan el soporte académico con la formación específica necesaria, las directrices a seguir, la tutorización y supervisión científica.

4- Son programas desarrollados en el marco de acciones del programa Sócrates, y poyados institucionalmente por los Rectorados, Vicerrectorados de Extensión Universitaria y Relaciones Institucionales e Internacionales y cuentan, en algunas ocasiones, con el apoyo de otras instituciones o empresas, en el ámbito de proyectos multilaterales o multisectoriales.

3.5. LAS LIMITACIONES PARA EL DESARROLLO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS PUPMS.

Resultan evidentes los beneficios de la formación permanente y de los PUPMs y sin embargo, son aún muchos los obstáculos y trabas existentes a esta proyección, entre los cuales podemos citar los de carácter normativo, institucional, de financiación y estructural. Entre los hechos que atenazan a su desarrollo podemos destacar:

- Que estos programas para muchos ciudadanos mayores se asemejan bastante en su estructura a las Universidades convencionales, lo que desconcierta a aquellos que ven en la universidad una institución inaccesible y elitista

- En cambio y en segundo lugar, hay otro porcentaje de mayores que no ve las ventajas de esta formación específica ya que no se obtiene un Título Oficial, sino Certificado Académico por la formación adquirida y dicho Certificado no habilita para el desempeño de ninguna actividad profesional, que es lo que le interesaría por el esfuerzo que realiza a dicha edad.

- En este sentido la legislación educativa española de la Educación Superior no contempla la posibilidad de acceso de las personas mayores a las universidades, a no ser que superen la prueba de acceso para mayores de 25 años y quieran cursar una titulación de carácter oficial. Las únicas acciones formativas para mayores con fines no profesionalizado son los PUPMs pero concebidas desde la Extensión Universitaria generalmente y limitadas a mayores de 50-55 años.

- Otro hecho es que a pesar del rápido crecimiento de los PUPMs y su implantación desde hace más de 15 años, son enseñanzas poco conocidas, en general, por la población mayor de nuestro país, cuestión que está relacionada con el escaso interés de la población mayor española en participar en acciones de formación o educación y que se debe además al nivel educativo bajo de la población mayor de 60 años¹⁶.

- La carencia de una normativa y reconocimiento general de este tipo de enseñanzas y programas conlleva que sea una iniciativa institucional de cada universidad la que determine la importancia, estructura, medios, recursos de personal e infraestructura de cada programa universitario. La inexistencia de un marco normativo en los PUPMs provoca, en la mayoría de programas en España y otros países de la UE, la exclusión de los mismos y sus posibilidades de participación en una buena parte de las acciones de investigación y cooperación académica en el ámbito internacional y de acuerdo a líneas de apoyo europeo e internacional, al no poder participar de los canales de financiación y apoyo generales a los estudios formales del EESS.

- En este sentido da la impresión de que se pretende que la población mayor de 50 años continúe con un bajísimo nivel educativo y no se establezcan estrategias para “recuperar” a ese sector de la población del ostracismo educativo en que se ha visto envuelto por razones históricas, económicas y sociales.

- La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, desde la óptica de las PUPMs no guarda mucha relación con las propuestas realizadas por distintos organismos e instituciones nacionales e internacionales, en donde prevalece una visión utilitarista y mercantilista del conocimiento, más dirigida a la formación de mano de obra cualificada que a un proyecto de educación para la ciudadanía y el desarrollo personal.

IV- LA NECESIDAD DE LA REGULACIÓN Y DESARROLLO NORMATIVO DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN EL MARCO DE LAS REFORMAS DE LA LOU Y EN EL EEES.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de los límites antes expuestos, el número de alumnos y alumnas que acuden a este tipo de Programas Universitarios se ve incrementado cada año, y si tenemos en cuenta que la esperanza de vida, es muy posible que no cese este aumento progresivo del alumnado y que a medida que se conozcan sus beneficios las demandas sociales crezcan, sin haber habilitado los recursos y medios necesarios.

Esta es una de las bases más sólida a la hora de justificar la necesidad de un modelo de regulación y los desarrollos de los PUPMs, pero también es necesario aludir y considerar el influjo de las recomendaciones e iniciativas que los responsables de la política cultural y educativa europea han puesto en marcha para encauzar las necesidades formativas que desde hace tiempo vienen manifestándose en los ciudadanos. Si bien, las Recomendaciones y los Dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión no tienen fuerza vinculante en el derecho comunitario derivado, contienen llamadas para observar determinadas conductas y establecen posiciones de modo oficial. Dichos documentos proporcionan suficientes razones y elementos de análisis para reforzar la convicción de la necesidad de una regulación jurídica de esta formación.

En el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000 se concluyó que "El aprendizaje a lo largo de la vida debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento para que dicha transición pueda tener éxito". La resolución del Consejo de la Unión Europea de 27 de junio de 2002 sobre la Educación (2002/C 163/01) insta a la Comisión a que impulse y coordine el desarrollo de las propuestas formuladas en el programa de trabajo para el seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación, siguiendo las siguientes pautas:

_Proporcionar acceso a todas las personas, independientemente de su edad, a la educación permanente, incluso acciones específicas dirigidas a las personas más desfavorecidas y a las que no hayan participado en la educación o la formación así como a los emigrantes, como vía para facilitar u integración social,

_Proporcionar oportunidades para adquirir o actualizar competencias básicas, en particular sobre nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, capacidad empresarial y las ciencias sociales,

_La validación efectiva y al reconocimiento de las distintas formas de cualificaciones relativas al resultado de los aprendizajes formal, no formal e informal entre países y sectores educativos, mediante una mayor transparencia y una mayor garantía de la calidad.

2. FUNDAMENTOS PARA EL RECONOCIMIENTO LEGAL DE ESTOS PROGRAMAS

Las nuevas expectativas sociales de las personas mayores han provocado una respuesta académica universitaria que durante años se ha regido desde el punto de vista de las fuentes del ordenamiento jurídico, reguladas en el artículo 1.1. del Código Civil español, más por la costumbre y los principios generales del derecho que por la ley.

Conviene anotar que el derecho consuetudinario trata de atender a una necesidad no prevista por el legislador. Es decir se trata del hecho de *praeter legem* – costumbres que regulan situaciones sobre las cuales no existe ley alguna. Y parece probado que la formación universitaria de las personas mayores, si bien durante un tiempo ha podido gestarse únicamente bajo el impulso social con exclusión de la *opinio iuris* –opinión de crear derecho-, en esta coyuntura histórica exhibe suficientes caracteres sociales y pedagógicos, así como jurídicos de imperatividad, coercibilidad y generalidad para ser objeto de regulación legal.

A partir de este subrayado, nuestra intención, además de exponer algunas inquietudes intelectuales, intenta mostrar una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica, respondiendo a la necesidad reiterada desde diversas universidades y sectores sociales de fundamentar una realidad y asegurar su futuro.

Afortunadamente, asistimos a una coyuntura histórica en la que se han propiciado crecientes necesidades de comprensión del sentido de la formación universitaria para mayores. La regulación jurídica, además de facilitar su consolidación y generalización, se dejará ver en el entramado de relaciones físicas, simbólicas e incluso afectivas que se operan en la vida cotidiana de los programas formativos y como referencia impregnará el comportamiento y las estrategias formales e informales de todos los actores que conviven en la Universidad. Confirmada la necesidad y oportunidad, se ha tratado en el proyecto de realizar una propuesta jurídica adecuada que incluye elementos medulares que puede contribuir a implementar el necesario impulso institucional de los Programas de Mayores.

Reconocida internacionalmente la necesidad de una formación a lo largo de toda la vida y las propias necesidades de adaptación a la sociedad del conocimiento y de la información en que vivimos, ponen de relieve la necesidad de establecer cauces y modos eficaces para que las personas mayores puedan hacer efectivo ese derecho a seguir formándose mientras manifiesten su interés en hacerlo.

Creemos que las Administraciones Educativas, entre las que se encuentran el MEC, las Comunidades Autónomas y las propias Universidades, han de promover cauces con las debidas garantías para que la formación de las personas mayores pueda ser una realidad avalada jurídicamente. Por ello se han propuesto desde la AEPUM, modificaciones y enmiendas a la LOU para que se produzca un reconocimiento legal específico de este tipo de programas universitarios.

a) Con estos programas se trata de abrir la universidad a un sector de población cada vez más numeroso, y democratizar el conocimiento.

b) Mejorar el nivel de educativo, formativo y cultural de esta población que les permita seguir participando, en la comunidad a la que pertenecen, en particular, y en la sociedad, en general y fomentar las relaciones interpersonales, e intergeneracionales con lo que supone de beneficio para los mayores, pero sobre todo para los alumnos jóvenes y para la sociedad al revertir el conjunto de experiencias de personales y profesionales que redundarán en la formación de los futuros profesionales.

c) Asimismo, si bien estos programas son de tipo académico y/o educativo, la participación en ellos hace que estos alumnos se mantengan muy activos, lo que redundará en una mejor calidad de vida en todos los ámbitos, en especial con respecto a la salud, tanto psíquica como física, de manera más determinante en las enfermedades derivadas o relacionadas con la soledad, como puede ser la depresión, reduciendo la dependencia futura de este colectivo y su mayor autonomía.

d) Estos programas sólo tendrán reconocimiento y validez académica reconocida en un título no profesionalizador que abrirá una nueva vía para acceder a los estudios universitarios reglados (a los grados, o a las diplomaturas y a los primeros ciclos de las licenciaturas actuales)

e) Serán específicos para este grupo de edad, es decir, estarán contruidos y dirigidos solamente a las personas mayores de 50 ó 55 años. Programas que podrían tener dos o tres ciclos, un primer ciclo que sería el que tendría validez académica y que permitiría el acceso a la universidad y un segundo e incluso un tercer ciclo, para aquellos que no quieran continuar con programas universitarios reglados (en los grados). En donde el segundo ciclo sería de especialización en alguna área o áreas y un tercer ciclo dirigido a la realización o participación en trabajo de investigación. El objetivo final Se trata de conseguir que, poco a poco, los grupos de personas mayores se organicen de manera autónoma e independiente, con el objetivo de desarrollar grupos y formas autónomas de aprendizaje, bajo distintas condiciones y tradiciones educativas.

f) En definitiva, se trata de regular una serie de programas que cada vez tienen una mayor demanda por parte de la población implicada, y cubren una necesidad social y cuya regulación permitiría una cierta estabilidad y perspectiva de futuro no sujeta a veleidades políticas o económicas de las universidades.

4. Conceptualización. Fines. Destinatarios. Estructura y Metodología

1.4. ESTRUCTURA DEL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

I. El envejecimiento de la población en España. Datos y cifras de una realidad socio demográfica.

II: Niveles formativos actuales y tendencias de la formación de la población mayor en España.

1. Tipología y organización de la formación permanente en España.

2. Demanda potencial de formación permanente de la población adulta.

Necesidades formativas de especialistas.

III. realidad actual de la formación universitaria de las personas mayores (modelos existentes)

1. Cuestionario general: solicitado a las universidades

1.1. Denominación del programa.

1.2. Institucionalización.

1.2.1. Normativa que regula el programa.

1.2.2. Instituciones colaboradoras.

1.3. Objetivos del programa.

1.4. Ordenación académica del programa.

1.4.1. Plan de estudios.

1.4.2. Metodología.

1.4.3. Evaluación.

1.5. Estructura y ubicación del programa.

1.5.1. Personal del programa.

1.5.2. Profesorado.

- 1.5.3 .Ubicación en la universidad.
- 1.6. Alumnos.
 - 1.6.1. Requisitos de acceso de los alumnos.
 - 1.6.2. Solicitudes de ingreso en el programa.
 - 1.6.3. Proceso de selección.
 - 1.6.4. Alumnos de nuevo ingreso en el curso 2004-05.
 - 1.6.5. Distribución y organización del alumnado.
 - 1.6.6. Derechos de los alumnos.
 - 1.6.7 .total de alumnos en el curso 2004-05.
- 1.7. Financiación del programa.
- 2 .*Extensiones del programa.*
 - 2.1. Organización, estructura y ubicación de las extensiones.
 - 2.2. Financiación.
 - 2.3. Plan de estudios.
 - 2.4. Profesorado.
 - 2.5. Alumnos.
 - 2.6. Asociaciones de alumnos y/o antiguos alumnos.
- 3. *Otro tipo de ordenación académica de las enseñanzas del programa.*
 - .3.1.Ordenación académica del programa.
 - 3.1.1. Plan de estudios.
- 4. *Proyección social del programa.*
 - 4.1 Asociacionismo.
 - 4.2 Formación y desarrollo del voluntariado.
 - 4. 3 Relaciones intergeneracionales.
 - 4. 4 Participación en investigaciones universitarias.
- 5. *Intercambios nacionales o internacionales con otras universidades.*
 - 5.1. Información general sobre las acciones y proyectos.
 - 5.2. Descripción del proyecto.
 - 5.3. Objetivos del proyecto.
 - 5.4. Participantes en el proyecto.
 - 5.5. Dedicación de los participantes en el proyecto.
 - 5.6. Financiación del proyecto.
 - 5.7. Evaluación.
 - 5.8. Reuniones/seminarios nacionales/internacionales.

6 Asociación de alumnos y/o antiguos alumnos del programa.

6.1. Tipos de asociaciones.

6.2. Derechos de las asociaciones.

6.3 actividades y autonomía de las asociaciones.

IV. Modelos de formación universitaria existentes y propuestas de un modelo marco ante la reformas de la LOU y el EEES.

1. Análisis de modelos existentes en España.

2. Análisis comparativo de modelos europeos y tendencias de la formación de la población adulta y mayor en Europa.

3. Síntesis sobre modelos de PUPMs existentes.

V. Conclusiones propuestas educativas y de regulación para el futuro de las enseñanzas y formación universitaria para mayores en España

1. Propuestas desde la convergencia europea

2. Marco legal español

1.5 PRIMERAS EVALUACIONES DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROYECTO.

Cabe concluir que esta metodología ha resultado eficaz al margen de la complejidad del proyecto de sus ambiciosas aspiraciones y de la diversidad regional y de áreas de conocimiento de los investigadores que han participado, constituyendo un auténtico ejercicio de interdisciplinariedad e integración de diversos procesos, instrumentos y criterios de análisis e investigación.

Una sucinta valoración de lo que ha supuesto este proyecto en varios aspectos la sintetizaríamos en: a) investigación básica b) desarrollo de instrumentos para la misma y c) investigación aplicada.

Con esta división los resultados más relevantes serían:

a) investigación básica:

1. obtención de información básica y con criterios generales y específicos de los PUPMs en España y en tanto en el ámbito nacional como internacional.

2. datos contrastables, desde una perspectiva tanto histórica como actual, referidos al ámbito académico, económico y administrativo de la formación universitaria para mayores.

3. elementos imprescindibles para la gestión objetiva por parte de las instituciones educativas.

b) desarrollo de instrumentos para la misma,

1. desarrollo de una metodología de investigación específica que será utilizable a partir de ahora y en años próximos, quedando a disposición de las instituciones públicas y privadas afectadas por la formación de mayores.

2. diseño de una herramienta e instrumento objetivo de evaluación de la formación universitaria para mayores, que se puede actualizar constantemente y trabajar en tiempos reales.

3. desarrollo de una infraestructura sofisticada y muy práctica para el trabajo On-Line de múltiples usuarios e investigadores, Intranet AEPUMA, en la que se vuelcan todos los datos y se trabaja y explota la información y los documentos por parte de todas las universidades afectadas por el proyecto y que queda para futuros estudios y utilidades de las enseñanzas universitarias específicas para mayores: <http://www.aepumayores.org/egroupware>.

c) investigación aplicada:

1. posibilidad a partir de estos datos de elaborar informes específicos para proponer acciones y propuestas relativas a: contenidos formativos, sistemas pedagógicos específicos, perfiles educativos de los formadores de dichas enseñanzas, recursos económicos e infraestructura necesaria para la misma, desarrollos reglamentario para esta formación,

2. futuras acciones y estudios que implementen esta investigación.

3. optimización de los recursos para la gestión e investigación en los PUPMs.

4. Implementación de la cooperación y respuesta investigadora: a) para la consolidación de la mayoría de los programas, b) superación de la brecha institucional y organizativa existente en algunos programas, dada la no oficialidad de dichas enseñanzas, y la reducida financiación y dotación de recursos que impiden su total desarrollo; c) incentivación del interés de algunas Universidades , y de un importante sector de la comunidad universitaria, que aún no ha asumido esta oferta formativa como actividades de valor académico intrínseco.

5. elaborar un instrumento de gran utilidad tanto para las universidades que quieran utilizarlo como para la AEPUM, así como para los investigadores interesados en estos temas, pudiendo considerarse como un excelente punto de partida para continuar su enriquecimiento y mejora con líneas de acción ya centradas sobre los puntos débiles de la investigación y de los PUPM s que son expuestos con detalle en el estudio.

II- ESTUDIO SOCIOLÓGICO: ENVEJECIMIENTO DE LA POBLACIÓN ESPAÑOLA Y LAS DEMANDAS ESPECÍFICAS DE FORMACIÓN DE LOS MAYORES

2.1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LA POBLACIÓN MAYOR

Las sucesivas conquistas de una mayor esperanza de vida han ocasionado el aumento acelerado de la población anciana o con más de 65 años, que en España ha pasado del 5 % de la población total en 1900, al 20 % 2.005. Este hecho, muy positivo a nivel individual, se muestra perverso a nivel social, pues acarrea serios problemas demográficos, económicos, socio-asistenciales y culturales, tales como: agotamiento demográfico por incapacidad de reemplazo generacional, aumento de la población pasiva dependiente, aumento de gastos asistenciales, predominio de mentalidad conservadora, pérdida de calidad de vida. Esta nueva situación socio-demográfica exige además, que las políticas sociales rompan con la asignación clásica de actividades para los distintos grupos de edad: educación para la infancia y juventud, trabajo para la edad adulta y ocio para la ancianidad.

Tabla 3: España, 1900-2001: Distribución de la población por grandes grupos de edad.

| Años | Menores de 15 años | De 15 a 64 años | Mayores de 64 años |
|------|--------------------|-----------------|--------------------|
| 1900 | 33.5 | 61.2 | 5.2 |
| 1930 | 31.7 | 62.2 | 6.1 |
| 1960 | 27.4 | 64.4 | 8.2 |
| 1981 | 25.6 | 63.1 | 11.3 |
| 2001 | 14.5 | 68.5 | 20.0 |

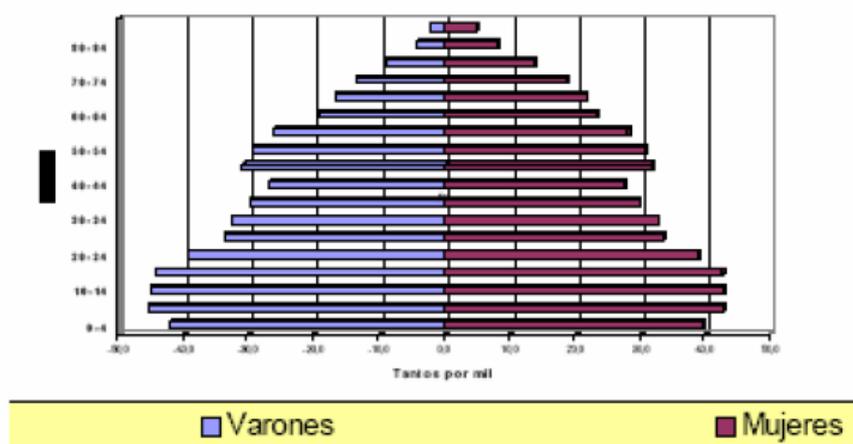
. Fuente INE. En (Bru Ronda, C. (2008, p.14). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

La esperanza de vida en España se sitúa en 78 años para los hombres y 83,5 para las mujeres. La ancianidad es ahora más importante socio demográficamente hablando que lo fue en el pasado, pues a los 65 años una persona tiene todavía un 23% de su vida por vivir. Habrá por lo tanto que redefinir el concepto de ocio para la ancianidad y llenarlo de contenido para ocupar de forma positiva ese espacio que va desde los sesenta y cinco años hasta los ochenta y más años que hoy tiene el español de vida media o esperanza de vida. Estos mayores en el año 2030 supondrán el 30% de la población.

Tabla 4: España, 1991-2005. Porcentajes de población mayor de una determinada edad.

| GRUPO DE EDAD | AMBOS SEXOS | | | VARONES | | | MUJERES | | |
|---------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|
| | Censo 1991 | Censo 2001 | Padrón 2005 | Censo 1991 | Censo 2001 | Padrón 2005 | Censo 1991 | Censo 2001 | Padrón 2005 |
| Más de 80 | 3,0 | 3,9 | 4,3 | 2,1 | 2,7 | 3,0 | 3,8 | 5,0 | 5,6 |
| Más de 70 | 9,1 | 11,9 | 12,4 | 7,2 | 9,8 | 10,2 | 11,0 | 14,0 | 14,6 |
| Más de 60 | 19,2 | 21,6 | 21,5 | 16,9 | 19,1 | 19,0 | 21,5 | 24,0 | 24,0 |
| Más de 50 | 30,1 | 32,9 | 33,1 | 27,6 | 30,5 | 30,6 | 32,4 | 35,3 | 35,6 |

Fuente: Elaboración propia con datos del INE En (Bru Ronda, C. (2008, p.15). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



Gráfica 4: Pirámide de la población de España. Censo de 1981.

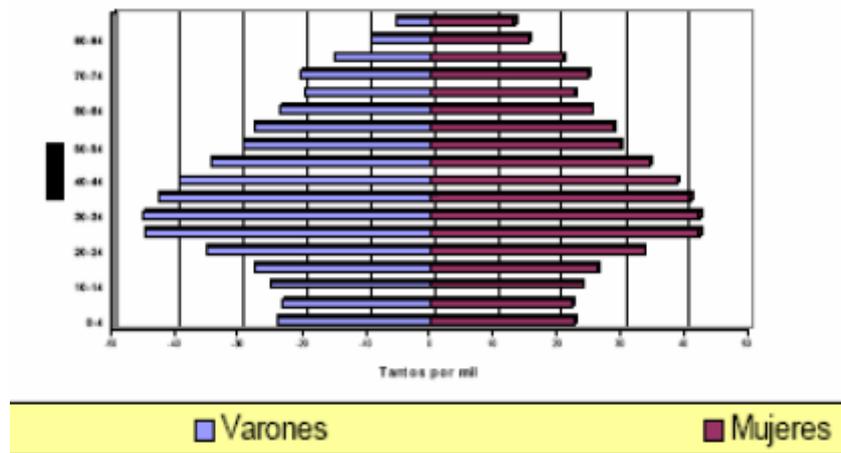
En (Bru Ronda, C. (2008, p.15). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

Resumimos aquí las notas más características de la pirámide demográfica española del 2000 son:

1) Base reducida o descenso acelerado de la natalidad desde hace 25 años hasta nuestros días, lo que significa que España está perdiendo capacidad biológica renovadora e hipotecando su futuro;

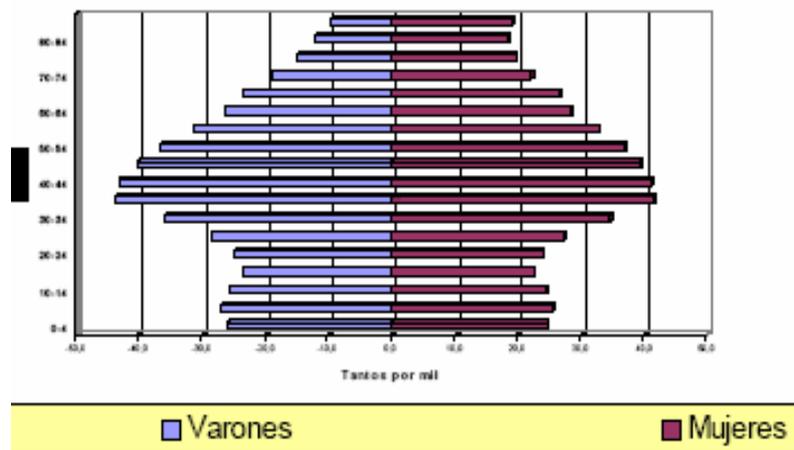
2) Aumento de la población en las cohortes superiores a 30 años, resultado de tasas de natalidad todavía altas en las décadas 70-80 del siglo pasado, que fueron los años del “baby boom”;

3) Aumento desproporcionado de los grupos de 65 y más años o población anciana. El fenómeno más grave que pone de manifiesto la pirámide de España es el alto grado de envejecimiento de su población actual (el 20%) y los niveles que, según las proyecciones, podrá alcanzar en los años 2030 (el 30%) y 2050 (el 42,5%) (Ver Gráficas:.. “Pirámides Demográficas de España, 2000, 2015, 2030 y 2050).



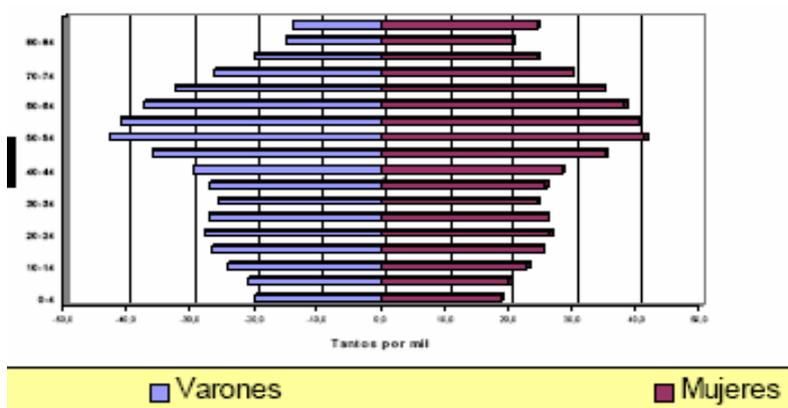
Gráfica 5: España, 2005. Población total (avance del padrón).

En (Bru Ronda, C. (2008, p.16). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



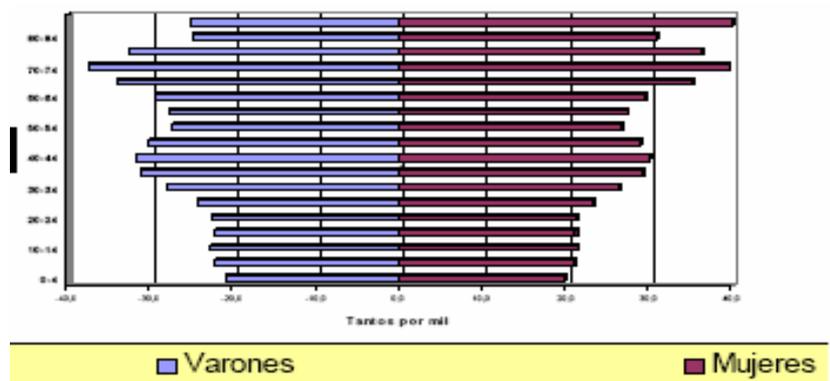
Gráfica 6: Proyección de la población de España. Año 2015.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.16). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



Gráfica 7: Proyección de la población de España. Año 2030.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.16). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



Gráfica 8: Proyección de la población de España. Año 2050.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.17). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

En resumen, el envejecimiento cuantitativo de la población es una nueva realidad que exige grandes cambios culturales, sociales y asistenciales. Cada vez habrá un mayor número de personas mayores, incluso con edades superiores a los sesenta y cinco años que, una vez jubiladas, querrán seguir integradas en la sociedad con una más alta calidad de vida, y para ello demandarán más servicios, también la educación, y nuevas formas de participación social.

Si a estos rasgos demográficos yuxtaponemos los sociológicos entendemos aún mejor la necesidad urgente de estas medidas. Así del análisis se desprende que los mayores de 65 años (que en el año 2030 puede suponer hasta un 30% de la población), viven en su propia casa, con sus conyugues, hijos o familiares.

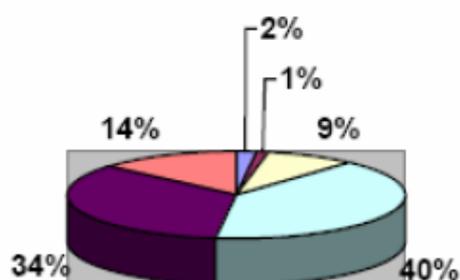
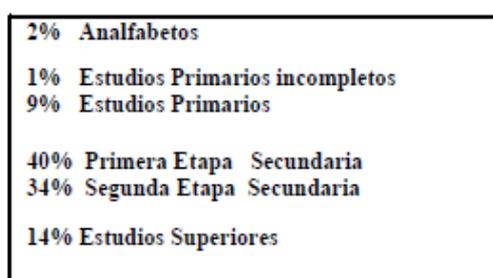
Y pretenden conservar esta forma de vida autónoma a la que aspira la inmensa mayoría de la población española. Otro rasgo socio demográfico, que interesa destacar es el nivel educativo de estos mayores en general, que para todo el conjunto español es bajo, pero, ante los cambios sociales registrados, su interés por la formación está creciendo.

Tabla 5: Comparativa de los niveles de formación de los 16 a los 65 años o más.

| | Analfabetos | Estudios Primarios Incompletos | Estudios Primarios | Primera Etapa de Secundaria | Segunda Etapa de Secundaria | Estudios Superiores |
|-------|-------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| 16-24 | 0.1% | 1% | 9% | 41% | 35% | 14% |
| 25-34 | 0.5% | 1% | 8% | 30% | 23% | 38% |
| 35-44 | 1% | 3% | 13% | 33% | 21% | 29% |
| 45-54 | 2% | 7% | 35% | 25% | 28% | 28% |
| 55-64 | 5% | 15% | 45% | 16% | 8% | 11% |
| >65 | 10% | 27% | 45% | 7% | 4% | 7% |

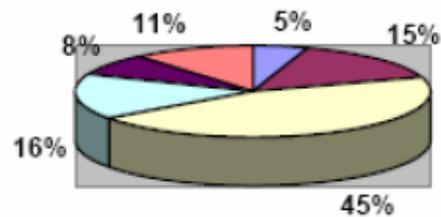
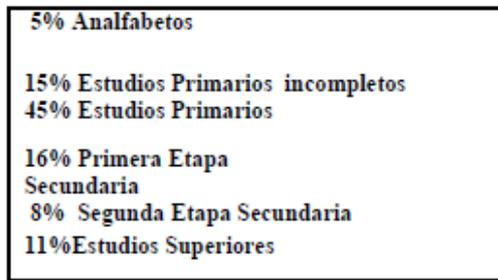
En (Bru Ronda, C. (2008, p.17). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

De acuerdo a los siguientes gráficos se observa como la edad es un factor limitativo del nivel educativo incrementándose con la misma, el porcentaje de analfabetos, de población que no ha completado los estudios primarios; que posee estudios primarios completos, que ha cursado la primera etapa de secundaria y que hayan finalizado la segunda etapa de secundaria, o cursado estudios superiores. Los índices a partir de los 65 años marcan con mayor contraste esos extremos, como muestran la Tabla 5 y la Gráfica 11.



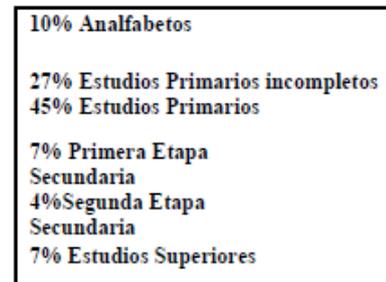
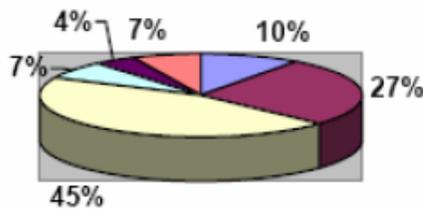
Gráfica 9: Niveles formativos de 45 a 54 años.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.18). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



Gráfica 10: Niveles formativos de los 55 a los 64 años.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.18). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.



Gráfica 11: Niveles formativos mayores de 65.

En (Bru Ronda, C. (2008, p.18). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

La discriminación en el acceso a la educación por razón de género en España ha sido otras de las cuestiones decisivas entre los factores socio demográficos resultantes del análisis. Así pues las diferencias por sexo de los niveles formativos de las mujeres y varones españoles, muestran sustanciales diferencias entre los niveles bajos y altos de la formación como se deduce de la siguiente tabla.

Tabla 6: Comparativa de los niveles de formación en función del sexo.

| | Analfabetos | Estudios Primarios Incompletos | Estudios Primarios | Primera Etapa de Secundaria | Segunda Etapa de Secundaria | Estudios Superiores |
|---------|-------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Varones | 6% | 24% | 46% | 8% | 5% | 8% |
| Mujeres | 12% | 29.5% | 46% | 6% | 2.5% | 3% |

Fuente : INE 2004. En (Bru Ronda, C. (2008, p.18). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

5.-Las limitaciones para su desarrollo. La Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (AEPUM)

2.2 DEMANDA POTENCIAL DE APRENDIZAJE

La Demanda Potencial de Aprendizaje (DPA) estaría formada por el conjunto de la población entre 16 y 64 años en situación de acceder a procesos formativos, período del ciclo vital en el que están “activos” en términos laborales y necesitan, por tanto, seguir educándose para su desarrollo profesional. Ahora bien, si en esta proyección incluimos a la población mayor de 65 años vemos que las cifras de DPA se incrementan sustancialmente (ver Tabla 7).

Tabla 7: Proyección de la demanda potencial de aprendizaje (España 2006-2026).

| Año | 16-64 años nº htes - / % | >65 años nº htes - / % | Población Total |
|------|-----------------------------|---------------------------|-----------------|
| 2006 | 29.707.832 - 67,5 % | 7.404.260 – 16,8 % | 43.995.007 |
| 2016 | 31.109.452 – 65,1% | 8.857.956 – 18,5 % | 47.780.709 |
| 2026 | 31.967.404 – 63,5% | 10.876.681 – 21,6% | 50.287.317 |

En (Bru Ronda, C. (2008, p.19). Los programas universitarios para mayores en España: análisis y evaluación de las enseñanzas universitarias para mayores en España y Europa.

En la DPA total debemos distinguir aquellos grupos para los que la formación está directamente relacionada con el acceso y la continuidad en el puesto de trabajo, de aquellos otros para las cuales la educación forma parte de un proyecto de realización más personal que profesional. Hasta ahora el colectivo de personas mayores de 65 años se ha considerado, desde el punto de vista económico, improductivo y, por tanto, básicamente una fuente de gasto. Pero el desafío actual consiste en entender que con una pequeña inversión que hoy realicemos en su educación puede significar mañana un ahorro muy sustancial en atención a la dependencia y sanidad, además de que ya empezamos a darnos cuenta de que constituye un sector de primer orden para la creación de empleo especializado.

Concluyendo podemos apuntar que ya en la actualidad los mayores de 50 años, aquellos a quienes se dirigen los estudios universitarios para personas mayores, suponen ya un tercio de la población total del país (33,1 %)y, por supuesto, su número supera en mucho a la población escolar y universitaria española. La demanda específica de este colectivo será indudablemente aún más creciente en los años próximos.

El papel de las Universidades y de los PUPMs es esencialmente formativo, cultural e integrador pero además y en estos momentos ante la entrada en vigor de la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas Dependientes tiene dos aspectos claves que hacen más relevante el papel, de la formación universitaria:

1) Promoción de la Autonomía Personal: aspecto que incentiva la formación permanente al fomentar ciudadanía activa y calidad de vida.

2) Prevención de la dependencia: los 7.000.000 de personas mayores de 65 años que aún no son dependientes, en España, requieren de una política de prevención (política educativa de formación a lo largo de toda la vida) para que demoren en la medida de lo posible su situación de dependencia.

Es evidente que ningún Sistema Nacional de Dependencia puede soportar por sí solo y sin el apoyo de otras políticas, el gasto de la dependencia. En especial la política educativa es esencial en un sistema preventivo y constituye sin lugar a dudas una solución paliativa de los síntomas de envejecimiento en el país que más envejece de toda Europa.

2.2.1 El análisis de las demandas desde una perspectiva psicosocial.

El análisis de las necesidades existentes en la población mayor es decisivo a la hora de implantar un determinado programa de acción. De entre los cuatro tipos de necesidades que propone Witkin (1991) -normativas, subjetivas, objetivas o expresadas y relativas-, a continuación vamos a examinar las necesidades normativas que avalan las Universidades para Mayores (UpM).

a. Necesidades normativas: Se refieren a aquellas que proceden de los textos legales dictados por organizaciones o gobiernos, como por ejemplo, las Naciones Unidas, quien ha dictado el II Plan Internacional de Acción sobre Envejecimiento (MIPAA); la Unión Europea, que tiene también una adaptación del MIPAA, además de las Recomendaciones y los Dictámenes de la Comisión Europea y del Consejo de la Unión sobre el aprendizaje permanente en la Estrategia Europea; o España, que cuenta con un Plan Gerontológico y en donde cada una de las Comunidades Autónomas españolas tienen sus correspondientes planes de mayores.

El MIPAA de la ONU, en el cual se inspiran una buena parte de estos, avala la pertinencia de los PUPMs y se articula en tres Direcciones Prioritarias, entre las cuales cabe destacar la primera de ellas: “Personas mayores y desarrollo”. En esta dirección prioritaria se establece que las personas mayores deben participar en los procesos de desarrollo y en sus beneficios, y a ninguna persona mayor debe negársele la oportunidad de beneficiarse del desarrollo. Así, establecen los siguientes Temas y objetivos relacionados con las PUPMs:

Tema 1. Participación activa en la sociedad y en el desarrollo (Objetivo 1).

Reconocimiento de la contribución social, cultural, económica y política de las personas mayores se ve elaborada en las siguientes acciones:

-Proveer oportunidades, programas y apoyo para estimular a las personas mayores a participar o continuar participando en actividades culturales, económicas, políticas de la vida social y en el aprendizaje a lo largo de la vida.

-Proveer de información y acceso para facilitar la participación de las personas mayores en la mutua auto-ayuda, grupos intergeneracionales comunitarios y oportunidades para la realización de su completo potencial.

Tema 4. Acceso al conocimiento, educación y entrenamiento.

Este tema está dedicado totalmente a la educación y en él se establece que la educación es la base para una vida activa y auto-realizada, por lo que se requieren políticas que aseguren la formación a lo largo de la vida y el acceso a la educación y el entrenamiento, enfatizando que la educación continuada y el entrenamiento es esencial para asegurar la productividad tanto de los individuos como de las naciones. En él se articulan dos objetivos también relacionados con las UpM:

Objetivo 1: Igualdad de oportunidades a través de la vida con respecto a educación continuada, el entrenamiento y re-entrenamiento, así como a la orientación vocacional y el emplazamiento en servicios.

Objetivo 2: Utilización completa del potencial y la “expertise” de personas de todas las edades, reconociendo los beneficios y del incremento de la experiencia con la edad.

En resumen, el Plan Internacional de Acción sobre Envejecimiento de Naciones Unidas, así como todos los demás programas planes y acciones europeas, nacionales o autonómicas basados directamente o indirectamente en él avalan la ejecución de Programas Universitarios para Mayores.

En la investigación del proyecto AEPUMA, se ha puesto de manifiesto desde diversos apartados relacionados con: envejecimiento y funcionamiento cognitivo, potencial de aprendizaje de las personas mayores, actividad cognitiva y vida cotidiana, e imágenes sobre las personas mayores, que estas las personas mayores cuentan con recursos cognitivos suficientes como para seguir Programas Universitarios para Mayores, e incluso mediante investigaciones recientes se ha demostrado que producen efectos positivos en la salud y en el propio funcionamiento cognitivo.

Los resultados presentados en este aspecto suponen tratamientos experimentales y no generalizados a todos los PUPMs y se trata de estudios pilotos que a partir de este proyecto AEPUMA se pretenden sistematizar para contribuir a una mejor evaluación.

407. A modo de conclusión: el modelo ciceroniano.

Sirva esta propuesta para animarnos a seguir investigando en el campo jurídico y de la educación en el papel que los mayores desempeñan como portadores de valores fundamentados en la experiencia que deben revertir en la sociedad. En este sentido, cabe mencionar una perspectiva de tres modelos posibles de vejez, elaborada por Gómez (1995):

Tres modelos posibles, ya ensayados en otras coordenadas etnográficas o históricas, se presentan ante nosotros a partir de ese momento formal de la jubilación: a) La vejez como condena (modelo esquimal), que recorta los recursos a la persona mayor, echada fuera del trabajo, fuera del afecto familiar o amistoso, empujándola insensiblemente hacia una expulsión, desintegración y muerte, más o menos camuflada. b) La vejez como retiro (modelo estatal o sindical), que garantiza ciertas prestaciones, servicios y atenciones a los ancianos, como seres improductivos, desvalidos, reducidos a una segunda infancia regresiva, cuyas dolencias hay que aliviar y cuyos ocios hay que entretener. c) La vejez como plenitud (modelo ciceroniano), que concibe al anciano como sujeto activo de su propia existencia, que queda abierta a múltiples posibilidades de realización, como una especie de segunda adultez llena de sentido, socialmente integrada y sin miedo a la muerte. (Recuperado el 12 de diciembre de 2009 en http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id).

CAPÍTULO 5: conclusiones y propuestas

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En unas circunstancias como las actuales en las que las discusiones sobre la formación de ciudadanos europeos está cobrando un relieve sorprendente en España, al igual que en el resto de países europeos, nuestro propósito ha sido, advertir la necesidad, importancia y repercusiones de realizar avances en el alcance material y formal de la afirmación y de la regulación jurídica de la educación a lo largo de toda la vida. Con las aportaciones documentales y referencias legales pertinentes en cada caso, hemos podido evidenciar una gran diversidad y dispersión normativa, lo que quizás entrañe una inevitable inseguridad para los destinatarios de este servicio público, y por ende para los propios prestatarios, Administraciones Educativas que deben atender una demanda cada vez más creciente –por la propia evolución de la sociedad y por la coyuntura económica actual-. Esto es, entendemos que se hace necesaria una ordenación más clara, basada en el desarrollo puntual de textos normativos transversales que facilite la programación, oferta y gestión, de esta educación.

Esa ordenación nos ayudaría a la consecución efectiva de los objetivos del Proceso de Bolonia, y ello bajo los principios reguladores del propio derecho a la educación que analizábamos con anterioridad: el de justicia, que implica la democratización de la enseñanza, y el de eficacia, que exige su acomodación a las necesidades de la sociedad. Por lo tanto hay que instar a que, a la mayor brevedad posible, se aborde esta reordenación.

Estamos convencidos de que profundizar en el marco jurídico es la perspectiva adecuada con la que, además de poder analizar las relaciones simbólicas y la capacidad dialéctica peculiar de los PUMs, asegurar el derecho a la formación universitaria de los mayores y comprender los problemas que se plantean en el contexto español, europeo e internacional, profundizando en las tensiones y equilibrios surgidos en la acción formativa.

Por último, al considerar este ámbito multidimensional, hemos advertido cómo pueden desencadenarse estrategias diferenciadas y suficientemente elásticas en los comportamientos y actitudes de los distintos actores, sobre los que hemos apuntado algunas posibilidades innovadoras. Por otro lado, la regulación jurídica, además de responder a una realidad social, puede orientar la formación universitaria para mayores desde sus comienzos a fomentar actitudes personales, tales como la asunción del riesgo, el espíritu crítico y de colaboración, la creatividad y el liderazgo con objeto inexcusable de facilitar la inserción de la persona mayor en la sociedad del siglo XXI (Alcalá y Valenzuela, 2000; Bazo, 1999; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001, 2003; Díez Hochleitner, 1996, 1997; Domingo, 2005; García y Bedmar, 2002; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 2001; Sáez, 2003).

A partir del objetivo principal de esta tesis de investigación en el que pretendíamos describir y comprender los elementos más relevantes para la transmisión de valores por parte de los mayores y su aplicación práctica en la educación dentro del EEES, creemos haber respondido fielmente a éste, por medio de la revisión y análisis jurídico, así como de las investigaciones aportadas por importantes figuras relacionadas con este espacio de conocimiento, con la elaboración de este trabajo.

Respecto a los objetivos específico 1: *“Fundamentar el interés social por el estudio de este tipo de temas, como base de posteriores investigaciones más concretas, para reconstruir la memoria colectiva del pasado, superar errores y explicar ciertos problemas que nos afectan en el presente, a fin de mejorar nuestra política social mediante la educación”*.

Objetivo específico 2: *“Establecer de forma sistemática las raíces de las influencias históricas y filosóficas, en cuanto a transmisión de valores, de los estudiantes mayores en la universidad.”*

Creemos haber aportado unas bases teóricas histórico-filosóficas adecuadas en el Capítulo 1º que favorezcan la pertinencia de su interés para la sociedad y el desarrollo de nuevas investigaciones y reflexiones que aporten riqueza no solo económica, sino jurídica y pedagógica.

El Capítulo 2º junto con el Capítulo 3º, nos han permitido elaborar una panorámica sobre el concepto de educación permanente y su relación con la educación para mayores, y las aportaciones que realizan estos desde el punto de vista de los PUPM enlazándolo con los distintos aspectos jurídicos, problemáticas encontradas y propuestas realizadas por distintos agentes.

Por su parte, el Capítulo 4º, relacionado especialmente con los programas universitarios para mayores, nos ha permitido seguir profundizando en los distintos estudios, enlazándolo así con el objetivo específico 3: *" Realizar una revisión a nivel jurídico e investigador de los distintos estudios relacionados con la educación para mayores y los programas universitarios para mayores"*.

Por último, y haciendo referencia al objetivo específico 4: *"Realizar una propuesta de mejora de la intervención del sector público en este colectivo, haciendo visible su capacidad de aportar beneficios sociales, a través de la universidad"*. Podemos concluir que hay que reforzar estas competencias basándonos en las aportaciones de los valores que suman los mayores universitarios con sus experiencias en todos los ámbitos sociales.

Con los tres referentes fundamentales siguientes: transformaciones sociales, orientaciones políticas y contribuciones de los PUMs, se muestra una interacción entre el marco jurídico y la realidad pedagógica. Interacción, obligada en función de las características de los hechos y tendencias que aquí se investigan. Entre el plano formal del derecho y los hechos pedagógicos, está necesidad de fundamentar una realidad y asegurar su futuro mediante la regulación jurídica.

Nuestra propuesta final se fundamenta en una serie de factores a niveles:

- Antropológico-jurídico: Cambiando la interpretación de la edad ya que ésta depende de cada cultura. Desde el contexto jurídico la edad es un determinante básico en nuestra sociedad (a partir de los 18 años) en la que la persona debe asumir la responsabilidad legal propia del adulto.

- Sociológico: A través de la idea de implicación entre generaciones .Lo que se relaciona con las referencias indicadas: adultez inicial, adultez intermedia y adultez tardía junto con las relaciones intergeneracionales .Proponiendo la riqueza de las aportaciones de los mayores universitarios a la sociedad en relación con los jóvenes en el ámbito laboral y por ende en la mejora social.

- Psicológico: Caracterizado por la etapa de madurez, cuando la persona adulta ha llegado a su desarrollo pleno y vive en él, concluimos con las aportaciones del sentimiento de utilidad y eficacia de los mayores a través de las universidades por que la riqueza de la salud que proviene en este marco específico aportan una reducción en los gastos sociales y aportan soluciones favorables en modelos de salud.

- Pedagógico: Concluimos con la llamada a la aportación del reconocimiento a través de titulaciones adecuadas, añadiendo valor a las universidades porque están emprendiendo una solución a muchas personas que por circunstancias históricas y sociales no pudieron ser reconocidas ni terminar sus aspiraciones de estudios universitarios.

Asociada, todavía en gran parte, a una educación compensatoria para las personas que no tienen los certificados académicos elementales y que acuden a estas oportunidades. Referentes importantes en esta política sobre las personas de edad son las “Asambleas Internacionales (Viena 1982 y Madrid 2002). En el primer encuentro se destacan los” principios básicos a favor de las personas mayores”: aborda la tesis que vincula estrechamente la Europa de los ciudadanos y su apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida con la regulación jurídica de la formación universitaria para personas mayores.

Partiendo del análisis de las transformaciones sociales, las orientaciones de las políticas comunitarias y la pujante realidad pedagógica de los programas universitarios para mayores, exigen su tutela jurídica como un derecho, se examinan las posibilidades y límites del marco jurídico de la formación universitaria de mayores con el objetivo de determinar.

De esta manera se concluye con las exigencias y demandas de la sociedad y si el principio de eficacia aún no se ha visto satisfecho por la actividad legislativa en materia de educación a lo largo de la vida y en especial en las universidades. Esta investigación propone el reconocimiento de los mayores universitarios como valor a la mejora social con las aportaciones en los marcos que hemos señalado.

CONCLUSIONS AND PROPOSALS

In circumstances such as those in the current discussions on the formation of European citizens is gaining a surprising relief in Spain, as in other European countries, our aim has been to warn the need, importance and impact to make progress within the scope of the material and formal statement and the legal regulation of education throughout life. With documentary contributions and relevant legal references in each case, we have been able to show a great diversity and regulatory dispersion, perhaps involving an inevitable uncertainty for the recipients of this public service, and thus for the borrowers themselves, education authorities who must attend demand ever increasing , by the evolution of society and the current economic climate. That is, we understand that a clearer management based on the timely development of cross- regulatory texts to facilitate programming, supply and management of this education is necessary.

That would help us sort the effective achievement of the objectives of the Bologna Process, and thus under the principles governing the right to education itself we analyzed previously: that of justice, which involves the democratization of education, and efficiency, requiring their accommodation to the needs of society. Therefore we must urge that, as soon as possible, this rearrangement is discussed.

We are convinced that delve into the legal framework is the proper perspective with which, in addition to analyzing the symbolic relations and the peculiar dialectic ability PUMS, ensuring the right to university education of older and understand the problems that arise in the Spanish, European and international context, deepening the tensions and balances arising in the training.

Finally, in considering this multidimensional field, we have noted how they can be triggered differentiated strategies and sufficiently elastic behaviors and attitudes of different actors over which we have noted some innovative possibilities. Furthermore, the legal regulation, in addition to responding to a social reality, can guide university education for older since its inception to promote personal, such as risk taking attitudes, critical and collaborative spirit, creativity and leadership inexcusable to facilitate insertion of the older person in the XXI century (Alcalá and Valenzuela, 2000; Bazo, 1999, Commission of the European Communities, 2001, 2003; Díez Hochleitner, 1996, 1997; Domingo, 2005; Garcia and Bedmar, 2002 and Jiménez Gómez- Bezares Eguizábal, 2001; Sáez, 2003).

From the main objective of this thesis research in which we aim to describe and understand the most important elements for the transmission of values from the largest and practice in education in the EHEA implementation, we have faithfully responded to this by thorough review and legal analysis and research provided by this important space -related knowledge to the development of this work figures.

Regarding the specific objectives 1: *"Basing the social interest in the study of such subjects as more concrete basis for further research to reconstruct the collective memory of the past, overcome mistakes and explain certain issues that affect us in the present, to improve our social policy through education."*

Specific objective 2: *"To establish a systematic way the roots of the historical and philosophical influences in terms of transmission of values, of the older students at the university."*

We have provided adequate in Chapter 1 Historical and philosophical theoretical foundations that support the relevance of its importance to society and the development of new research and insights that provide not only economic wealth, but legal and pedagogical.

Chapter 2 ° in conjunction with Chapter 3 °, have allowed us to develop an overview of the concept of lifelong education and its relation to education for adults, and the contributions made by these from the point of view of PUPM linking it to the different legal aspects, problems encountered and proposals made by different agents.

Meanwhile, Chapter 4, especially related university programs for seniors, has allowed us to build on the various studies and linking it with the specific objective 3: *"To review the legal level and researcher of various studies related to higher education and university programs for older adults. "*

Finally, with reference to the specific objective 4: *"I make a proposal to improve public sector intervention in this group, making visible their ability to provide social benefits through college."* We can conclude that these powers should be strengthened based on input values totaling the largest university with experience in all areas of society.

With the following three fundamental references: social, political orientations and contributions from PUMS, an interaction between the legal framework and pedagogical reality shows. Interaction required depending on the characteristics of the events and trends that are investigated here. Among the formal level of law and teaching facts is need to base a reality and secure their future by legal regulation.

Our final proposal is based on a number of factors at levels:

- Anthropological Legal: Changing age interpretation since it depends on the culture. From the legal context age is a key determinant in our society (from 18) in which the person must take responsibility own legal adult.

- Sociological: Through the idea of intergenerational what implication relates to the indicated references Early adulthood, middle adulthood and late adulthood with intergenerational relationships Proposing the richness of the contributions of the

major university to society relationship with young people in the workplace and therefore in social improvement.

- Psychological: Characterized by the stage of maturity, when the adult has reached its full development and live in it, we conclude with contributions of the feeling of usefulness and effectiveness of the largest through the universities by the wealth of health that comes in this specific framework provide a reduction in social spending and provide favorable solutions in health models.

- Teaching: We conclude with a call to the contribution of recognition through appropriate degrees, we add value to universities because they are waging a solution to many people who for historical and social circumstances might not be recognized or end their aspirations for college.

Associate, still largely a compensatory education for people who have no basic academic certificates and attending these opportunities. Important references in this policy on the elderly are the "International Assembly (Vienna 1982 and Madrid 2002). Highlights the "*basic for older people principles*" in the first meeting: the thesis addresses which closely links the EU citizens and their commitment to learning throughout life with the legal regulation of university education for elderly.

Therefore, the participation of the senior students in the university contributing values, improves the quality in the education, paying off in the society as a social good, creating a common space of necessary and efficient interrelationship.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Em circunstâncias como as das discussões atuais sobre a formação de cidadãos europeus está a ganhar um alívio surpreendente em Espanha, como em outros países europeus, o nosso objectivo tem sido o de alertar a necessidade, importância e impacto para progredir no âmbito da declaração de material e formal e a regulamentação legal da educação ao longo da vida. Com contribuições documentais e referências legais pertinentes em cada caso, temos sido capazes de mostrar uma grande diversidade e dispersão regulamentar, talvez envolvendo uma incerteza inevitável para os destinatários deste serviço público, e, portanto, para os próprios, as autoridades educativas que devem freqüentar os mutuários demanda cada vez maior, com a evolução da sociedade e do clima econômico atual. Ou seja, entendemos que é necessária uma gestão mais clara com base no desenvolvimento atempado de textos cross- regulatórias para facilitar a programação, fornecimento e gestão desta educação.

Isso nos ajudaria a resolver a realização eficaz dos objectivos do Processo de Bolonha, e, portanto, sob os princípios que regem o direito à própria educação analisamos anteriormente: o da justiça, o que implica a democratização da educação, e eficiência, exigindo sua acomodação às necessidades da sociedade. Portanto, devemos insistir em que, o mais breve possível, este rearranjo é discutido.

Estamos convencidos de que aprofundar o quadro jurídico está com o qual, além de analisar as relações simbólicas e as peculiares Pums capacidade dialética, garantindo o direito à educação universitária de mais velho e entender os problemas que surgem a perspectiva correta no contexto espanhol, europeu e internacional, aprofundando as tensões e equilíbrios decorrentes do treinamento.

Finalmente, ao considerar este campo multidimensional, observamos como eles podem ser acionados estratégias diferenciadas e comportamentos e atitudes dos diferentes actores sobre os quais temos notado algumas possibilidades inovadoras suficientemente elásticas. Além disso, a regulamentação legal, além de responder a uma realidade social, pode orientar a educação universitária para idosos desde a sua criação para a promoção pessoal, tais como atitudes de risco de tomar, espírito crítico e de colaboração, criatividade e liderança indesculpável para facilitar a inserção do idoso no século XXI (Alcalá e Valenzuela, 2000; Bazo de 1999, Comissão das Comunidades Europeias, 2001, 2003; Díez Hochleitner, 1996, 1997; Domingo, 2005; Garcia e Bedmar, 2002 e Jiménez Gómez- Bezares Eguizábal, 2001; Sáez, 2003).

A partir da principal objetivo desta pesquisa de tese em que pretendemos descrever e compreender os elementos mais importantes para a transmissão de valores a partir da prática maior e na educação na implementação EEES, respondemos fielmente a esta por através da revisão e análise jurídica e de pesquisas prestadas por este conhecimento relacionados com espaço importante para o desenvolvimento desta números de trabalho.

Quanto aos objetivos específicos 1: "*basear o interesse social no estudo de temas como base mais concreta para novas pesquisas para reconstruir a memória coletiva do passado, superar erros e explicar certas questões que nos afetam no presente, para melhorar a nossa política social através da educação.*"

Objectivo específico 2: "*Para estabelecer uma forma sistemática as raízes das influências históricas e filosóficas em termos de transmissão de valores , dos alunos mais velhos na universidade*"

Temos desde adequada no Capítulo 1 Histórico e fundamentos teóricos filosóficos que sustentam a relevância de sua importância para a sociedade e para o desenvolvimento de novas pesquisas e insights que fornecem não só a riqueza econômica, mas jurídica e pedagógica.

Capítulo 2 °, em conjugação com o capítulo 3 °, nos permitiram desenvolver uma visão geral do conceito de educação ao longo da vida e sua relação com a educação para adultos, e as contribuições feitas por estes a partir do ponto de vista da PUPM relacionando-a com os diferentes aspectos legais, os problemas encontrados e as propostas feitas pelos diferentes agentes.

Enquanto isso, o Capítulo 4, programas universitários , especialmente relacionados para idosos , nos permitiu construir sobre os vários estudos e vinculá-lo com o objetivo específico 3: "*Para rever o nível legal e pesquisador de vários estudos relacionados com a programas de ensino superior e universitário para adultos mais velhos*".

Finalmente, com referência ao objectivo específico 4: "*Eu faço uma proposta para melhorar a intervenção do setor público neste grupo , tornando visível a sua capacidade de proporcionar benefícios sociais através da faculdade.*" Podemos concluir que esses poderes devem ser reforçadas com base em valores de entrada, totalizando a maior universidade com experiência em todas as áreas da sociedade.

Com as três referências fundamentais seguintes: orientações e contribuições de Pums, uma interação entre o quadro jurídico e reality shows pedagógicas sociais, políticos. Interação necessária, dependendo das características dos eventos e tendências que estão aqui investigados. Entre o nível formal da lei e de ensino fatos é necessidade de basear uma realidade e garantir o seu futuro por regulamentação legal.

A nossa proposta final baseia-se num certo número de factores em níveis:

- Antropologia Legal: Mudando interpretação idade , uma vez que depende da cultura. A partir da idade contexto legal é um factor determinante na nossa sociedade (de 18) em que a pessoa deve assumir a responsabilidade própria adulto legal.

- Sociológica: Através da idéia de gerações que implicação relaciona-se com as referências indicadas início da idade adulta, idade adulta média e tardia idade adulta com relações intergeracionais propondo a riqueza das contribuições da grande universidade para a sociedade. relacionamento com os jovens no mercado de trabalho e, portanto, na melhoria social.

- Psicológica: Caracterizada pela fase de maturidade, quando o adulto atingiu o seu pleno desenvolvimento e viver nele, podemos concluir com contribuições do sentimento de utilidade e eficácia do maior através das universidades pela riqueza de saúde que vem neste quadro específico proporcionar uma redução nos gastos sociais e fornecer soluções favoráveis nos modelos de saúde .

- Ensino: Conclui-se com uma chamada para a contribuição de reconhecimento através de graus apropriados, podemos agregar valor para as universidades, porque eles estão travando uma solução para muitas pessoas que, por circunstâncias históricas e sociais podem não ser reconhecidos ou acabar com as suas aspirações para a faculdade.

Associado, ainda em grande parte uma educação compensatória para pessoas que não têm certificados de habilitações básicas e frequentam essas oportunidades. Referências importantes nesta política sobre os idosos são a Assembléia Internacional (Viena 1982 e Madrid 2002) . Destaca a " *básica para princípios mais velhos pessoas* " na primeira reunião: os endereços de tese que liga estreitamente os cidadãos da UE e seu compromisso com a aprendizagem ao longo da vida com a regulamentação legal do ensino universitário para idosos. Com base na análise das transformações sociais, as orientações das políticas da União Europeia e da realidade pedagógica forte de programas universitários para a terceira idade, exigindo sua protecção jurídica como um direito, as possibilidades e os limites do quadro legal do ensino universitário são discutidos em maior determinar o objetivo. Assim, podemos concluir com as exigências e demandas da sociedade e se o princípio da eficácia ainda não foi satisfeita pela actividade legislativa na educação ao longo da vida e, especialmente, nas universidades. Esta pesquisa propõe o reconhecimento do maior valor para a universidade como uma contribuição de melhoria social nas estruturas notaram.

CAPÍTULO 6: Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H.; Strauss, L.; Jonas, H. & Levinas, E. (2005). *Essays in Understanding*. New York. Schochen Books.
- AA.VV. (1994). Educación de adultos: teoría y prácticas. En Peiró, I. & Gregori, S. (Edts.) *Actas del I Congreso Internacional de Educación de Adultos*. Granada. Ediciones Adhara. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/congreso/codigo=1754>
- AA.VV. (2011). En Bru Ronda, C. (Coord.) *IV Congreso Iberoamericano de Universidades para mayores*. Alicante: Editorial.
- AA.VV. (2000). Programas Universitarios de Mayores. En *Actas del IV Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores*. Edición digital. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- AA.VV. (2001). Programas Universitarios de Mayores. En *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Edición digital. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- AA.VV. (2001). Programas Universitarios de Mayores. En *Actas del V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Edición digital. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- AA.VV. Programas Universitarios de Mayores (2004). En *Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Edición digital. Zamora: Junta de Castilla y León.
- AA.VV. (2003). Los Programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En *Acta Simposium Internacional sobre Programas Universitarios de Mayores*. Edición digital. Palma de Mallorca.

- A.A.V.V. (2001) Conclusiones. *En Actas del III Encuentro Nacional de programas Universitarios para personas Mayores.* (p.27) Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.
- A.A.V.V. (2003) Actas del I Foro De Envejecimiento Y Salud: El futuro de la atención socio-sanitaria en Europa. Fundación Sanitas.
- AA.VV. (1998). *Tecnologías de la información en la educación.* Madrid: Anaya.
- AA.VV. (1995). *Cuidados en la vejez. El apoyo informal.* Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- AA.VV. (1997). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana y Unesco.
- AA.VV. (2002). *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores.* Alicante: Consellería de Bienestar Social y Universidad Permanente de Alicante.
- AA.VV. (2003). *Políticas Sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social.* VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- AA.VV. (1991). *El Jubilado ante su futuro. Plan de Preparación a la jubilación.* Madrid: Narcea y Ministerio de Asuntos Sociales.
- AA.VV. (1988). *Obras completas de San Agustín.* 41 volúmenes. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Adell, R. (1997). *Tendencias en la sociedad de las tecnologías de la información.* Barcelona: Paidós.

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7). Recuperado de http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.html
- Aguilar, D.; Rodríguez, J.; Arranz, M. & Ballesta, J. (2005). Propuestas sobre la integración de los Programas Universitarios para Personas Mayores en las Enseñanzas Universitarias en España. En *Actas I Seminario de trabajo. Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- Albert M. (1991) *Capitalisme contre capitalisme*. Paris: Ed. Seuil.
- Alcalá, M.E & Valenzuela, E. (2000). *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Alcaraz, A. et al. (1987). Educación de adultos. Un proyecto de futuro. Murcia. ICE.
- Al-Karni (1995). Recensión del libro Evaluación de la Actividad Universitaria de J.M. Jornet et al. Valencia: Universidad de Valencia.
- Alonso, C.; Domínguez, C.; Gallego, D.; Gento, S.; Ibáñez, A.; Media, A & Torrijas, J. (2000): *Educación Permanente: Formación de Educadores de Personas Adultas*. Madrid. UNED.
- Alonso, M. J.; Arandia, M. & Prado M.R. (1994). Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España. *Revista de educación*, (303), 385-413.
- Alonso, R. & León, G. (2004). Libro Blanco sobre las políticas de fomento de la innovación de la U.E. Evolución y tendencias de las políticas comunitarias de innovación y su impacto en España. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

- Álvarez, L.; Riera, J.M.; Altaide, M. & Acebal, L. (2005). Participación y asociacionismo. En *Ier Simposio Envejecimiento activo. Políticas de mayores ¿segregación o integración?* Madrid.
- Alvira Martín, F. (1996). Metodología de la evaluación de programas. Madrid: CIS.
- Alvira, F. (2000). Metodología de la evaluación: la lógica de la evaluación. En A. Trinidad (Coord.), *Evaluación y Calidad en las Organizaciones Públicas* (pp. 231-241). Madrid: Colección Informes y Documentos. Serie Administración General. Ministerio de Administraciones Públicas.
- A.N.E.C.A. (2006). Criterios y directrices para la acreditación de enseñanzas universitarias conducentes a títulos oficiales españoles de grado y máster. Recuperado de: <http://www.aneca.es>.
- A.N.E.C.A. (2006). *Plan Estratégico de Aneca para El Horizonte 2010*. Recuperado de <http://www.aneca.es>.
- A.N.E.C.A. (2007). Programa de Reconocimiento de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la Formación Universitaria (Audit). Recuperado de <http://www.aneca.es>.
- A.N.E.C.A. (2008). Manual de Procedimiento para la emisión del Informe conducente a la Obtención de la Mención de Calidad a los Programas de Doctorado. Recuperado de <http://www.aneca.es>.
- A.N.E.C.A. (2008). Protocolo de Evaluación para la verificación de Títulos Universitarios Oficiales Grado y Máster (VERIFICA). Recuperado de <http://www.aneca.es>.
- A.N.E.C.A. (2008). *Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado (DOCENTIA)*. Recuperado de <http://www.aneca.es>
- Angulo, E.; Benavente, J. et al. (1990). *Educación de adultos y democracia*. Biblioteca de Educación de Alumnos, 1. Madrid: Editorial Popular & O.E.I.

- Appa, J. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles. (2006). *Obras Completas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Arnay, J. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior y sus consecuencias para los Programas Universitarios para Mayores. En *I Seminario de trabajo. Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia.
- Banco Mundial (1994). *Educación Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C. Banco Mundial.
- Baniandres, J. & Gómez-Bezares F. (1999). Sistemas de compensación retribución. Una propuesta general de modelo retributivo para empresas educativas. *Revista de Ciencias de la Educación*. 178-179, 365-381.
- Bautista García-Vera, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En Área, M. (Coord.), *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bazo, M.T. (Coord.) (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Bazo, M.T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Beauvoir S. (1970) *La vieillesse*. Paris: Gallimard.
- Bedmar Moreno, M. & Montero García, I. (2003). *La educación intergeneracional, un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.
- Bedmar, M.; Fresnada, M.D. & Muñoz, J. (2004). *Gerontología: educación en personas mayores*. Granada. Edit. Universidad de Granada.

- Belando, M.R. (1999). Los profesores del siglo XXI y la calidad de la enseñanza universitaria: en torno a la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Universidad de Zaragoza: Asociación Universitaria de Formación del profesorado.
- Beltrán, F. & Beltrán, J. (1996). *Política y prácticas de la educación de personas adultas*. Valencia: Edit. Universitat de Valencia.
- Bernatowicz, G.; Argente, C.; Torrellas, J. & Grau, R. (2005): Los Programas Universitarios para Personas Mayores: los Estudios en Europa y hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. En actas I Seminario de trabajo. *Los Programas Universitarios para Personas Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Edición digital.
- Blázquez, J.S. (1998). El rendimiento académico en la educación básica de adultos a distancia: Un estudio empírico en Salamanca y Provincia. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Boecio. (2008). *La consolación de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- Braskamp, L.A. et al. (1984). *Evaluating teaching effectiveness*. Beverly Hills, California: Sage.
- Bricall, J.M. (1999). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Barcelona: Biblioteca Digital de la OEI.
- Brinkerhoff, R.O. et al. (1983). *Program Evaluation. A practioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Brockett, R.G. & Hiemstra, R. (1993). El aprendizaje auto dirigido en la educación de adultos: perspectivas teóricas, prácticas y de investigación. Barcelona: Paidós.
- Bru Ronda, C. (2006). *Proyecto AEPUMA*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante.

- Butler, J. (1999) *El género en disputa*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cabedo, S. (2005): Niveles formativos actuales y tendencias de la población mayor en España. En actas Jornadas técnicas. “*Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU*”. Recuperado de <http://www.aepumayores.org/es/listaEventos/2>
- Capurro, R. (2007). Epistemología y Ciencia de la Información. *Enl@ace: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 4(1), 11-29.
- Castells, M. et ál. (1992). Análisis de las políticas de la vejez en España y el contexto europeo. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Castro J.J. (1996). Factores moduladores de la evaluación del profesor. Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología (Tesis doctoral) Universidad de la Laguna. La Laguna. Canarias.
- Cave, M. et al. (1988). *The Use of Performance Indicators in Higher Education: A Critical Analysis of developing practice*. Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Cebrián, M. (2003). Análisis, prospectiva y descripción de las nuevas competencias que necesitan las instituciones educativas y los profesores para adaptarse a la sociedad de la información. *Revista Pixel Bite*. Enero 2003. Edición digital.
- Cisneros, I., García, C. & Lozano I. (2001). *Sociedad de la información y sociedad del conocimiento. La educación como mediadora*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia, 17-19 de septiembre de 2002.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación – Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (1999). Hacia una Europa para todas las edades. Promover la prosperidad y la solidaridad entre las generaciones. Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/1999/com1999_0719es01.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Documento de trabajo de los servicios de la comisión. Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas. Recuperado de: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0318:S:FIN.E.PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Comunicación de la comisión al consejo. Conclusiones del Consejo de Estocolmo*. Bruselas. Recuperado de http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2001/com2001_0366es01.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio del aprendizaje permanente*. Bruselas. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas. Recuperado de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Puesta en marcha e estrategias para la educación y la formación a lo largo de la vida: Informe sobre el seguimiento de la resolución adoptada por el Consejo en 2002. Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0270es01.pdf

- Comisión de las Comunidades Europea (2003). *Programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*. Convocatoria general de propuestas 2004 (DG EAC/41/03). Julio 2003. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2003/com2003_0270es01.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *La nueva generación de programas comunitarios de educación y formación después de 2006*. Bruselas. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/com/2004/com2004_0327es01.pdf
- Consejo De Universidades (1996). *Guía de evaluación del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Cook, M. (1989). *A manual of archival description* / Margaret Procter. Aldershot, England: Gower.
- Coramina J. (1980) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Ed. Gredos.
- Cordero, P. & Valero, J.R. (2005). Estudio sociológico de la población mayor en España. En *Actas Jornadas técnicas. "Los retos de los programas universitarios para mayores ante la reforma de la LOU"*. Alicante. Recuperado de <http://www.aepumayores.org/es/contenido/jornadast%C3%A9nicas-los-retos-de-los-programas-universitarios-para-mayores-ante-la-reforma-de-las-universidades>.
- Cornella, A. (1999). En la sociedad del conocimiento, la riqueza está en las ideas. *Infonomía.com*. Recuperado de: http://cv.uoc.es/moduls/UW00_00010_00007/web/nwin/m1/li3.html
- Costin, F. & Grush, J. (1973). "Personality correlates of teacher-student behavior and their relationship to student instructional ratings". *Research in Higher Education*. 65, pp. 35-44.
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (1998). *Working knowledge*. Boston; Massachusetts: Harvard Business School Press.

- Debray R. (1995) *El Estado seductor* Buenos Aires: Ed. Manantial.
- De Castro, A. (1990). *La Tercera Edad: Tiempo de ocio y cultura*. Madrid: Narcea.
- Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, *por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente* (DOUE L 327/45, 24/11/2006).
- De Miguel Díaz, M. (2000). La Evaluación de Programas Sociales: Fundamentos y Enfoques Teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- De Miguel, M. (1991). Utilización de indicadores en la evaluación de la docencia universitaria. En Mora, J.G., De Miguel, M y Rodríguez, S. (Eds.), *La evaluación de las instituciones universitarias* (pp. 341-370). Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General.
- Debesse, M. G. & Mialaret, G. (1981). *Formación continua y educación permanente*. Barcelona. Oikos-Tau.
- Delgado, M. (2002). El analfabetismo Tecnológico. *Lmarketing.es*. Publicación en línea. Granada (España). Año II Número 4. Enero de 2005. ISSN: 1695-324
- Delors, J. et ál. (1996). *Informe de la UNESCO*. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). El conocimiento social. En J. Mayor (Dir.) *Sociología y Psicología Social de la educación*. (pp. 100-121).Madrid: Anaya.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). Psicología social de la educación. En J. Mayor (Dir.) *Sociología y Psicología Social de la educación*. (pp.54-76).Madrid: Anaya.
- Díez, E. J. (2001). *Dimensiones críticas de la nueva sociedad del conocimiento*. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible. Murcia.

Docampo (2002). *Innovaciones en las tecnologías educativas y su influencia en el nuevo rol del profesor*. Comunicación presentada en el Encuentro La profesión de profesor de universidad. Cuarta sesión: la movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades.

Dochy, F. et al. (1990). *Management Information and Performance Indicators en Higher Education: an International Issue*. Assen: Van Gorcun.

Documento de Política de Profesorado para el Programa de Calidad de la Docencia y su Evaluación. BO-UCLM nº 33, agosto-septiembre de 2000.

Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, *por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente* (DOUE L 327/45, 24/11/2006).

Duby G. (1995) *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.

Editorial Espasa. (2001). *Diccionario de la Lengua Española. Vigésima segunda edición*. Madrid. Recuperado de <http://rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Entrena, M. S. (1994): "Sembrando la solidaridad entre generaciones, nietos y abuelos cara a cara en el marco escolar". Libro de Actas del I Congreso Europeo de Educación para la Paz. *Teachers for Peace*, Conselleria de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 7-10 julio, pp. 372-380.

Entrena, M. S. (2001): "Una nueva alternativa residencial para las personas mayores dependientes: Las unidades de convivencia", en Colom, A. y Orte, C. (coord.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears, pp. 323-330.

- Entrena, M. S. (2002): “Mayores Exclusión Social y Pobreza”. *Revista de Educación Social*, 2, pp. 48-60.
- Entrena, M. S. (2003): “Los Mayores en el Mundo Rural”, en López-Barajas, E. y Montoya, M. (Coord.): *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. Madrid: UNED, pp. 100-110.
- Erasmus (1993). *Elogio a la Locura*. Barcelona: Ediciones 29.
- Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, J. P. (1985). Personality, classroom behavior, and college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, V. 77, 394-407.
- Erdle, S., & Murray, H.G. (1986). Interfaculty differences in classroom teaching behaviors and their relationship to student instructional ratings. *Research in Higher Education*, V. 24, 115-127.
- Escudero, T. (1987). Experiencias evaluativas en la Universidad de Zaragoza, en Varios: Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria. Servei de Formació Permanent. Inform mes de Investigació Evaluativa nº 1. Universitat de Valencia *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Número Especial, 2008.
- Escudero, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol. 2, (1). Recuperado de <http://www.aufop.com>
- Escudero, T. (2000). Evaluación de centros e instituciones educativas. En González, D. et ál. (Coord.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa*. (pp. 57-76) Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Federighi, P. (2001). Glosario de la educación de las personas adultas en Europa. Valencia: Diálogos.

- Feldman, K.A (1977). "Consistency and variability among college students in rating their teachers and courses: A review analysis", *Research in Higher Education*. 5(1) 220-227
- Feldman, K.A (1992). "College students' views of male of female college teachers: Part I-evidence from the social laboratory experiments" *Research in Higher Education*.
- Feldman, K.A. (1990). "An afterword for "the association between student ratings of specific instructional dimensions and student achievement": Refining and extending the synthesis of data from multisection validity studies", *Research in Higher Education*. Vol. 31, (4).
- Feldman, K.A. (1998): "Reflections on the study of effective college teaching and student rating: one continuing quest and two unresolved issues", *Higher Education Handbook of Theory and Research*, 13.
- Fernández, A. et al. (1991). *La evaluación institucional: tropiezos y obstáculos*, en Universidad Futura, 6-7 (2).
- Fernández, A. y Peiro, J. (Dir.), (1987). *Métodos y técnicas en la educación de adultos. Serie Didáctica y Organización Escolar*. Zaragoza: Universidad Popular y Ayuntamiento de Zaragoza.
- Fernández, A. & Puente, J. M. (Dir.). (1991). *Educación de personas adultas*. Madrid: Diagrama.
- Fernández, A.; Gairín, J. & Tejada, J. (1990). *El proceso de aprendizaje en el adulto*. Zaragoza: Universidad Popular de Zaragoza.
- Fernández, E. (2002). *Psicogerontología para educadores*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández, J.A. (Coord.) (1986). *Libro blanco de la educación de adultos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Fernández, M. (1999). *La transformación de la universidad española*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 34, Enero/Abril, 31-37.
- Fernández, R. & cols. (1992). *Evaluación e intervención psicológica en la vejez*. Barcelona: Martinez-Roca.
- Fernandez-Ballesteros, R. (2006). Geropsychology. An Applied Field for the XXI Century. *European Psychologist*, 10 (4).
- Fernández-Ballesteros, R. (2007). *Proyecto AEPUMA 2007*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Ferrández, M.R. et ál. (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (I) El Cuestionario y planteamiento metodológico. En AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp.327-329). Valencia: AIDIPE.
- Ferrández, M.R. et ál. (1995). Estudio del Cuestionario de Evaluación de la Docencia a partir de opiniones de estudiantes en la Universidad Jaume I (II) Estudio factorial. En AIDIPE (Comp.). *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica* (pp.326-327). Valencia: AIDIPE.
- Ferrater, J. (1941). *Diccionario de Filosofía*. México: Atlante.
- Flecha, J. R.; López, F. & Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos: de las sociedades de Amigos del País a los modelos actuales*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Flecha, J.R. (1990). *Educación de las personas adultas*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Flecha, R. (1990). *Educación de las personas adultas. Propuestas para los años noventa*. Barcelona: Editorial El Roure.

- Forner, Á. & Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Furumark, A.M. (1981). Institutional Self-Evaluation in Sweden. *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, v 5 nº 3.
- García Llamas, J.L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II: Investigación cualitativa y evaluativa*. Madrid: UNED
- García, P. et ál. (1995). Experimenting institutional evaluation in Spain. *Higher Education Management*, 7, (1), 101-118.
- García, F. (2002). La formación del profesorado y las tecnologías de la información y la comunicación. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 93-103). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, F. (2005). *Materiales didácticos para la escuela de adultos*. Sevilla. Wanceulen.
- García, J. (1991). *La educación básica de adultos*. Barcelona. Ceac.
- García, J. (2004). *La educación en personas mayores: ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea, Colección Sociocultural.
- García, J. (Coord.) (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel
- García, J. L. (2002). Aprendizaje permanente y nuevas tecnologías: una unión necesaria. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 11-20). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, J. L., García, M. J., & Valle, J. M. (2003). *La formación de europeos*. En *Actas del Simposio de Barcelona*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes. Recuperada de <http://www.quadernsdigitals.net>

- García, J. M. (2000). "Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional". En Rueda, M. y Díaz-Barriga, F. (Compiladores), *Evaluación de la docencia*. México: Paidós.
- García, J. M. & Rugarcía, A. (1985). "Perfil del maestro motivante y del desmotivante en las carreras de ingeniería". *Boletín DINAC*. México: Universidad Iberoamericana.
- García, J.M. & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En González Ramírez, T. (Coord.), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 1-7). Málaga: Editorial Aljibe.
- Gimeno J. (1996). La profesionalidad escindida de los profesores en la universidad. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y evaluación de la universidad* (pp.53-85). Valencia: Universitat de Valencia.
- Goguelin, P. (1973). *Formación continua de adultos*. Madrid: Narcea.
- Gómez, P. (1995). Culminación del curso vital: Para un antropogerontología. *Gaceta antropológica* (11). España: Editorial Universidad de Granada. Recuperado de http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id
- González S. et al. (1995). Análisis de un cuestionario de evaluación de clases prácticas experimentales. En AIDIPE (Comp.), *Estudios de investigación educativa en intervención psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE.
- González, A. P & Dave, R. H. (1988). *Formación de adultos. Fundamentos de educación permanente. Un modelo de unidades modulares*. Colección actividades y material CCC. Madrid: Humanitas, Santillana y Unesco.
- González, J. (1999). *Estudio de un instrumento para la evaluación del profesorado universitario*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto. Universidad de Groningen.
- González, M.A (Abril, 2000). Programas universitarios para mayores versus integración social. En AEPUM, *IV Encuentro Nacional y I Iberoamericano de Programas Universitarios de Mayores*. Los Programas Universitarios de Mayores cuando nace un siglo. Sevilla. Universidad de Sevilla.
- González Bueno, M.A. (2009). La evaluación como instrumento de mejora y calidad de los programas universitarios para mayores: Programa Universitario para Mayores “Peritia et Doctrina” de la ULPG (Tesis doctoral). Las Palmas.
- Gracia D. (1995) *Historia de la vejez*. En Gafo J. (ed.). Ética y ancianidad. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. (Dilemas éticos de la Medicina actual - 9)
- Greenwald, A.G. & Gilmore, G.M. (1997) “Grading leniency is a removable contaminant of student ratings”. *American Psychologist*. Nov; 52(11):1209-16; discussion 1216-7.
- Guillemard, A.M. (1992). Análisis de las políticas de vejez en Europa. Madrid: IMSERSO.
- Guirao, M. & Sánchez, M. (1997). La oferta de Gerontología. En Actas *I Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Edición digital. Granada: 1998.
- Guirao, M. & Sánchez, M. (1998). Los programas universitarios para mayores en España. En Lemiex, A. (edit.), *Los Programas Universitarios para Mayores. Enseñanza e Investigación*, (pp. 145-153). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Guirao, M.; Rubio, R.; Morales, M. & Fernández, E. (1996). *Calidad de vida de los alumnos universitarios mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Guitert, M. (Coord.) (2000). *Las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Fundació per la Universitat Oberta de Catalunya.
- Gutiérrez, M. (2002). Alfabetización tecnológica: competencias básicas para una nueva cultura. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 23-30). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Habermas J. (1996) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Healy T, & Côté, S (2001): The well-being of nations: the role of human and social capital. OCDE.
- Heidegger, M. (1951). *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Herrán, A. De la (1993). La educación del siglo XXI: cambio y evolución humana. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. De la (1998). La conciencia humana, hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. De la (2005). Incompatibilidad, coexistencia y convergencia paradigmática. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, y E. Machado (2005), *Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. De la (2013). Fundamentos para un enfoque radical e inclusivo de la formación. En Medina, A., Herrán, A. De la y Domínguez, M.C. *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. Madrid: UNED.
- Herrán, A. De la, Paredes, J., Moral Santaella, C. & Muñoz, T. (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas. ISBN: 978-84- 7991-362-5

- Ibáñez-Martín J.A. (2001). El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades. *Revista española de pedagogía*. 220, septiembre-diciembre, 441-466.
- Idinopulos T.A. (1994) *Jerusalén. Judíos, Cristianos, Musulmanes*. Santiago de Chile: Ed. Andrés Bello.
- IMSERSO (1989). *La Tercera Edad en España: Aspectos cuantitativos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Edición digital.
- IMSERSO (1990). *La Tercera Edad en España: Necesidades y demandas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Edición digital.
- IMSERSO (1993). *Plan Gerontológico*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Edición digital.
- IMSERSO (1998). *Evolución y extensión del servicio de ayuda a domicilio en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edición digital.
- IMSERSO (1998). *Hacia los Servicios Sociales del año 2000*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Edición digital.
- IMSERSO (2000). *Las personas mayores en España. Informe 2000. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. Madrid: IMSERSO. Edición digital.
- IMSERSO (2004). *Las personas mayores en España. Informe 2004. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. Madrid: IMSERSO. Edición digital.
- IMSERSO (2006). *Encuesta sobre condiciones de vida de los mayores*. Madrid: IMSERSO. Edición digital.
- Jabonero, M.; López, I. & Remedios, N. (1999) *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis.

- Jabonero, M.; Nieves Cazorla, M. R. & Ruano Morcuende, M. I. (1997). *Educación de personas adultas: un modelo de futuro*. Madrid: La Muralla.
- Jaime, M. (1996). *La educación de adultos para el desarrollo*. Madrid: Popular.
- Jecker N.S. (1997) *Envejecimiento social*. En: *La labor hospitalaria*.
- Jiménez Eguizabal, A. (2009). *Repensar y construir el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. España: Dykinson.
- Jofre, L. (2002). *Movilidad y redes para la docencia y la investigación*. En *Encuentro La profesión de profesor de universidad. Cuarta sesión: la movilidad, las redes, innovaciones en las tecnologías educativas, la interdisciplinariedad en las actividades docentes e investigadoras de los profesores*. Edición digital. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.
- Johnes, J. & Taylor, J. (1990). *Performance Indicators in Higher Education*. Bristol: SRHE & Open University.
- Johnston (1991). *Revisión del libro Evaluación de la Actividad Universitaria de JORNET et al.* Valencia: Universidad de Valencia.
- Jornet, J. M. et al. (1996). *Evaluación de la Actividad Universitaria*. En G. Quintás (Ed.), *Reforma y Evaluación de la Universidad* (pp. 189-238). Valencia: Universidad de Valencia.
- Kant, I. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres, (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten)* (1785). En García Morente, M. (1994) (traducción). Madrid: Espasa-Calpe.
- Kant, I. (1784) *¿Qué es la ilustración?* En Aramayo, R. (2009) (traducción) (pp.81-93). Madrid: Alianza.

- Kant, I. (1784) *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*. En García Belsunce (2007). Buenos Aires. Prometeo Editorial.
- Karlheinnz, A. & Hege, M. (1997). *Acción Socioeducativa: Modelos, métodos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Kathleen, B. (2009). *Psicología del Desarrollo, Adulterez y vejez* .Madrid: Médica Panamericana.
- Koon, J., & Murray, H. G. (1995). Using multiple outcomes to validate student ratings of overall teaching effectiveness. *Journal of Higher Education*. V. 66, 61-81.
- Labelle, J.M. (1970). *Universidad y educación de adultos*. Madrid: Narcea. Educación hoy.
- Lara Nieto, M.C (2013) De la necesidad del estudio de la Historia de la Filosofía en la Educación de las competencias filosóficas. Revista de la Asociación andaluza de filosofía .Alfa Año XV. n° 30-31(Enero-Diciembre 2012) pp.75-93
- Lara-Nieto, M.C.(2012)-Excelencia Docente o Reivindicación de dos Ecuaciones: $\dot{K}_t = A \cdot K_t^\alpha H_t^{1-\alpha} - C_t - \delta_k K_t$, $\dot{H}_t = B \cdot K_t^\eta H_t^{1-\eta} - \delta_h H_t$
Compromiso docente y realidad educativa: lo que podemos hacer (2012) Editorial Síntesis
- Latas, C. (1999). IX Congreso de formación del profesorado: evaluación y formación del profesorado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 34, Enero/Abril 1999, 21-23.
- Lemiex, A. (1998). *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Levy, B.R.; Slade, M.D. & Kasl, S.V. (2001). Longitudinal Benefit of Positive Self-Perceptions of Aging on Functioning Health. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57.

Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187 de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria. Consejo de Universidades Secretaría General, 1989.

Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades.

Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades. BOE núm. 307, lunes 24 diciembre 2001.

Ley Territorial 6/1995 de 6 de abril, de Plantillas y Titulaciones Universitarias. BOE 106/1995 de 4 de mayo de 1995.

Lipovetsky G. (1990) El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas. Barcelona: Ed. Anagrama.

Lledó E. (1988) El mundo homérico. En Camps, V. (ed.) Historia de la Ética Tomo I. Barcelona: Editorial Crítica.

López, J. A. (2004). El Espacio Europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea. *Revista Ciencias de la Educación*, (198-199), 269-283.

López-Barajas, E. y Montoya, J. M. (Coord.). (2003). *Educación y personas mayores: una sociedad para todas las edades*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación Educativa*. Madrid: Alianza.

Lumsden, D.B. (1989): *The older adult as learner*. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.

- Magnusen, K.O. (1987). Faculty Evaluation, Performance, and Play: Application and Issues. *Journal-of-Higher-education*, 58 (5), 516-29.
- Manheimer, R. J. (2002). La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo. Los modelos marco de programas universitarios para personas mayores. En Bru Ronda, Concepción (Edit.) *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Edición digital. Alicante: Conselleria de Bienestar Social. Universidad de Alicante.
- March, M.X. (2004). La Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y su incidencia sobre los programas universitarios de mayores. En Orte, C. y Gambas, M. (Eds.). *Los programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio europeo de Enseñanza Superior*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Marqués, P. (2002). La Universidad Presencial ante la sociedad de la información, algunas notas sobre el impacto de las TIC. En Actas *Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo sostenible*. Edición digital. Murcia.
- Marsh, H.W. (1980). The influence of student, course, and instructor characteristics in evaluations of university teaching. *American Educational Research Journal* (17), 219-237
- Marsh, H.W. (1983). Multidimensional ratings of teaching effectiveness from different academic settings and their relation to student/course/ instructor characteristics. *Journal of Educational Psychology* (75). 75-70.
- Marsh, H.W. (1984). Student's Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, and Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76 (5), 707-754.
- Marsh, H.W. (1987). Students' evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*. 11, 3 253-388.

- Marsh, H.W. (2001). A multidimensional physical self-concept: a construct validity approach to theory, measurement and research. *Paper presented at 10th World Congress of Sport Psychology*, May, Greece.
- Marsh, H.W. et al. (1991). The multidimensionality of student's 'evaluations of teaching effectiveness: The generality of factors structures across academic discipline, instructor level, and course level. *Teaching and Teacher Education*, 7, (1), 9-18.
- Marsh, H.W. et al. (1985). Students evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching and Teacher Education*, 1, (2) 123-138.
- Marsh, H.W. & Young, D. (1987). Evaluating tertiary teaching: A New Zealand perspective. *Teaching & Teacher Education*. 1, (2), 167-172
- Marsh, H.W.; Touron, J. & Wheeler, B. (1985). Students' evaluations of university instructors: The applicability of American instruments in a Spanish setting. *Teaching and teacher Education*, 1 (2) 3, 41-53
- Martínez, S. (2003). Reconstruyendo la educación de personas mayores (estudio cualitativo de necesidades).Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mateo, J. (1987). La Evaluación del Profesorado Universitario. Algunas reflexiones en torno al estado de la cuestión. *Consideraciones Metodológicas sobre Evaluación y Mejora de la Docencia Universitaria*. Servei de Formació Permanent. Informes de Investigació Evaluativa nº1. Universitat de Valencia.
- Mateo, J. (2000). La Evaluación Educativa, su Práctica y otras Metáforas. Barcelona: ICE-Horsori.
- Mateo, J. et al. (1996). La Evaluación del Profesorado. Un tema a debate. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2, 73-94.

- Mayan, J.M. et al. (2000). Programas Universitarios para alumnos mayores. En *Actas IV Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Mayan, J.M. et al. (2001). La experiencia en la formación de mayores de la Universidad de Santiago de Compostela: El IV ciclo Universitario En *Actas V Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Meade, D. (1997). El profesor de calidad. En Apodaca P. M. et al. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 206-222). Barcelona: Laertes.
- M.E.C.D. (2013). *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C.D. (2008) *Borrador del Catálogo de Indicadores del Sistema Universitario Público Español*. Recuperado de: <http://www.mec.es/consejou/indicadores/indicado.pdf>
- Medina, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Gran Canaria: Roure y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Miller, R.I. (1987). *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Millman, J. (ed.) (1981). *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage.
- Minois, G. (1987) *Historia de la vejez. De la Antigüedad al Renacimiento*. Madrid: Ed. Nevea.
- Montanelli, I. (1995) *Historia de los griegos* Barcelona: Plaza & Janes ed.
- Montoya, J. M & Fernandez, M. (2002). *Educación de las personas mayores*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Montoya, J. M. & Fernández, M. (2000). *Formas de vida en las personas mayores, propuestas educativas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Moragas, R. (1991). *La Jubilación: Un enfoque positivo*. Barcelona: Grijalbo.
- Moreno Tello, S. (2009). *Las aulas universitarias de mayores en Andalucía: un estudio sectorial*. Ed. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Moreno Tello, S. (2009). *Las aulas universitarias de mayores en Andalucía: un estudio Sectorial*. Ed. Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Moses, I. & Roe, E. (1990). *Heads and chairs. Managing academic departments*. St. Lucia: Univ. Of Queensland Press.
- Murray, H.G.; Rushton, J.P. & Paunonen S. V. (1990) Teacher personality traits and students instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*. V. 84, 383-391.
- Murray, H. G. (1970). Stimulus intensity and reaction time: Evaluation of a decision-theory model. *Journal of Experimental Psychology*. V. 84, 383-391.
- Murray, H. G. (1970). Incidental paired-associate learning as a function of interstimulus interval. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. V. 9, 642-646.
- Murray, H. G. (1973). *A guide to teaching evaluation*. Toronto: Ontario: Confederation of University Faculty Associations.

- Murray, H. G., & Carruthers, B. C. (1974). Human eyelid conditioning with air-puff vs. infraorbital shock as the UCS. *Canadian Journal of Psychology*. V. 28, 269-287.
- Murray, H. G. (1978). Ten ways of improving the lecture method of teaching. *Ontario Psychologist*. V.10, 7-19.
- Murray, H. G. (1980). Evaluating university teaching: A review of research. Toronto: Ontario Confederation of University Faculty Associations.
- Murray, H. G., & Lawrence, C. (1980). Speech and drama training for lecturers as a means of improving university teaching. *Research in Higher Education*. V.13, 73-90.
- Murray, H. G. (1987). Development of scientific productivity: Impact of graduate teaching and thesis supervision. In D. N. Jackson & J. P. Rushton (Eds.). *Scientific excellence: Origins and assessment*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Murray, H. G. (1987). Acquiring student feedback that improves instruction. In M. Gleason-Weimer (Ed.). *Teaching large classes well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S. V. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*, V. 82, 250-261.
- Murray, H. G. (1991). Effective teaching behaviors in the college classroom. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Volume 7. New York: Agathon.
- Murray, H. G. (1993). Summative evaluation and faculty development: A synergistic relationship? In M. Weimer (Ed.), *Faculty as teachers: Taking stock of what we know*. Pennsylvania: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

- Murray, H. G., & Renaud, R. D. (1995). Disciplinary differences in classroom teaching behaviors. In Hativa, N. & Marincovich, M. (Eds.), *Disciplinary differences in teaching and learning: Implications for practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murray, H.G., Gillese, E., Lennon, M., Mercer, P., & Robinson, M. (1996). *Ethical principles in university teaching*. Toronto: Society for Teaching and Learning in Higher Education.
- Murray, H.G. (1997). Effective teaching behaviors in the college classroom. In R.P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education*. New York: Agathon.
- Murray, H. G. & Lang, M. (1997). Does classroom participation improve student learning? *Teaching and Learning in Higher Education*, V. 20, 7-9.
- Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal of Academic Development* , V. 2, 8-23.
- Murray, H. G. (2000). Low-inference teaching behaviors and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Volume 15. New York: Agathon.
- Murray, H. G. (2000). Student motivation: What 21st century teachers need to know about what motivates students. Centre for University Teaching: University of Ottawa.
- Murray, H.G.; Rushton, J.P. & Paunonen S. V. (1990) Teacher personality traits and students instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 82 (2), June 1990, 250-261.
- Naciones Unidas (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Naciones Unidas (2002). Madrid-II. Plan Internacional de Acción sobre Envejecimiento. Nueva York: Naciones Unidas.

- Nieto, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor. Cómo evaluar y mejorar su práctica docente*. Madrid: Escuela Española.
- Nieto, J. R. (2001). *Universidad de Salamanca: Escuela de Mayores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. Colección: Historia de la Universidad.
- I.C.I.A.A.E.A. (1978). *Educación de adultos y desarrollo*. Bonn: Instituto de Cooperación internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.
- O.M.S. (1990). *Healthy Aging*. Ginebra: World Health Organization.
- O.M.S. (2002). *Active Aging*. Ginebra: WHO.
- OCDE (1998). *Direct and indirect expenditure on educational institutions from public and private sources*. Barcelona. Diputación de Barcelona.
- OCDE (2003). *Beyond Rhetoric: Adult Learning Policies and Practices*. OECD Publishing.
- Orte, C. (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida: los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- Orte, C. & Gambús. M. (2004). *Los programas Universitarios para Mayores en la Construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Las Palmas.: Universidad de les Illes Balears
- Pérez, R. (1986). *Pedagogía Experimental. La Medida en Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez, R. & García, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. y García Ramos, J.M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid. Editorial Rialp.1989.

- Pérez Juste, R. (Dir.) (1989). La Universidad Nacional de Educación a Distancia: luces y sombras de una institución innovadora. *Bordón*. 41, 3. Monográfico.
- Pérez Juste, R. (1989). Evaluación del material didáctico. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Vol. I, 3, 93-112.
- Pérez Juste, R. (Dir.) (1991). La Universidad Nacional de Educación a Distancia: aproximación a la evaluación de un modelo innovador. Madrid: CIDE.
- Pérez Juste, R. (Dir.) (1992). Estudios sobre el curso de acceso a la UNED para mayores de 25 años. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R. (1993). Evaluación de las adaptaciones curriculares. *Revista de Ciencias de la Educación*. V. 153, 51-68.
- Pérez Juste, R. (1993). Evaluación de Programas de Orientación. *Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación*. págs. 46-65.
- Pérez Juste, R., Martínez Mediano, C. y Rodríguez Gómez, G. (1994). *Centros educativos de calidad*. Madrid: ITE de CECE.
- Pérez Juste, R. (1994). Investigación y mejora de programas. Programas comunes y programas personales. En V. García Hoz (Dir.). *Problemas y métodos de Investigación en Educación Personalizada* (pp. 510-536). Madrid: Rialp.
- Pérez Juste, R., García Llamas, J.L. y Martínez Mediano, C. (Coords.) (1995). *Evaluación de Programas y Centros Educativos*. Madrid: UNED.
- Pérez Juste, R., Cristóbal Martín, M^a. y Martínez Aznar, B. (Coords.) (1995). *Evaluación de Profesores y Reformas Educativos*. Madrid: UNED.

- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación del material impreso como elemento sustancial en la evaluación de programas. Ponencia presentada a las *Jornadas Internacionales sobre el Material Impreso en la Enseñanza a Distancia*. Madrid: IUED de la UNED.
- Pérez Juste, R. (1998). La calidad de la Educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. V. 1, 1, 13-38.
- Pérez Juste, R. (1999). Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación. *Bordón*. V. 51, 4, 449-478.
- Pérez Juste, R. (2000). La calidad de la Educación. En R. Pérez Juste y otros: *Hacia una Educación de Calidad*, (pp. 13-44). Madrid: Narcea.
- Pérez-Juste, R. (2004). *Evaluación de programas en educación*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación como medio para la mejora de la calidad y de la eficacia del aprendizaje, de la educación y de las instituciones. Tercera ponencia de la Sección VI del *XII Congreso Nacional de Pedagogía*. Madrid.
- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>.
- Pinazo, S. & Sánchez, M. (2005). *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice-Hall.
- Popper, K. (1995) La responsabilidad de vivir. Escritos sobre política, historia y conocimiento. Barcelona: Ed. Paidós.
- PROGRAMA SÓCRATES (GRUNDTVIG): *Educación de Adultos y otras formas de Educación*. Disponible en: <http://www.solill.net>.
- PNUD (2004). *Informe sobre El Desarrollo Humano*. Barcelona: Mundi-Prensa. I

Puente, J. M.; Fernández A. (1986) *Perspectivas para la educación de adultos*.
Barcelona: Humanitas.

Quintero, G. (1992). La calidad de vida en la Tercera edad. *Boletín CITED*. La Habana:
Vol. 3. núm. 3, dic.

Real Decreto 1086/1989 de 28 de Agosto sobre retribuciones del profesorado
universitario. BOE 216 /1989 de 9 de septiembre de 1989, p. 28653.

Real Decreto 1200/1986 de 13 de junio por el que se modifica y completa el Real
Decreto 898/1985 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE
151/1986 de 25 de junio de 1986, pág. 23110.

Real Decreto 1312/2007 de 5 de octubre por el que se establece la acreditación nacional
para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. BOE de 6 de octubre de 2007.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las
enseñanzas universitarias oficiales. BOE de 30 de octubre de 2007.

Real Decreto 74/2000, de 21 de enero, por el que se modifica parcialmente el Real
Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado
universitario. BOE núm. 19, sábado 22 de enero 2000.

Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación
nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios y el
régimen de los concursos de acceso respectivos. BOE del 7 de agosto.

Real Decreto 4/2010, de 29 de enero, que desarrolla en la Comunidad Autónoma de la
Región de Murcia el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre de 2008, que
regula las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de
Grado y los procedimientos de admisión en las universidades públicas españolas
(BORM núm. 32, de 9 de febrero de 2010).

Real Decreto 898/1995 de 30 de abril sobre régimen del profesorado universitario. BOE 146/1985 de 19 de Junio de 1985, pág. 18027.

Reboloso, E. (Ed.) (1999). Evaluación de programas. Ámbitos de aplicación (pp. 219-240). Barcelona: Textos Universitarios Sant Jordi.

Reboloso, E. et al. (1999). Evaluación y gestión de la calidad en la universidad: fundamentación racional y práctica. *Cuadernos IRC*, 2, 25-39.

Reboloso, E. et al. (2000). El papel de la investigación cualitativa en la evaluación de los servicios universitarios. *Cuadernos IRC*, 4, 65-82.

Renaud, R. D., & Murray, H. G. (1996). Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. *Research in Higher Education*, V. 37, 323-340.

Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01).

Ribera, J.C. (1995) *El anciano desde el punto de vista biológico*. En Gafo J. (ed.) *Ética y ancianidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. (Dilemas Éticos de la Medicina actual - 9).

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil.

Rodríguez Herrero, P. (2012). Evaluación de programas educativos. En Álvarez Aguilar, N., Torres Bugdud, A. y De la Herrán, A. *Técnicas e instrumentos para la investigación educativa*. Nuevo León (México): Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/Tecnicaseinstrumniv ia.pdf

- Rodríguez, G. (1997): *Participación Social de las Personas Mayores*. Madrid: IMSERSO.
- Rodríguez, P. (1995) Nuevos retos de la población social de atención a las personas mayores. Las situaciones de fragilidad. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*. Vol. 30 (3). 141-152.
- Rodríguez, S. (1989). *La función orientadora y la actuación profesional del orientador*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Romans, M. & Viladot, G. (1998). *La educación de las personas adultas: cómo optimizar la práctica*. Barcelona: Piados.
- Rorty, R. (2005) *Cuidar la libertad: entrevistas sobre política y filosofía*. Eduardo Mendieta (ed.) Sonia Arribas (trad.), Madrid: Trotta.
- Rubio, R. (1980). *Educación de adultos hoy*. Madrid: Popular.
- Sáez, J. (Coord.) (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- Sáez, J. (Coord.), (2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: Educación de personas Mayores*. Málaga: Aljibe.
- Sáez, J. & Escarbajal, A. (Coords.). (1998). *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amaru.
- Salvá, P.A. (2001). *Hacia Una sociedad de mayores: una aproximación al proceso de envejecimiento de la población*. En A. Colom y C. Orte, *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma de Mallorca: UIB.
- Salvador, L. & García, A. (1989). *Evaluación de la Docencia*. Cantabria. ICE Universidad de Cantabria.

- San Martín J. (2002). Enseñanza presencial, enseñanza a distancia y enseñanza virtual: costes y beneficios. En C. Alba (Coord.), *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación* (pp. 47- 65). Murcia: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez, M. (2001). Pedagogía y regeneración a finales del siglo XIX Macías Picavea, teoría y acción de un educador. Valladolid: Universidad de Valladolid, D.L.
- Sancho, M. (Coord.), (2001). *Vejez y Protección Social a la Dependencia de Europa*. Observatorio de Personas Mayores. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Caja Madrid. Consejo de Europa.
- Sanz, F. (1997). La formación en educación de personas adultas. Madrid: UNED.
- Sanz, F. (Coord.) (2002) La educación de personas adultas entre dos siglos, historia pasada y desafíos de futuro. Madrid: UNED y MECD.
- Sarrate, M.C. (1997). Educación de adultos: evaluación de centros y de experiencias. Madrid: Narcea.
- Schwier, R.A. (1982). Design and use of student evaluation instruments in instructional development. *Journal of Instructional Development*, 5, 28-34.
- Seyla, B. (2004). *The Rights of Others*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seldin, P. (1988). Evaluating and development administrative performance. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stadelhofer, C. (2002): El significado de la formación general científica permanente para adultos mayores en el umbral del siglo XXI. En Bru Ronda, C. *Los modelos marco de programas universitarios para Personas Mayores*. (pp. 267 - 274) Alicante: Consellería de Bienestar Social.

- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.
- Teilhard de Chardin, Pierre (2011). Cartas a Édouard Le Roy (1921-1946). La maduración de un pensamiento. Madrid: Editorial Trotta.
- Tejedor, F.J. (1991). *Experiencias españolas de evaluación de la enseñanza universitaria y nuevas perspectivas*. Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria. Las Palmas de Gran Canaria: 23-26 de Septiembre.
- Tejedor, F.J. & García, A. (1996). Evaluación institucional en la universidad. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 6, 101-146.
- Tomasco, A.T. (1980). "Student perceptions of instructional and personality characteristics of faculty: a canonical analysis". *Teaching of Psychology*. 79-82.
- Trejo, C. (2001) *El viejo en la Historia*. Acta bioeth. [online]. vol.7
- Trejo, R. (2001). Vivir en la Sociedad de la Información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. 1 / septiembre-diciembre. Disponible: <http://www.campus%20oei.org/revistactsi/numero1/trejo.html>
- Trilla, J. (1993). Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre.
- UNESCO (1952). Les Universités et l'éducation des adultes. París: UNESCO.
- UNESCO (1998). *La formación del personal de la educación superior: una misión permanente*. Debate temático en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI, visión y acción. París.

- Usher, R. & Bryant, I. (1992). *La educación de adultos como teoría, práctica e investigación: el triángulo cautivo*. Madrid: Morata.
- Van Os, M. (1990). Strategies for Quality Assessment: The Human Factor. *Revista Española de Pedagogía*, nº 186: 281-293.
- Vattimo, G. (1994) y otros. *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Antropos (ed).
- Valle, J.M. (2005): El “proceso de Bolonia”, ¿Punto de partida o línea de llegada? Historia de la política educativa de la Unión Europea en materia de educación superior. *Quaderns Digitals.Net*, nº 38, Monográfico de Educación Comparada (publicación digital: <http://www.quadernsdigitals.net>)
- Velázquez, M. (2006). Reflexiones sobre los programas universitarios de mayores: una visión desde la práctica en el Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla. Universidad de Sevilla: Secretariado de Publicaciones.
- Velázquez, M. & Fernández, C. (1998). *Las universidades de mayores: Una aventura hecha realidad. Estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital. Plan de acción internacional sobre envejecimiento*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vellas, P. (1998). “L’Université du Troisième Âge”. En *AIUTA L’Apport des UTA aux étudiants/ L’Apport des UTA dans la société, 1996-1997*. Roma: EDUP.
- Villa, A. & Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villar, F. (2006). *Evaluación de programas universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Viñas, V.E. (1995). El Uso de Técnicas Cualitativas en la Evaluación de Programas. Los Programas de Desarrollo Regional Financiados por la Unión Europea. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (1), 155-177.

- Vitarelli, M. F. (2002). Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90. En Casanova, H. (coord.), *Nuevas políticas de la Educación Superior. Serie Universidad Contemporánea* (pp. 195-237). A Coruña: NETBIBLO.
- Von Canterbury, A. & Batalla, J. (1988). *Monologion: Proslogion*. Laia.
- Vroeijenstijn, T.I. & Ackerman, H. (1990). Control oriented versus improvement oriented quality assessment. En Goedegebuure, C.J.; Maassen P.A.M. y Esterheijden, D.F. (Ed.), *Peer Review and Performance Indicators*. Utrecht: Lemma.
- Weiss, C. H. (1991). *Investigación evaluativa*. México: Trillas.
- Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico Philosophicus*. New York: Harcourt, Brace.
- Wolf, R.M. (1990). Evaluation in education. Foundations of competency assessment and program review. New York: Praeger.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 186 (mayo-agosto), 295-317.
- Zubiri, X. (1944). *Naturaleza. Historia. Dios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Zúñiga, R. (1997). Evaluación y mejora de la calidad en la educación superior. En Apodaca, P.M. y Lobato, C. *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 175-193). Barcelona: Aertes.

WEBGRAFÍA

Aula permanente: www.ugr.es/~aulaperm

Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. (AEPUM).

<http://www.aepumayores.org/>

Aula Permanente de Formación Abierta. (APFA).

<http://www.ugr.es/~aulaperm/ProyectosInves/>

Escuela de posgrado de la Universidad de Granada: <http://escuelaposgrado.ugr.es/>

Grundvigt- Project: Water and life <http://www.water-and-life.eu>

Instituto Nacional de Empleo: www.ine.es

Instituto Municipal de Servicios Sociales: www.imserso.es

InvesAula.html

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/1pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/3pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/5pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/6pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/7pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/8pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/9pum.pdf>

<http://www.fadaum.org/pdf/pum/1-10/10pum.pdf>

Internet Encyclopedia of Philosophy: *William of Ockham*.

<http://www.iep.utm.edu/ockham/>

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (APEE):

_Programa Comenius: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

_Programa Erasmus: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus.html>

_Programa Grundvit: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/grundtvig.html>

Portal de mayores: www.portaldemayores.es

Proyecto Minerva: <http://www.minervaproject.com/>

Proyecto Gerón de la Universidad de Granada <http://www.giig.ugr.es/-geron>

Universidad de Granada: www.prensa.ugr.es

XIII Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 2013

<http://www.giig.ugr.es/-grundtvig>

**ANEXO: Los Mayores en la Universidad
como Propuesta Educativa
Integradora de Inclusión Social.**

(Estudio previo realizado por Fernando Lara Lara)

**LOS MAYORES EN LA UNIVERSIDAD COMO PROPUESTA EDUCATIVA
INTEGRADORA DE INCLUSIÓN SOCIAL**

ÍNDICE

- 1. Definición del problema**
- 2. Marco teórico**
- 3. Diseño muestral**
- 4. Resultados de las entrevistas**
- 5. Discusión**
- 6. Anexos I y II: trabajo de campo**
- 7. Referencias bibliográficas**

1. Definición del problema:

En la actualidad el fenómeno de la marginalidad social de las personas mayores es una realidad devenida por múltiples circunstancias como la desestructuración familiar, el anciano se queda solo, impotencia de no poderse adaptar a los cambios que surgen de manera constante en nuestra sociedad, quedando atrás como ocurre con las nuevas tecnologías, provocando en el mayor un sentimiento de ser improductivo, inútil etc...

Otra importante característica a señalar, y básica en este estudio, es que en este segmento de la población donde es mayor el déficit educativo, entendiéndolo a lo largo del trabajo, de formación formal, reglada (pues los valores y principios están presentes, y también forman parte de su formación educativa), y por lo que constituye una necesidad social subsanar tal problema.

Hoy en día, existen gran cantidad de ofertas culturales a las que acudir, formando parte de lo que se llama el aprendizaje informal; junto a éste, se debe destacar el aprendizaje formal, que ofrece la Universidad de Granada junto con muchas otras Universidades españolas, y que no sólo fomenta esta modalidad sino que se constituye como una institución que ofrece tanto el obtener un título, a la vez que incentiva el aprendizaje informal y el indirecto; pues otro handicap, es que el mayor no conoce en muchas ocasiones esas ofertas culturales que se les ofrece, y por tanto, no puede disfrutar de ellas, siendo necesaria la educación del ocio como primordial para más tarde participar del aprendizaje permanente.

Dentro de esta parte de la población, existe una gran heterogeneidad, en la medida que la variabilidad interindividual se incrementa a lo largo del ciclo vital, observándose que normalmente la educación es más precaria en las mujeres en comparación con los hombres, y que el déficit educativo es creciente cuanto más mayor es la persona.

La educación, en mi opinión, es un elemento muy importante a fomentar e incentivar en este segmento poblacional, pues de esta manera podemos adaptarlos a la sociedad actual, *“los más educados... presentan menos resistencia al cambio, hecho que los lleva a participar en las transformaciones sociales, el desempeño de esta misión nos lleva a definir a estos sujetos como adaptados en oposición al concepto de marginales.”* (Barbosa, 1975).

Este trabajo constituye una revisión bibliográfica con una propuesta de investigación cualitativa que busca conocer el por qué de los motivos que hacen que el mayor se acerque a las ofertas culturales, sus sentimientos, aspiraciones que provocan su participación y su actitud ante los mismos.

2. Marco teórico

La tercera edad es una etapa de la vida que se caracteriza por un aumento en la cantidad de tiempo libre, hueco que se crea con la marcha de los hijos del hogar y la jubilación, generalmente. Este nuevo tiempo libre es una oportunidad que tienen los mayores para la realización e implicación en nuevas actividades. A esta implicación en actividades se le ha llamado participación social desde el ámbito de la Psicología. La participación social englobaría cualquier actividad realizada fuera de casa, en compañía de otras personas, como la participación en asociaciones, reuniones de vecinos, incluso a través de foros de internet, etc.

Numerosos estudios muestran la importancia que tiene la participación social sobre diferentes aspectos psicológicos de los mayores. Por ejemplo se ha observado que hay una relación entre la práctica de hobbies, la ocupación, la interacción con otras personas y la satisfacción vital (Mishra, 1992; Nilsson, Bernspång, Fisher, Gustafson y Löfgren, 2007), este efecto es mayor cuando las actividades se realizan con otras personas (McGuinn y Mosher, 2000) y aumenta al incrementarse el número de actividades realizadas (Nilsson, Bernspång, Fisher, Gustafson y Löfgren, 2007). También se ha encontrado relación entre la realización de actividades de ocio y la mejora de la autoestima (Reitzes, Mutran y Verrill, 1995) y puede ayudar a las personas mayores a afrontar adecuadamente el proceso de jubilación y del nido vacío (Moen, Fieds, Quick y Hofmeister, 2000).

Los estudios y estadísticas muestran que el nivel de participación social de los mayores es bajo tanto a nivel nacional como a nivel provincial (INE, 1997; CIS, 1998; Vega, Buz y Bueno, 2002). En cuanto a las actividades que los mayores más realizan se encuentran las siguientes:

En primer lugar, ver la televisión es la actividad a la que los mayores dedican más su tiempo, 80,2% y 71,9 %, tanto en días laborables, como los festivos y fines de semana respectivamente. En segundo lugar, las actividades de paseo, deporte, hacer gimnasia, con un alrededor de un 50% a la semana. Cabe señalar que hay una serie de actividades que los mayores dependiendo de la clasificación anterior (días laborables, y fines de semana y festivos), distribuyen su tiempo en ellas de diferente forma, así destacan el salir con su familia o pareja a tomarse algo, o reunirse con sus amigos fuera de casa es más recurrente los sábados y domingos y festivos, que los días laborales, con un 21,5% y un 26,1%, frente a un 8,3% y un 16,0 %. En sentido contrario, ocurre con las actividades de escuchar la radio y leer, donde en los días laborables ocupan mayor tiempo libre los mayores frente a los fines de semana, así aparece con un 26,3% y 25,7%, frente a un 19,0% y 21, %.

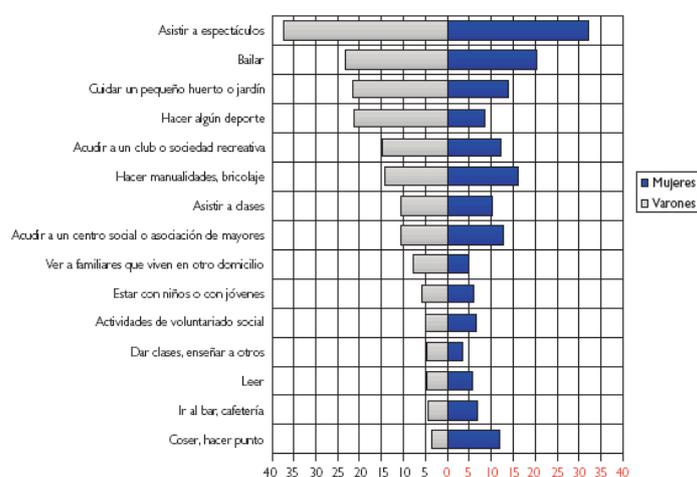
Actividades que realiza en su tiempo libre, 2007

| | Días laborables | Festivos y fines de semana |
|---|-----------------|----------------------------|
| Ver la televisión | 80,2 | 71,9 |
| Escuchar música | 10,3 | 6,9 |
| Escuchar la radio (no programas de música) | 26,3 | 19,0 |
| Leer (prensa, libros, etc.) | 25,7 | 21,7 |
| Hacer trabajos manuales | 13,8 | 7,9 |
| Asistir a espectáculos (cine, teatro, conciertos, etc.) | 1,4 | 2,2 |
| Ver alguna exposición (pintura, fotografía, etc.) | 2,2 | 2,4 |
| Jugar con el ordenador en casa | 0,2 | 0,2 |
| Jugar con la videoconsola | 0,0 | 0,2 |
| Navegar por Internet | 1,6 | 1,0 |
| Pasear, hacer ejercicio, deporte, gimnasia | 50,0 | 47,6 |
| Salir a «tomar algo» con pareja/familia | 8,3 | 21,5 |
| Reunirse con amigos fuera de casa | 16,0 | 26,1 |
| Jugar con los hijos | 1,0 | 1,6 |
| Otras actividades | 12,8 | 13,4 |
| N.S. | 0,2 | 0,2 |
| N.C. | 0,4 | 1,2 |

Fuente: CIS: Barómetro marzo 2007, Estudio 2.681.

Con respecto a las que desean realizar, como indica el siguiente gráfico más abajo, resalta la inquietud por asistir a espectáculos tanto en varones como en mujeres, a pesar de que es una actividad en comparación con otras antes señaladas en el anterior gráfico que menos le dedican con un 1,4% y 2,2% los días laborables y fines de semana respectivamente. Le sigue el interés por bailar, al igual tanto en varones como en mujeres, siendo más acuciado en el sexo masculino. Ahora bien, hay una serie de actividades que tanto los varones como las mujeres las priorizan de distinta manera, en este sentido, los hombres prefieren cuidar de un pequeño huerto o jardín, hacer algún deporte; mientras que las mujeres se decantan por ocupaciones tales como coser o hacer punto, o asistir a un centro social o asociaciones de mayores.

Gráfico 6.6
ACTIVIDADES QUE MÁS DESEAN REALIZAR LOS MAYORES SEGÚN SEXO, 2004



Fuente: Observatorio de Mayores-IMSERSO, Encuesta sobre Condiciones de Vida de los Mayores, julio 2004.

Hay que reconocer que la ocupación del tiempo libre está muy condicionada por factores generacionales y sociales. La educación recibida, la diferenciación social de actividades para hombres y para mujeres, las condiciones de salud derivadas de sus hábitos comportamentales (higiene, alimentación, bebidas, etc.) o los estereotipos sociales son factores con un peso muy importante en cómo ocupan su tiempo libre las generaciones actuales de personas mayores. Desde esta perspectiva es más fácil comprender su falta de participación en actividades que les proporcionarían numerosos beneficios y darían un nuevo significado a esta etapa de la vida.

Las posibilidad de gestionar el ocio, hoy en día, es una realidad que se está desarrollando, y que a la vez, se está descubriendo en una época donde el papel de la familia está cambiando, se habla de una desestructuración de la familia tradicional con respecto a sus mayores y donde diversos fenómenos provocan que se demande cada vez más propuestas al ocio. Entre estos hechos se encuentra el urbanismo actual, que hace que envejecer en las ciudades acabe con terminar la existencia en una soledad cada vez mayor; han cambiado las relaciones familiares, se ha pasado de obligar a los hijos a tomar a su cargo a los padres (Código napoleónico), a la obligación de que el anciano se prepare para poder subsistir fuera de las familias que han formado sus hijos. Tampoco los ancianos ocupan el mismo lugar que lo hacían en épocas preindustriales donde la experiencia del anciano se sacralizaba, y ahora queda superada por los conocimientos e innovaciones que van apareciendo (Sánchez, 1998).

Un punto importante a la hora de tratar este fenómeno, es estudiar el papel que se le otorga a este sector de la sociedad, pues desde un punto de vista estrictamente funcional, se puede caer en el riesgo de marginarlos, Vizcaíno (2000), al respecto, habla de la jubilación diciendo que *“puede ser considerada como una desvinculación socialmente obligada que segrega a los individuos de una categoría social determinada, sin ofrecer a cambio un contenido diferente en otra categoría”* (p.32). Guirao y Sánchez (1998), señalan que tras la ceremonia de jubilación y los discursos de compañeros escogidos viene la investidura para el aislamiento. Se trata de un acto excluyente que introduce al nuevo viejo en el trastero de la sociedad.

La situación de las personas mayores en cuanto al nivel educativo es más preocupante respecto a otras capas sociales de nuestra sociedad. Tanto que podemos comprobar en las diferentes estadísticas como las deficiencias educacionales se hacen mayores en cuanto la edad avanza, y siendo la mujer la más perjudicada. Sin duda, responde este fenómeno a las diferencias que existen entre nuestro Estado de Bienestar de hoy, con el Estado en el que nuestros mayores vivían y se relacionaban. Es

por tanto deber del Estado actual responder a éste agravio comparativo que acontece en nuestra sociedad, y en donde se hace más visible si tenemos en cuenta a la nueva realidad demográfica de las sociedades desarrolladas, con un proceso de envejecimiento de la población, con un incremento de la esperanza de vida, con la constatación de nuevas necesidades y demandas de la población mayor, no relacionadas únicamente con la salud y los servicios sociales, sino con la cultura el ocio y la participación (Orte y March, 2006).

En España, en el año 2009 el porcentaje de mujeres de **25 a 34** años con nivel de educación superior y Doctorado era del 43,5%, el de varones es del 33,3%. El porcentaje de población que ha completado la educación secundaria es muy similar en ambos sexos (25,4% de varones y 25,5% de mujeres). Es superior el porcentaje de varones (41,3%) con niveles inferiores de educación (hasta la educación secundaria) que el porcentaje de mujeres (31,0%).

Con respecto a la población de **25 a 64** años, el porcentaje de mujeres que en el año 2009 en España tenía un nivel de educación correspondiente a Educación Superior y Doctorado era del 30,7%, el de varones era muy similar (28,7%). El porcentaje de población que había completado la 2ª etapa de Educación Secundaria (nivel 3-4) era muy similar en ambos sexos (21,9% de varones y 21,7% de mujeres). En España en el año 2009, un 49,4% de varones y un 47,6% de mujeres de 25 a 64 años tenía un nivel de formación correspondiente a 1ª etapa de Educación Secundaria(nivel 0-2).

Ahora bien, el segmento poblacional de **55 a 64 años** en España es la que tiene menor nivel de estudios. En el año 2009 un 65,5% de los varones y un 73,9% de las mujeres había completado el nivel 0-2 de la CINE, y en el caso de la Educación Superior y Doctorado, este porcentaje se reduce al 20,4% de los varones y al 12,9% de las mujeres.

Nivel de estudios de la población adulta. España y UE-27. 2009 (%)

| | España | | UE-27 | |
|------------------------|---------|---------|---------|---------|
| | Mujeres | Varones | Mujeres | Varones |
| De 25 a 34 años | | | | |
| nivel 0-2 | 31,0 | 41,3 | 18,1 | 21,6 |
| nivel 3-4 | 25,5 | 25,4 | 45,6 | 50,2 |
| nivel 5-6 | 43,5 | 33,3 | 36,4 | 28,2 |
| De 25 a 64 años | | | | |
| nivel 0-2 | 47,6 | 49,4 | 29,0 | 26,8 |
| nivel 3-4 | 21,7 | 21,9 | 45,1 | 48,7 |
| nivel 5-6 | 30,7 | 28,7 | 25,9 | 24,4 |
| De 55 a 64 años | | | | |
| nivel 0-2 | 73,9 | 65,5 | 44,4 | 34,2 |
| nivel 3-4 | 13,2 | 14,1 | 39,1 | 44,8 |
| nivel 5-6 | 12,9 | 20,4 | 16,5 | 21,1 |

Notas:

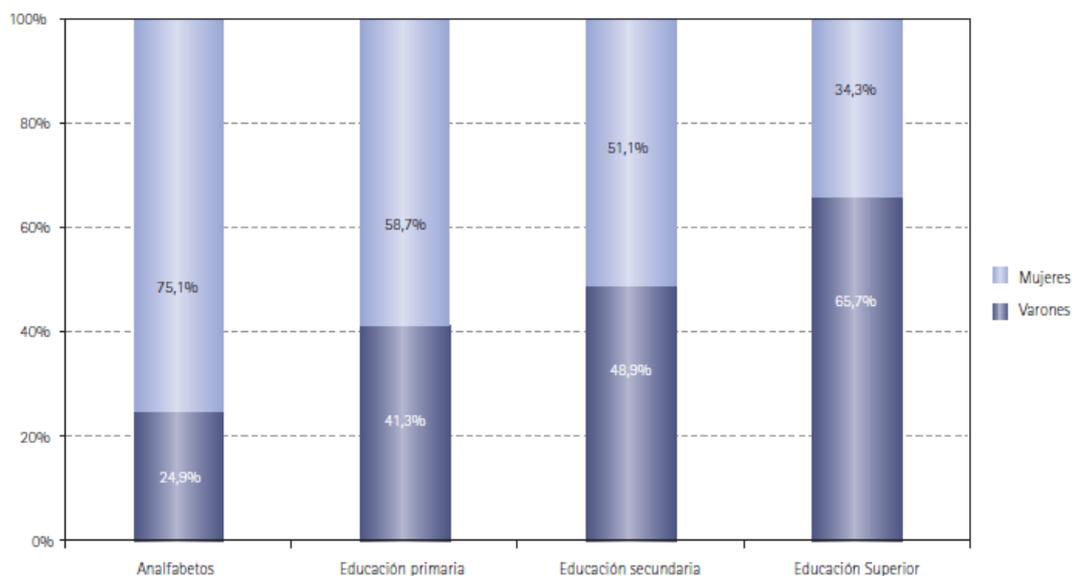
Nivel 0-2: preescolar, primaria y 1ª etapa de educación secundaria

Nivel 3-4: 2ª etapa de educación secundaria, y post-secundaria no superior

Nivel 5-6: 1º y 2º ciclo de educación superior, y doctorado

Fuente: Estadísticas de Educación Formación. Eurostat

Nivel de instrucción de las personas mayores según sexo, 2007



Fuente: INE: INEBASE: Encuesta de Población Activa, 2007.

Otra característica que define la situación de formación de los mayores consiste en las marcadas diferencias que existen entre hombres y mujeres. Entre las personas mayores siguen siendo las mujeres las que presentan mayores carencias educativas, existiendo un 75,1% de analfabetos, triplicando incluso la cifra de varones, que se

sitúan en un 24,9%. Del mismo modo, los varones casi duplican en educación superior las cifras de las mujeres, con un 65,7% frente al 34,3% de las últimas.

Más concretamente, las personas de 65 a 69 años tanto en varones como en mujeres, presentan mayor nivel de estudios que en el grupo de 70 y más años. Así aparece en la gráfica abajo indicada de población de 65 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad. De analfabetos, aparece en los varones menores porcentajes en edades inferiores a los 70, con un 2,9%, frente a un 5,1% con 70 años y más. La misma tendencia aparece en cuanto a la primera y segunda etapa de educación secundaria y educación superior, con 15,3 puntos frente al 9,9 que presentan los varones de 70 años y más. Siguiendo en la misma línea, las mujeres presentan entre ellas diferencias formativas parecidas a mayores edades, así en edades superiores a 70 años, presentan de analfabetismo 11,3% a diferencia de los 6,2% que comprenden las mujeres con menos de 69 años. Igual ocurre en cuanto a la primera etapa de educación secundaria (9,6%), la segunda etapa de educación secundaria (7,5%) y educación superior (7%), en cuanto a las diferencias en formación de las mujeres menores de 65 años con la población de 75 años y más (con un 4,2%; 3,7%; y 3,6% respectivamente).

Población de 65 y más años por nivel de formación alcanzado, sexo y grupo de edad, 2007

| Unidades: Miles de personas y porcentajes verticales | De 65 a 69 años | De 70 y más años | De 65 y más años |
|--|-----------------|------------------|------------------|
| Ambos sexos | 1.832,1 | 5.471,4 | 7.303,5 |
| Analfabetos | 4,7 | 8,7 | 7,7 |
| Educación primaria | 66,1 | 76,1 | 73,6 |
| Estudios primarios incompletos | 23,6 | 33,7 | 31,1 |
| Estudios primarios completos* | 42,6 | 42,5 | 42,5 |
| Primera etapa de educación secundaria | 10,0 | 4,5 | 5,8 |
| Segunda etapa de educación secundaria** | 8,3 | 4,4 | 5,4 |
| Educación Superior | 10,8 | 6,2 | 7,4 |
| Varones | 849,9 | 2.268,4 | 3.118,3 |
| Analfabetos | 2,9 | 5,1 | 4,5 |
| Educación primaria | 62,1 | 74,5 | 71,2 |
| Estudios primarios incompletos | 20,9 | 31,8 | 28,8 |
| Estudios primarios completos* | 41,3 | 42,8 | 42,4 |
| Primera etapa de educación secundaria | 10,5 | 4,9 | 6,4 |
| Segunda etapa de educación secundaria** | 9,1 | 5,4 | 6,4 |
| Educación Superior | 15,3 | 9,9 | 11,4 |
| Mujeres | 982,2 | 3.203,0 | 4.185,2 |
| Analfabetos | 6,2 | 11,3 | 10,1 |
| Educación primaria | 69,6 | 77,2 | 75,4 |
| Estudios primarios incompletos | 25,9 | 35,0 | 32,9 |
| Estudios primarios completos* | 43,8 | 42,2 | 42,6 |
| Primera etapa de educación secundaria | 9,6 | 4,2 | 5,4 |
| Segunda etapa de educación secundaria** | 7,5 | 3,7 | 4,6 |
| Educación Superior | 7,0 | 3,6 | 4,4 |

* Incluye Formación e inserción laboral que no precisa título de primera etapa de secundaria.

** Incluye Formación e inserción laboral que precisa título de primera etapa de secundaria.

Fuente: INE: INEBASE. Encuesta de Población Activa, 2007.

Orte, Touza y Holgado (2006) destacan entre las características de los Programas Universitarios para mayores, que el alumnado se caracteriza por ser personas mayores de 50 años, el 52,61% se sitúa en el tramo de la edad comprendido entre los 55-65 años. Incluye a personas jubiladas, con jubilación anticipada o con una edad cercana a la jubilación. Por otro lado, destacan que el colectivo es mayoritariamente femenino, debido a la mayor esperanza de vida de las mujeres. Mientras que en el 66,7% de los programas analizados el número de mujeres oscilaba entre las 60 y 79 alumnas, en el 63,6% el número de alumnos varones se encontraba entre 20 y 39. La mayoría son inactivos a nivel laboral. Se trata de un colectivo en el que principalmente destaca el porcentaje de alumnos que ha cursado estudios secundarios, aunque el porcentaje de alumnos con titulación universitaria también es muy considerable, ya que incluiría tanto a los diplomados, como a los licenciados y doctores.

En un 42,4% de los programas universitarios nos encontramos con un grupo de entre 1 y 19 alumnos sin titulación académica y en un 28,1% de los casos con un grupo de entre 20 y 39 alumnos con titulación de estudios primarios (Orte, Touza y Holgado, 2006).

Otra característica a señalar es que el 42,22% de los programas sigue manteniendo contacto con los antiguos alumnos por medio de asociaciones, mediante su participación en actividades programadas o porque asisten como oyentes de materias impartidas en otras titulaciones.

Es indudable la importancia de la universidad como facilitador para establecer relaciones intergeneracionales, que son tan importantes en el proceso de socialización ya que las personas de mayor edad sirven como modelos de comportamiento transmitiendo normas, actitudes y valores morales a los miembros de otras generaciones (Kopera y Wiscott, 2000).

Un punto a destacar es la voluntad, el interés que las personas mayores manifiestan a la hora de realizar una actividad formativa. Las estadísticas señalan la poca preocupación por la formación de este sector de la sociedad, estando las mujeres, en términos porcentuales, más preocupados que los hombres. En este sentido, las mujeres participan en actividades educativas un 10,5, frente al 5,1 de los varones; del mismo modo, en la educación no formal, las mujeres aparecen con 9,6 puntos frente al los 4,9 de los varones.

Personas según su intención de aprender, por sexo, 2007

| | Tiene intención de aprender o de seguir aprendiendo | Ha participado en alguna actividad educativa pero no quiere participar en más | Ni ha participado ni quiere participar en actividades educativas |
|--------------|---|---|--|
| Total | 5,5 | 5,8 | 88,7 |
| Varones | 3,8 | 4,0 | 92,2 |
| Mujeres | 6,8 | 7,3 | 85,9 |

Nota: Grupo de edad de 65 a 74 años.

Fuente: INE: INEBASE: Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA). Año 2007.

En cuanto a la intención de aprender o seguir aprendiendo, las mujeres aventajan a los varones con 6,8 puntos frente a 3,8. Más llamativo es el vago interés de los mayores en cuanto a las actividades educativas, y dentro de ellos, y siguiendo en la misma línea, los varones, en un 92,2% manifiestan no querer participar en actividades educativas frente al 85,9 en mujeres.

Sin duda estos datos no deben desvalorar las propuestas que giran alrededor de la educación permanente como principio inspirador de todo el sistema educativo,

como culminación de las conferencias internacionales convocadas por la UNESCO (entre las que destacan Elsinor 1949, Montreal 1960, Tokio 1972, París 1985, Hamburgo 1997, Sofía 2002 y Bangkok Tailandia, 2003), sino por el contrario, impulsarla. Se habla de la educación del ocio, a través del ocio se va consolidando como estrategia de acción con potencialidad para conseguir aprendizajes significativos y duraderos. Defiende la educación del ocio, como un objetivo de aprendizaje en sí mismo (Martínez, 1998). Destaca lo importante de la sensibilización de la persona sobre lo decisivo de un adecuado uso del tiempo libre y asesorarles sobre sus demandas específicas, necesidades, posibilidades reales para su oficio, la introducción de nuevas áreas del saber, de la cultura, de las humanidades, de la ciencia y la tecnología... y la profundización en ellas en base a las necesidades y demandas particulares y/o progresivas, encuentro con otras personas, etc.

En estas ocupaciones, la Universidad de Granada, juega un papel de gran relevancia, pues en el caso del Aula Permanente de Formación Abierta, de los casi seiscientos alumnos que se matricularon en los cursos académicos 94/95, y 95/96, el setenta y cinco por ciento habían tomado esta decisión fundamentalmente por adquirir nuevos conocimientos, por encima de otros posibles motivos, como ocupar tiempo libre, conocer gente, necesidad de formación universitaria o continuar los estudios interrumpidos. Además, vinculaban esa ansia de aprender con la realización de la que en muchos casos había sido una ilusión frustrada: entrar en la universidad (Guirao, Rubio, Morales y Fernández, 1996; Guirao y Sánchez, 1998).

La oferta que propone la Universidad para este segmento de la población, supone no sólo su valoración, sino un paso para la integración del mismo en nuestra sociedad.

En la memoria del Aula Permanente de la Universidad de Granada se señala que: "En cuanto al examen concreto de este curso debemos decir que ha sido extraordinariamente positivo, porque una vez más hemos tenido un número muy elevado de alumnos, concretamente se matricularon 700 alumnos mayores de 50 años en los cinco programas que ofrece el Aula Permanente de Formación Abierta. La distribución porcentual ha sido la siguiente: en Primer ciclo en la sedes de Granada, Motril, Baza y Guadix el 68%; y en Segundo Ciclo, el 32% entre los programas de Formación Continuada, de Formación Extensiva, de Formación Mixta y Programa Integrado."

En el ámbito de la Universidad de Granada, en cuanto a los estudios realizados, la mayoría tenía el graduado escolar, (19%), el bachiller elemental (17%) o el bachiller superior (14%), o alguna diplomatura (16%). Otro aspecto de interés es la forma de convivencia, en el que un 74% conviven con su familia, y un 2% en residencias. (Vázquez, Ruiz y Martínez, 2003).

Los mayores entre los objetivos que dirimen para entrar en la universidad son en primer lugar, tener más conocimientos, 56.6%, en segundo lugar ocupar tiempo libre, y en tercer lugar, conocer gente. En cuanto su conocimiento del aula, los que se matriculan por primera vez, lo hace por conocimiento de los medios de comunicación en primer lugar, de un amigo o familiar en otros casos. En el curso 2001/2002, la mayoría de los alumnos, matriculados correspondían a edades comprendidas entre los 65 y 69 años (Vázquez, Ruiz y Martínez, 2003).

Sin duda hay que apreciar que la oferta de estos programas universitarios para mayores gozan de gran acogida, no sólo por su aumento creciente en el número de matriculados cada año, sino también en la tendencia creciente de las mujeres a seguir luchando mediante esta oferta por una educación, democratizada, que llegue a todas las edades, *“su participación educativa ha supuesto, por tanto, una reorganización y ampliación de sus actividades de tiempo libre, un mayor desarrollo de sus vidas, y una cierta evolución desde actividades de entretenimiento pasivo y asociado a lo doméstico”* (Serdio, 2005) y por supuesto a todas y todos los hombres y mujeres.

Ahora bien, en el caso de la Universidad de Granada, podemos comprobar como año tras año (desde 2002 hasta 2010), la elección por la oferta formativa que presenta esta institución a goza de mayor acogida entre las personas mayores. De esta manera, en 2002, se encontraban matriculados 959 personas, y en 2010, suman ya los 1319 alumnos. Este progresivo aumento en el alumnado cabe destacar la importante presencia de las mujeres, pues eligen en mayor medida esta propuesta en comparación con los hombres, de esta manera de 2002 a 2010, las mujeres matriculadas pasan de 485 a 687, siendo 202 más. Del mismo modo, los hombres, en este intervalo de tiempo, de 474, pasan a 632, habiendo matriculados 158 más.

Alumnado matriculado en estudios de 1er y 2º ciclo por Universidad, sexo y Edad

Curso 2002-2003

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 959 | 485 |

Curso 2003-2004

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 1.124 | 571 |

Curso 2004-2005

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 1.190 | 607 |

Curso 2006-2007

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 1256 | 653 |

Curso 2007-2008

| | Total | Mujeres |
|--|-------|---------|
| | | |

| | De 40 años y más | De 40 años y más |
|----------------|------------------|------------------|
| Granada | 1223 | 650 |

Curso 2008-2009

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 1286 | 685 |

Curso 2009-2010

| | Total | Mujeres |
|----------------|------------------|------------------|
| | De 40 años y más | De 40 años y más |
| Granada | 1319 | 687 |

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Sin lugar a dudas, muestra esperanzas, siempre y cuando el mundo universitario, y en este caso concreto la Universidad de Granada, sea un ámbito donde los mayores y las personas de diferentes edades tengan algo que decir y hacer, participar de modo activo en sus programas o estar informadas de los mismos, pues es importante conocer nuestro contexto, que sepamos movernos por él, y desarrollarnos, junto con los demás miembros que componen nuestra sociedad.

Iglesias de Ussel (2003), plantea una serie de ideas que debemos tener muy en cuenta a la hora de hablar sobre la educación de las personas mayores:

- Las personas mayores no han de ser consideradas un grupo homogéneo; entre ellas las hay activas y en forma, pero también hay quienes están marginados y tienen difícil acceso a un envejecimiento activo.
- La mayoría de estas personas tienen un nivel escaso de educación formal, que es menor aún en el caso de las mujeres mayores.
- Las contribuciones de las personas mayores en sus familias, sus comunidades y en la sociedad en general, pasan bastante desapercibidas.
- Tanto en la opinión pública como en el diseño de las políticas siguen dominando las percepciones del envejecimiento como proceso de decaimiento y pérdidas.
- La educación puede contribuir con éxito al fomento de una imagen más positiva acerca de los mayores, apoyada en el concepto de envejecimiento activo.
- La investigación ha demostrado que no existe ninguna disminución de la capacidad de aprendizaje antes de los 75 años aproximadamente.

- La mera facilitación del acceso de los mayores a la educación no es suficiente, además hay que poner en marcha programas de aprendizaje específicos, que no sólo sean para mayores sino de y con ellos, es decir, que su participación de esos programas sea relevante.
- Si se reconoce que las personas acumulan más aprendizaje informal a lo largo de su vida que el obtenido a través de procesos educativos formales, habría que procurar reconocer y contabilizar el aprendizaje previo acumulado por las personas mayores cuando deciden inscribirse en programas educativos.

Como bien afirma Iglesias de Usell (2003) en las anteriores líneas, las personas mayores no pueden ser consideradas un grupo homogéneo, y sobre todo en materia de educación. En la Universidad de Granada, hay inscritos bajo la denominación de personas mayores multitud de personas que no sólo se diferencian en la edad y el sexo, sino también junto a éstas, en múltiples variables más, como son el nivel educativo, con hijos o sin hijos, viven en residencias o con sus familias, etc.

Los alumnos de los Programas Universitarios de Mayores son hombres y mujeres, más las segundas, de muy variada edad, estudios y profesiones (Orte, Touza y Holgado, 2006).

Son variables que hay que tener en cuenta ante una posible evaluación de los programas universitarios para mayores, y para que los matriculados en ellos puedan cumplir sus expectativas alrededor de los mismos.

Sin duda, para que sean vean cumplidos esos objetivos es importante que los programas universitarios y en concreto, el Aula Abierta de la Universidad de Granada, inspiren su ejercicio en dos objetivos básicos:

1. La persona mayor tiende, por circunstancias de edad, familiares y macro sociales, al aislamiento, a la ruptura del lazo social, por lo que el primero de los objetivos de la Gerontología educativa debe ser tanto el evitar dicha ruptura como la

devolución de la vida social a, los individuos de este colectivo de edad. (Orte y March, 2006).

Con respecto a esta ruptura social quiero hacer una aclaración, y es la referida a la relación que guarda con la marginalidad, que por un lado, es la que se le achaca a la sociedad con respecto a las personas mayores, y por otro lado, es la que el colectivo pasivamente admite, y ante esto, deben abandonar su sentimiento de inútiles, de que la educación es un campo vedado para ellos y apostar por ver en el aprendizaje permanente una forma de vivir su mayoría de edad. Sin lugar a dudas éste segundo aspecto resulta más peligroso si cabe, siendo apoyado en gran medida, por la concepción que tenemos la sociedad sobre ellos, y cómo influimos en este proceso de ruptura social.

La concepción de las personas mayores como parásitos, personas improductivas provoca según Moody (1976) una actitud negativa, siendo innecesaria desde esta perspectiva la educación de las personas mayores. Por el contrario, Moody señala el modelo de autorrealización, fundamentado sobre la idea de la actualización y sobre la idea real de educación permanente consiguiendo una actitud positiva hacia ese colectivo social por parte de la sociedad, y con ello una mejora de la autoestima de estas personas. De acuerdo a esta idea, Castellón, Gómez y Martos (2004), encontraron que las personas mayores que acudían al Aula de Formación Permanente de la Universidad de Granada mostraban altas puntuaciones en satisfacción vital y por lo tanto se podrían considerar una importante fuente de calidad de vida.

El Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente (2000), responde a una serie de demandas actuales como son la de construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida, cambiar las maneras de dar educación y formación, lograr niveles de calificación más altos, fomentar la participación en la vida pública. Para Tennant (1991), el desarrollo y el cambio es una característica de la vida adulta y la educación tiene un papel constante que desempeñar en ésta.

2. La praxeología educativa en este colectivo es radicalmente social, pues los procesos educativos deben centrarse en la convivencia, en el contacto humano, en el encuentro, en la razón dialógica (Orte y March, 2006).

Respecto a esta cuestión es importante resaltar su relación con la interactividad, lo significativo de la retroalimentación del conocimiento, el alumno como receptor de información, y a la vez, como fuente de la misma. Este es uno de los objetivos que quiere guiar la Universidad de Granada sus programas universitarios. Cuando nos referimos a educación permanente es importante destacar que no sólo hablamos de aquella con la que una persona obtiene un título o un certificado (aprendizaje formal), también señalar la importancia de la educación informal que se adquiere en los lugares de trabajo o a través de las actividades de organizaciones o grupos de la sociedad civil, o servicios establecidos para completar los sistemas formales. No sólo no se excluyen, sino que es esencial su complementariedad. Por último la educación informal, que se basa en la inconsciencia de ser educado (García y Sánchez, 1998). Ante esto señalar que gran parte de los aprendizajes tendrán lugar fuera de las instituciones educativas, es decir, la calle seguirá jugando el papel educativo que ha desempeñado siempre, sólo que ahora estamos descubriendo sus posibilidades formativas y socializantes, quizá porque se ha constatado que la familia y la escuela han fracasado (Saez, 1997). La universidad ofrece además del aprendizaje formal, otras actividades formativas como encuentros y viajes culturales, excursiones, labor en asociaciones como ALUMA o OFECUM.

Entre las diversas actividades que realiza, aparte de la que se encuentra dentro del aprendizaje formal, están otras como representaciones teatrales, realizadas por alumnos del aula abierta. Entre éstas quiero señalar la que nos ofrecieron el 17 de mayo de 2005, "Nuestros paseos", dirigida por Antonio Velasco, suscitó una serie de impresiones sobre los actores y la actuación, se refería a ellos en la prensa digital como:

"Personas que no temen al riesgo y que muestran una capacidad y un entusiasmo en el trabajo realmente inusitados. No todo el mundo, cuando llega a cierta edad, está dispuesto a sacrificar y dedicar su tiempo a un proyecto complicado. Tampoco hay mucha gente que le apetezca colaborar en un colectivo y acepte la disciplina, la responsabilidad y demás incomodidades que lleva consigo. Por fortuna aún hay quien opta por lo difícil y tiene verdadera fe e ilusión en lo que hace como queda reflejado en el actual montaje, resultado, sólo en parte, de la andadura teórica y práctica de nuestro taller en los últimos meses. Labor con la que hemos convivido, aprendido y disfrutado, esforzándonos por presentar un espectáculo digno de interés" (www.prensa.ugr.es).

Igualmente, cabe resaltar la actividad que semanalmente imparten los alumnos de Psicología a doscientos mayores para comer bien y ejercitar la memoria y que muestra en la práctica el compromiso por las relaciones intergeneracionales. Se organizan talleres acompañados de conferencias que se cierran con un debate y la intervención de los adultos, que como afirma el periodista del ideal encargado de redactar la noticia, *“en muchas ocasiones cuentan sus experiencias”* sobre los temas de ese día. Del mismo modo afirma que *“los universitarios hacen sus primeras prácticas y aprenden de la sabiduría y la experiencia de este grupo de más de 200 personas”*.

Otro acontecimiento cultural, es la exposición de pinturas que exhibe el aula abierta realizadas por matriculados en sus cursos en la Corrala de Santiago, su profesora Elizaberta López Pérez, afirma que esas pinturas *“no son unos meros ejercicios de clase, sino que por el contrario son una plasmación de un momento de su vida sobre el que reflexionan antes de ponerse manos a la obra”*. Del mismo se refiere a ellos, como *“los que más empuje tienen, trabajan durante todo el año...”*.

Las cuestiones que se plantean son:

- ¿Cuáles son los motivos principales para que personas después de jubilarse, o incluso trabajando, dediquen parte de su tiempo a una labor educativa?
- ¿Qué actitud tiene los mayores ante las clases, actividades culturales, etc.? ¿Es la misma actitud que la de los jóvenes?
- ¿Qué concepción tienen ellos de la vejez?, ¿se sienten improductivos, o por el contrario se ven integrados en la sociedad?
- ¿En qué grado ven cubiertas sus expectativas con la educación que se les ofrece? En relación al nivel educativo con el que entran en la Universidad.
- ¿Se sienten en las clases integrados? ¿Las diferencias de edad son causa de diferencias en la clase o por el contrario, un punto de encuentro?
- ¿Qué diferencias existen entre los estudiantes jóvenes y los mayores?
- ¿Les aporta estar en clase con personas mayores/ menores que ellos?(relaciones intergeneracionales)
- ¿Cuál es su grado de satisfacción con los cursos que se les ofrece, y las actividades que se organizan?
- ¿A partir de su entrada en la Universidad, su autoestima es mayor?

3. Diseño muestral:

Para esta investigación se utilizó un muestreo intencional, ya que los sujetos elegidos para el estudio se seleccionaron siguiendo criterios estratégicos, a los individuos que se consideraron más idóneos para la investigación, los más representativos dentro del colectivo que se pretende estudiar.

Para la elección de entrevistados y contextos de análisis, se utilizó a un profesor que impartía clases a personas mayores, que facilitó las entrevistas, y procuró la posibilidad de análisis en el contexto de la clase diaria, donde se realizó la observación. Del mismo modo, a través de las diferentes actividades que se organizaron por diferentes asociaciones como OFECUM o ALUMA, se presencié y anoté la forma de interactuar en este tipo de actividades que constituyen el aprendizaje informal.

En este estudio realizado mediante metodología cualitativa se utilizaron dos técnicas, como son la entrevista y la observación. El tipo de entrevista que se eligió fue la estructurada o directiva; en cuanto a la observación, se decantó por la observación muy sistematizada.

En lo referente a las entrevistas, se eligió entre las diferentes variables a la hora de estudiar el objeto de estudio, que se entendieron como las de mayor ayuda a la hora de trabajar sobre el mismo. Debido a la heterogeneidad del grupo, ya puesto de manifiesto en el marco teórico, respecto de los alumnos matriculados en el Aula Abierta de la Universidad de Granada, se ha querido simplificar básicamente en tres variables como son el sexo (hombre y mujer), la edad y el nivel educativo.

En cuanto a la edad, se han trazado tres franjas o rangos de edad:

- 1º la comprendida entre los mayores de 50 años hasta los menores de 60
- 2º la comprendida entre los mayores de 60 y menores de 70
- 3º los mayores de 70 y en adelante

En lo referente al nivel educativo, se ha diferenciado los que carecen de estudios primarios, los que tienen estudio primarios, los que tienen estudios secundarios y los que tienen estudios superiores.

En total, se realizarán 24 entrevistas, la mayoría en Granada, repartidas cada una entre las diferentes variables que he descrito, teniendo la peculiaridad de hacerse las entrevistas a sujetos sin estudios primarios en los pueblos de Guadix, Baza y Motril. Igualmente, se hará un muestreo de intensidad que da menor relevancia a los extremos y selecciona expertos experienciales; y en concreto se entrevistará a profesores que imparten materias a este tipo de alumnado, y reconocidos escritores residentes en Granada en el campo de la Gerontología educativa; y por último, el muestreo de variedad máxima (que será el criterio elegido para seleccionar a la gran mayoría de los entrevistados).

Para realizar las entrevistas estructuradas o directivas, se elaboró un cuestionario de preguntas abiertas que consta de 12 preguntas:

1. ¿Por qué decidió venir a la Universidad?
2. ¿Cree que hay una imagen negativa del envejecimiento?
3. ¿Qué cree que pueden aportar las personas mayores a la sociedad?
4. ¿Qué diferencias cree que existen entre los estudiantes jóvenes y los mayores?
5. ¿Cree que después de la jubilación las personas mayores deben desempeñar alguna función en la sociedad?
6. ¿Las expectativas que tenía sobre la Universidad antes de entrar se han cumplido?
7. ¿Ha cambiado su visión de la tercera edad al haber entrado en la Universidad?
8. Teniendo en cuenta sus conocimientos antes de entrar en la Universidad, ¿le ha ofrecido nuevos retos, conocimientos...?
9. ¿Cómo se encuentra en clase con sus compañeros?
Entonces... ¿se puede decir que tiene usted un grupo de amigos, de conocidos dentro de la Universidad?

10. ¿Qué actividades realiza fuera del aula, organizadas por la universidad? Va a espectáculos, exposiciones... ¿le satisfacen?

11. ¿Qué diferencia hay entre su vida de antes y la de ahora?

12. ¿Crees que las instituciones se preocupan de los mayores?

En lo referente a la técnica de la observación, se ha elegido la observación muy sistematizada. Por lo que se ha de elaborar una serie de unidades o categorías que van a formar el constructo, que será el objeto de la observación.

El constructo que se ha fijado versa sobre la actitud de los mayores en cuanto a las actividades, y en cuanto a sus interacciones con sus compañeros.

Se han establecido 2 categorías con lo siguientes indicadores:

1º- interacción con sus compañeros: se relacionan cordialmente, se respetan o no, se conocen, muestran interés en relacionarse.

2º- actitud frente a las actividades, clases: se muestran interesados, preguntan, se muestran activos en la actividad, muestran sus opiniones sobre los temas que se traten, tienen una actitud de agradecimiento al profesor u organizador de la actividad, aprecian su labor.

4. Resultados de las entrevistas

Como primera aproximación al estudio se realizaron dos entrevistas que la transcripción completa se encuentra en el anexo, de las cuales se ha realizado el siguiente análisis:

Comentario de la entrevista (R.):

-Uno de los temas en que se ocupa mi trabajo es el encaminado a dilucidar cuáles son las razones por las que las personas mayores, una vez ya jubiladas, o incluso, trabajando, dediquen parte de su tiempo a una labor educativa, y en concreto, a la oferta que desde la Universidad de Granada ofrece. En mi marco teórico destacaba ya que: los mayores entre los objetivos que dirimen para entrar en la universidad son en primer lugar, tener más conocimientos, 56,6%, en segundo lugar ocupar tiempo libre, y en tercer lugar, conocer gente. En este caso y a la luz de las respuestas formuladas he de concluir que tanto un motivo u otro de los posibles, como conocer gente, nuevos conocimientos... no son independientes, sino interdependientes como queda desarrollado durante la entrevista.

“Decidí venir a la Universidad porque...era una ilusión para mi aprender, conocer cosas con cierta profundidad sobre todo cuando mis hijos habían tenido oportunidad de asistir a ellas y yo no había tenido esa opción en mi vida ha sido muy gratificante todo, desde el encuentro con otras personas en condiciones similares y que nos encontramos aquí porque en su momento quizás no pudimos realizar esa ilusión ni soñando ni remotamente de asistir a un nivel superior de enseñanza, por supuesto las expectativas se han quedado cubiertas y la vez se han establecido unas relaciones con otras personas similares que no sabíamos ni que existían y que animan y alientan la soledad en estas edades que están ya metidas en otras situaciones”.

El deseo de nuevos conocimientos se ve apoyado por la de la ilusión en una oportunidad, a la que por diversas circunstancias no se le había ofrecido a lo largo de su vida.

-Otra de las cuestiones se basaba en conocer la respuesta de las personas mayores hacia las clases, cómo era su actitud ante éstas, teniendo en cuenta su perspectiva en comparación con los jóvenes también universitarios. Sin lugar a dudas, son conscientes de las diferentes causas que mueven a un joven y a un mayor, destacando por ejemplo:

“no hay tanta angustia por que prácticamente lo que nosotros hagamos será para nuestro enriquecimiento personal, aunque también sea eso lo que nos repercute en todo lo que nos rodea pero no tenemos la angustia de pensar que esos estudios van a ser la media para nuestro trabajo, entonces...nosotros ya hemos trabajado, estamos jubilados, los que hayan trabajado fuera de su claro, y... claro, evidentemente esa angustia no la tenemos, vamos por que queremos, es un aspecto digamos lúdico, de juego y de entretenimiento, y ala vez de hacer las cosas bien y mejorarnos también en mantener las capacidades que tenemos”.

Quiero destacar, por un lado la angustia, de los jóvenes; y por otro, el enriquecimiento personal de los mayores que ha quedado plasmado en este fragmento de la entrevista. Unos deben trabajarse la vida y otros, pueden disfrutarla. Destacaba en la información del trabajo, una serie de comentarios que referían una serie de docentes hacia este segmento poblacional: personas que no temen al riesgo y que muestran una capacidad y un entusiasmo en el trabajo realmente inusitados. No todo el mundo, cuando llega a cierta edad, está dispuesto a sacrificar y dedicar su tiempo a un proyecto complicado. Tampoco hay mucha gente que le apetezca colaborar en un colectivo y acepte la disciplina, la responsabilidad y demás incomodidades que lleva consigo. Por fortuna aún hay quien opta por lo difícil y tiene verdadera fe e ilusión en lo que hace como queda reflejado en el actual montaje, resultado, sólo en parte, de la andadura teórica y práctica de nuestro taller en los últimos meses. Labor con la que hemos convivido, aprendido y disfrutado, esforzándonos por presentar un espectáculo digno de interés (www.prensa.ugr.es).

-Otro punto central se basaba, en cómo se sentían las personas mayores entorno a la sociedad. En el esquema teórico, recalaba el peligro de la marginación social del mayor, una vez ya cumplido su vida laboral, no sólo por parte de la sociedad, fundamentalmente, sino también, la propia automarginación, proveniente fundamentalmente del contexto social en el que se mueve el sujeto.

“es como si nos considerásemos personas invisibles por que parece que no contamos para nada en todo lo que es el trabajo social, sí trabajamos, cuentan con

nosotros los familiares de puertas para dentro pero no desde el ambiente digamos social , en ese aspecto es negativo; por otra parte, si tu vas observando y ves que estás bien, y aceptas que haya una disminución de capacidades, si, pero no de ilusiones o de algo que te haga pensar... que la salud es buena y que puedes hacer cosas todavía, aunque quizás de otra manera o de otra óptica”

La utilidad, sin lugar a dudas sigue siendo un criterio, en términos laborales, para promover este fenómeno que he descrito brevemente en las líneas anteriores, pero sin embargo, debo reafirmar una de las tesis que he sostenido, que queda resumida en palabras de Cicerón, en De Senectute, la vejez, *nos aparta ciertamente de actividades juveniles, pero la vejez tiene sus propias ocupaciones*. En este sentido, señala su importancia aun en la familia, en una época donde el concepto de familia tradicional está cambiando, y recalca en muchas de sus intervenciones en una ilusión en hacer cosas. La familia sigue siendo un centro de definición del papel del mayor en la sociedad

“aportamos todo, de puertas para dentro lo que es la seguridad de los hijos... y la formación y consolidación de nuevas familias en la ayuda a los más pequeños... a las familias... al tener a los nietos...y a todas esas situaciones. Por otra parte aportamos el tener ilusión y el querer hacer que las cosas se hagan mejor y la vez reconocer que no todo lo que hemos recibido se debe transmitir por que no todo ha sido bueno sino ir aprendiendo de los demás e ilusionándonos, es una forma de entender que el mundo sigue y que nosotros también al tener esa ilusión mejoramos el ambiente que nos rodea”

-El aspecto que se basa en el grado de satisfacción con la educación impartida por la Universidad, viene muy marcado por su gratitud por la oportunidad que se le brinda, y sobre todo destaca su importancia para adaptarse al contexto social donde se ubican, con nuevos fenómenos de distinto índole, no sólo sociales, sino tecnológicos, lingüísticos...

“sobre todo en el estudio del lenguaje, Muchas veces el problema lo encontramos en que no tenemos vocabulario suficiente para entender lo que nos quieren contar y por otra parte también han cambiado mucho los métodos de enseñanza, la cercanía de los profesores... la ayuda de los demás, los libros, el acceso a

internet, por ejemplo que han hecho que se nos facilite mucho, mucho todo lo que es el encuentro con los retos nuevos, son retos nuevos si pero retos que podemos acercarnos a ellos sin miedos, y... sin tensión porque se nos ha dado de una forma muy agradable, hay que reconocerlo.”

Es por lo tanto, mediante la Universidad, un instrumento válido para la adaptación del mayor en la sociedad, en una sociedad de constantes cambios, y donde lo joven, se impone, sobre lo pasado.

- Destacaba igualmente, que las llamadas personas mayores, componen un grupo muy heterogéneo, así hacía constar, que en la Universidad de Granada, hay inscritos bajo la denominación de personas mayores multitud de personas que no sólo se diferencian en la edad y el sexo, sino también junto a éstas, en múltiples variables más, como son el nivel educativo, con hijos o sin hijos, viven en residencias o con sus familias... la cuestión entonces era descubrir, si esa heterogeneidad iba a ser un punto de desencuentro mas que de encuentro en los programas universitarios para mayores.

“Me encuentro bien, muy bien, son personas similares a mí y por lo tanto puedo hablar de una manera cercana y confiar en ellos y ellos en mí. Y en todas las actividades que hacemos juntos de las cuales procuro participar siempre han sido francamente un encuentro entre amigos y por lo tanto me resulta... apetecible, de reunirme con ellos en el aula y fuera del aula. En otras actividades incluso algunos otros días tenemos ocasión de reunirnos y tomar café y hablar sobre los temas universitarios y los no universitarios de familias y de cualquier otra cosa.”

Queda claro que las diferencias quedan subsumidas por un punto esencial de unión como son las clases, la ilusión de asistir a clase, de aprender, de conocer gente... es decir, las similitudes se mueven en el terreno de los motivos que hacen que estos hombres y mujeres mayores se matriculen en la Universidad, quedando por encima de las discordancias entre ellos.

- También, destacar la autoestima de estas personas, y cómo ha influido en ella, el conocimiento de la labor universitaria con el mayor.

“nunca se me había ocurrido, que yo hubiera tenido esa vía de trabajo, de ilusión, de encontrar con esta gente, con estos magníficos profesores sobretodo,... es hacer realidad una ilusión al levantarte por la mañana, el decir hoy tengo clase, o tengo esta actividad, o he quedado con este compañero,... que ha aligerado y ha animado mi vida que se podía ver ahora en este tiempo metido más en la casa o quizá me hubiera volcado, no es que no me vuelve, pero sí que me hubiera volcado más en el cuidado de los nietos, y ahora puedo salir más y mis hijos se alegran muchísimo de verme que tengo un ambiente que no es solamente el familiar sino también el ambiente fuera de la casa”

Por tanto, la Universidad, cumple una función de reinserción social en uno u otro nivel, cumpliendo una función social muy importante en este segmento poblacional, como la de devolverles sus relaciones sociales que una vez mayores, se verán más privadas. Moody señala el modelo de autorrealización, fundamentado sobre la idea de la actualización y sobre la idea real de educación permanente consiguiendo una actitud positiva hacia ese colectivo social por parte de la sociedad, y con ello una mejora de la autoestima de estas personas.

- Por último, hacer un breve comentario sobre la evaluación que hacen los mayores hacia el papel que juegan las instituciones, y en consecuencia el grado de cristalización de la educación del mayor entre las necesidades que un Estado de Bienestar debe comprender hacia sus ciudadanos.

“ahora sí, antes no, antes era un situación francamente penosa, penosa porque estaban los mayores, quedaban aislados en sus casas, con sus familias, en muchos casos ya monoparentales porque se habían quedado viudos como es mi caso, y entonces pues no teníamos opciones, se quedaba más en el ámbito familiar incluso, se consideraba casi como una carga, también el tema asociado a algunos tipos de enfermedades, que aparecen como enfermedades crónicas, pues ...de laguna forma se convertían en situaciones... difíciles, difíciles y algunas personas les tocaba pues sacrificar casi digamos su vida, en aras a esto, hoy día se está preocupando no solamente por la cuestión cultural que es la que estamos viendo, sino también, por el tema de los cuidadores, de las ayudas, de hasta de tiendas, que están especializadas en hacer cosas para personas mayores como lupas, o cosas que te ayuden a subirte las medias, o cosas tan sencillas, que a ti te parecen una tontería, pero que a las personas mayores lo necesitamos porque estamos en algunos casos limitados, en nuestras facultades, y lógicamente todo el que haga algo por el mayor, ahora recientemente”

A la hora de la evaluación, prevalece un criterio sobre otros, como es el comparativo. Desde mi punto de vista, la linealidad de los acontecimientos y la prontitud de fenómenos sociales en poco tiempo, hace que su evaluación sea muy positiva no sólo en el terreno de la educación.

Comentario de la entrevista (J.)

Entre los diferentes motivos que atraen a las personas mayores a la Universidad, he de destacar que igualmente que al anterior hay una serie de circunstancias alrededor del contexto social del mayor que promueven este tipo de actividad, en este caso:

“Hombre pues... una vez que dejas de trabajar pues empiezas a tener bastantes horas libres y en fin después de disfrutar al principio de no tener ningún horario piensas que lo tuyo es... dedicar tu tiempo a cosas interesantes, hacer cosas que te reporten algo en tu vida, y entonces bueno me enteré de lo que organizaba la Universidad y me decidí a seguir los cursos.”

En esta ocasión se destaca uno sobre los demás aunque no menos relevante, es decir, la disponibilidad de un tiempo que antes no disponían, y ahora no se sabe qué hacer con él.

“me encontrado con mucha gente con muchas ganas de trabajar, con muchas ilusiones, en todos los sentidos, intelectuales, de salir, de organizar excursiones, de entregarse a una vida pues muy, muy... con muchos alicientes, muy interesante, muy atractiva; entonces esto rompe un poco esa imagen de que una persona mayor pues tiene que bueno entrar en una dinámica muy sedentaria, es otra imagen completamente distinta.”

Sin embargo quiero resaltar, nuevamente, que los motivos de solapan unos con los otros, a parte del tiempo, de los conocimientos, se encuentra la necesidad de las relaciones sociales como dinámica de la naturaleza humana como ser social:

Es muy interesante, como a la luz de su intervención se señala la superioridad de la valoración de la sociedad hacia lo joven, y cómo percibe ese fenómeno:

“Hombres, claro que sí, la gente quiere ser siempre joven, incluso, hasta los mayores, a veces quieren aparentar ser jóvenes, cuando la madurez...en fin ser mayor, es una etapa lógica, una etapa natural de la vida que hay que aceptarla como es, con todas sus limitaciones, pero también con todos los encantos que tiene, de tranquilidad, de sosiego, de tener experiencia... en fin. Hay que saber disfrutar cada etapa de la vida, pero efectivamente la sociedad parece que no... que esconde lo viejo y sobrevalora lo joven no? No es que sea muy positiva ni mucho menos la imagen del envejecimiento.”

Da lugar a verificación de que aun en nuestra sociedad debemos avanzar mucho hacia el reconocimiento de esta parte de la población, que como se refiere el entrevistado en este fragmento, hasta los mayores prefieren aparentar ser jóvenes, sin aceptar su identidad, dando lugar a un posible vacío identitario, promovido por la superioridad de lo nuevo.

En cuanto a cómo ven a los jóvenes en comparación a ellos:

“Hombre los jóvenes tienen una etapa distinta, todo lo que significa la juventud, inquietud, de atrevimiento,... en fin la psicología de lo que son los jóvenes. Las personas mayores tendemos a ver las cosas de otra manera completamente distinta, ven una cierta tranquilidad, un cierto sosiego, de valorar más que hacer muchas cosas que las que hagamos sacarles el máximo rendimiento, en fin creo yo que es otra manera de abordar la situación, hay muchas cosas que también coincidimos, también coincidimos... en fin en muchas cosas, son dos psicologías distintas”

Señala sobre todo que corresponde a dos etapas diferentes en la que cada una tiene su punto de vista a la hora de abordar los problemas, lo que define como dos psicologías distintas. Se valora a raíz de su intervención más la calidad que la cantidad.

En lo referente a que papel le corresponde a las personas mayores en la sociedad, se sigue argumentando en un entorno primordialmente familiar, pues nos encontramos con padres que no tienen tiempo para compatibilizar el trabajo con los cuidados de los niños, por ejemplo, que viene relacionada con la ociosidad del mayor, un vez desprendido de sus horarios laborales:

“Hombre... por supuesto. Ha llegado el momento en que ha terminado la vida activa, y se abre una etapa fructífera en lo personal, porque hay muchas cosas que uno ha deseado hacer en su vida no la ha podido hacer porque tiene un horario, en fin, desempeñar un puesto, y hay muchas funciones que podemos... desde la propia organización personal, pero no solamente desde la realización personal, sino hoy día los mayores están desempeñando un papel extraordinario, ¿qué sería de los matrimonios que trabajan los dos? Pues muchas veces el tener a los niños que cuando están malos, el acercarlos hasta el colegio, recogerlo de la guardería, pero en fin, aparte de eso, muchas cosas por hacer en la sociedad no? y entonces es el momento de poderse entregar a ellas porque ya no tiene uno la premura, ni los compromisos, laborales que uno ha tenido hasta hace nada.”

Otro punto importante es destacar que a la vez que se ofrece por la Universidad de Granada la posibilidad del aprendizaje formal, se puede comprobar como entorno a ésta institución, se promueven desde diferentes asociaciones lo que constituye el aprendizaje informal, animados todos ellos por un espacio común que une a estas personas a participar de las mismas, que es la ilusión por lo que se ofrece culturalmente:

“cuando puedo voy a una exposición, aquí en Granada afortunadamente teneos muchas oportunidades, algunas cosas que hace OFECUM, muchas actividades, o vamos a las exposiciones de la caja general, los conciertos, en fin”

Se conjuga el interés por el mundo cultural, con la satisfacción de la participación grupal de estas personas en dichas actividades.

“personas con las que coincides a la entrada, a la salida, luego que si vamos a quedar para tomar algún café que tenemos en fin... claro que sí, además son gente que no conocía, gente que no la había visto en mi vida. Claro pero al estar juntos en clase y al participar en las mismas actividades al final acabas haciendo un grupo, pero un grupo grande de amigos.”

En el aspecto de la autoestima, Guirao y Sánchez (1998), señala que tras la ceremonia de jubilación y los discursos de compañeros escogidos viene la investidura para el aislamiento. Sin lugar a dudas este aislamiento que viene de la sociedad, por un lado, y como anteriormente me he referido puede provocar la propia marginación del individuo. Creo que parte de una tesis en la que el mayor, no tiene nada que decir sobre su posición ante tal fenómeno, su papel en la sociedad viene determinado por una parte de la sociedad, pero también, de lo que pueden aportar éstos a la misma, y desde esta perspectiva no resulta totalmente acertada:

“es una vida pues más libre, sin tantos... el horario es el horario que yo me impongo, los retos son los retos que yo me pongo, y cuando quiero los cambio, en fin... es otra etapa, otra etapa de mi vida que afortunadamente estoy bien de salud, y entonces me resulta muy... gratificante.”

Por último destacar, que la sociedad todavía tiene una asignatura pendiente con esta parte de la población, es verdad que estamos avanzando, pero a la vez se debe fomentar esta actitud, pues como bien dice mi entrevistado, es una población numerosa que no tiene la suficiente voz que debiera en función del número:

“Yo creo que no lo bastante, podrían hacer... ya el hecho de que la Universidad organice cosas, esto del aula para mayores, en fin eso es un detalle muy importante no?, pero creo que todavía tiene que mejorar esa atención a los mayores y ahí muchas cosas que probablemente se puedan hacer en la sociedad y que estén los mayores llamados a participar en la realización de esos proyectos. Parece que una persona termina su vida laboral ya bueno...hay muchas cosas que pueden, que podemos hacer, y además muchas veces con más fundamento, que otras persona más jóvenes, como te he dicho antes la sociedad esta derrochando una serie de energías que tiene y que debe ponerlas en activo en muchos terrenos, y por lo tanto se hace poco, se podría hacer mucho, hay que felicitarse de lo que ya se hace, pero hay que hacer mucho mas, porque además somos una franja muy numerosa, somos muchos, esto de lo que se llama de la tercera edad, personas jubiladas, prejubiladas, en fin, como quieras llamarlo, somos una parte importante de la sociedad, y sin embargo nuestra capacidad de influir pues no está acorde con nuestra presencia en la sociedad.”

5. Discusión

Los motivos por los que las personas mayores acuden a la Universidad son de diversa índole, como por ejemplo, asimilar nuevos conocimientos, conocer gente, aprovechar una oportunidad antes pensada para lograr una meta soñada... son razones interdependientes en la medida que se retroalimentan en la mayoría de los casos unos con otros, que viene determinado este fenómeno por las diversas necesidades de los mayores: ocupar la ociosidad, la necesidad de adaptarse a los nuevos fenómenos, la necesidad de las relaciones sociales...

La mayoría de edad es una etapa en la que socialmente no está de moda, pero que, hay que tenerla en cuenta en un Estado de Bienestar donde los mayores forman un grupo muy numeroso, y que tienen una serie de necesidades, que hay subsanar como es la educación, promoviéndose la educación permanente. No solamente por su número, sino también porque siguen jugando un papel en la sociedad. No el mismo de edades más jóvenes, pero sí diferente, respecto de otras actividades.

A pesar de fenómenos como el de desestructuración familiar, el urbanismo actual, que han afectado al concepto tradicional de familia, el mayor sigue jugando un papel importante en la misma aunque también diferente, pues va a gozar de más libertad para sus actividades, en detrimento en cierto grado de la cohesión familiar.

La Universidad constituye como un instrumento válido y eficaz para responder a la demanda de estas personas mayores, cumpliendo una función fundamental como es la de la reinserción social y la de su adaptación a los cambios, es decir, a la integración.

Aparte de los cursos propuestos por la Universidad, tal institución promueve una educación fuera del aula, fomentando la educación informal.

A pesar de ser un grupo heterogéneo, en cuanto a sus características y sus necesidades, tienen elementos de unión importante en lo que se refiere sobre todo a sus necesidades.

Desde mi punto de vista, el mayor deberá ser valorado no desde la óptica de la sociedad de lo joven, sino considerarlo como ya hacía Cicerón en De Senectute donde en lo referente a su actividad, la vejez, *“nos aparta ciertamente de actividades juveniles, pero la vejez tiene sus propias ocupaciones”*.

6. Anexos

Transcripciones.

Anexo I: R. (61 años)

- ¿Por qué decidió venir a la Universidad?

Decidí venir a la Universidad porque... era una ilusión para mí aprender, conocer cosas con cierta profundidad sobre todo cuando mis hijos habían tenido oportunidad de asistir a ellas y yo no había tenido esa opción en mi vida.

-¿Cree que existe una imagen negativa del envejecimiento?

Existe una imagen negativa por cuanto se asocia al tema de la enfermedad y... al de la disminución de capacidades... y por que el tema de la tercera edad está unido a todo lo que es el que no se trabaje, al que no se sea útil a los demás, o la sociedad... y al no reconocimiento de personas; es como si nos considerásemos personas invisibles por que parece que no contamos para nada en todo lo que es el trabajo social, sí trabajamos, cuentan con nosotros los familiares de puertas para dentro pero no desde el ambiente digamos social , en ese aspecto es negativo; por otra parte, si tú vas observando y ves que estás bien, y aceptas que haya una disminución de capacidades, sí, pero no de ilusiones o de algo que te haga pensar... que la salud es buena y que puedes hacer cosas todavía, aunque quizás de otra manera o de otra óptica.

- ¿Qué cree que pueden aportar las personas mayores a la sociedad?

Aportamos todo, de puertas para dentro lo que es la seguridad de los hijos... y la formación y consolidación de nuevas familias en la ayuda a los más pequeños... a las familias... al tener a los nietos...y a todas esas situaciones. Por otra parte aportamos el tener ilusión y el querer hacer que las cosas se hagan mejor y la vez reconocer que no todo lo que hemos recibido se debe transmitir por que no todo ha sido bueno sino ir aprendiendo de los demás e ilusionándonos, es una forma de entender que el mundo sigue y que nosotros también al tener esa ilusión mejoramos el ambiente que nos rodea.

-¿Qué diferencias existen entre los estudiantes jóvenes y los mayores?

Pues... la edad por supuesto y quizás que todos tengamos gafas, que no oímos de la misma manera y que estamos quizás un poco limitados en nuestros movimientos, por lo demás... no hay tanta angustia por que prácticamente lo que nosotros hagamos será para nuestro enriquecimiento personal, aunque también sea eso lo que nos repercute en todo lo que nos rodea pero no tenemos la angustia de pensar que esos estudios van a ser la media para nuestro trabajo, entonces...nosotros ya hemos trabajado, estamos jubilados, los que hayan trabajado fuera de su claro, y... claro, evidentemente esa angustia no la tenemos, vamos por que queremos, es un aspecto digamos lúdico, de juego y de entretenimiento, y ala vez de hacer las cosas bien y mejorarnos también en mantener las capacidades que tenemos.

- ¿Cree que después de la jubilación las personas mayores deben desempeñar alguna función en la sociedad?

Por supuesto, yo me acuerdo siempre de los que estudiábamos en escuelas primarias donde nos enseñaban que... en la antigüedad siempre existían los consejos de ancianos. En algunos pueblos de la provincia de Granada existen este tipo de ayudas y consejos... aportan su experiencia, se han hecho algunas experiencias de éstas no solamente en... los ayuntamientos, sino también en algunos aspectos como la educación... con antiguas maestras y con algunas personas que se dedican a ello.

- ¿Las expectativas que tenía sobre la Universidad antes de entrar se han cumplido?

Se están cumpliendo porque lógicamente la guía de la Universidad se tiene sobre los jóvenes, sobre tus hijos, no sobre ti porque no has tenido esa experiencia nunca entonces las expectativas que tenías están hechas sobre lo que he dicho antes, el tema del futuro, del trabajo, de un trabajo mejor y todo ese aspecto pero lógicamente ha sido muy gratificante todo, desde el encuentro con otras personas en condiciones similares y que nos encontramos aquí porque en su momento quizás no pudimos realizar esa ilusión ni soñando ni remotamente de asistir a un nivel superior de enseñanza, por supuesto las expectativas se han quedado cubiertas y la vez se han establecido unas relaciones con otras personas similares que no sabíamos ni que existían y que animan y alientan la soledad en estas edades que están ya metidas en otras situaciones.

- ¿Ha cambiado su visión de la tercera edad al haber entrado en la Universidad?

Más que ha cambiado, se ha mantenido y se ha enriquecido más porque lógicamente... yo pertenezco a la tercera edad por lo tanto no es que tuviera otra idea, yo pienso, si yo tengo esta ilusión y pertenezco a la tercera edad y hay otros como yo por lo tanto hay un grupo de la tercera edad en el que me encuentro lógicamente o quiero encontrarme que no tiene por que importar.

- Teniendo en cuenta sus conocimientos antes de entrar en la Universidad, ¿le han ofrecido nuevos retos, conocimientos...?

Por supuesto, sobre todo en el estudio del lenguaje, Muchas veces el problema lo encontramos en que no tenemos vocabulario suficiente para entender lo que nos quieren contar y por otra parte también han cambiado mucho los métodos de enseñanza, la cercanía de los profesores... la ayuda de los demás, los libros, el acceso a internet, por ejemplo que han hecho que se nos facilite mucho, mucho todo lo que es el encuentro con los retos nuevos, son retos nuevos si pero retos que podemos acercarnos a ellos sin miedos, y... sin tensión porque se nos ha dado de una forma muy agradable, hay que reconocerlo.

- ¿Cómo se encuentra en clase con sus compañeros?

Me encuentro bien, muy bien, son personas similares a mí y por lo tanto puedo hablar de una manera cercana y confiar en ellos y ellos en mí. Y en todas las actividades que hacemos juntos de las cuales procuro participar siempre han sido francamente un encuentro entre amigos y por lo tanto me resulta... apetecible, de reunirme con ellos en el aula y fuera del aula. En otras actividades incluso algunos otros días tenemos ocasión de reunirnos y tomar café y hablar sobre los temas universitarios y los no universitarios de familias y de cualquier otra cosa.

Entonces... ¿se puede decir que tiene usted un grupo de amigos, de conocidos dentro de la Universidad?

Sí, sí, sí... por supuesto, ya he conocido amigos, amigos de la Universidad, amigos que ha venido a través de estos grupos de la Universidad, yo me alegro muchísimo porque han enriquecido mis amistades, no que yo no tenga amigos fuera de ellos, pero sí han enriquecido mi grupo de amistad y después también han enriquecido por supuesto a mis amigos de siempre por que les cuento, les comento... y atraigo algunos a que se apunten a este tipo de actividades y todo lo que nos ofrece Granada.

- ¿Qué actividades realiza fuera del aula, organizadas por la universidad? Va a espectáculos, exposiciones... ¿le satisfacen?

Por supuesto, siempre que puedo, siempre... he ido a algo. En Granada, he tenido la suerte de que hay muchas ofertas, muchas ofertas sencillas, sobre todo, pintura por ejemplo, a través de las cajas de ahorros y a través de algunas asociaciones y también ha conferencias que hay muchas. No solamente a través de las que aparecen en la prensa, de las cofradías, sobre la Semana Santa. Actividades culturales como la feria, o el día de la cruz, o algunas de las cuestiones de tipo cultural; sino también a través de... otros centros, algunos vinculados a lo que se ahora se yo que eran colegios mayores, que entonces no sabía lo que era, donde también se imparten conferencias, sobre la mujer, sobre las mujeres... o actividades sobre talleres de la no violencia, o estas cuestiones que en los barrios también pues funcionan con bastante agilidad.

- ¿Qué diferencia hay entre su vida de antes y la de ahora?

Pues... es una vida que se ha realizado, que se está realizando en cumplir lo que antes era una ilusión, una fantasía, un decir, ¿es posible que yo estuviera en la Universidad?, nunca se me había ocurrido, que yo hubiera tenido esa vía de trabajo, de ilusión, de encontrar con esta gente, con estos magníficos profesores sobretodo,... es hacer realidad una ilusión al levantarte por la mañana, el decir hoy tengo clase, o tengo esta actividad, o he quedado con este compañero,... que ha aligerado y ha animado mi vida que se podía ver ahora en este tiempo metido más en la casa o quizá me hubiera volcado, no es que no me vuelve, pero sí que me hubiera volcado más en el cuidado de los nietos, y ahora puedo salir más y mis hijos se alegran muchísimo de verme que tengo un ambiente que no es solamente el familiar sino también el ambiente fuera de la casa, no? Que yo tengo mi ambiente propio, y además, por el prurito y por la ilusión de que ese ambiente... es un ambiente Universitario, y eso pues da como un brillo, parece que no. Hay otras asociaciones de personas mayores y son asociaciones que disfrutan de una fama más cercana... a la chabacanería, y resulta que claro yo me he encontrado con una cosa abierta pues a aspectos más finos, aspectos más cercanos a la cultura de personas que están animadas por el amor a la música o el amor al teatro, a la literatura, a la pintura, que creas que no son artes superiores a otras cuestiones que parece que están unidas a los mayores pero que los mayores no somos tontos, que a lo mayores nos gustan las cosas buenas, y si no se nos ofrecen, no las vamos a recibir, y que los mayores tenemos tanta ilusión y tanta energía como cualquier joven porque tenemos la ilusión de vivir, y los años que nos queden, es verdad que pueden estar más limitados, pero fíjate ahora el tema de los accidentes de tráfico, donde cada día mueren cuatro jóvenes de menores de 25 años, pues ya que tenemos la opción de vivir, pues vivamos.

- ¿Cree que las instituciones se preocupan de los mayores?

Sí, sí... yo creo que sí, ahora sí, antes no, antes era un situación francamente penosa, penosa porque estaban los mayores, quedaban aislados en sus casas, con sus familias, en muchos casos ya monoparentales porque se habían quedado viudos como es mi caso, y entonces pues no teníamos opciones, se quedaba más en el ámbito familiar incluso, se consideraba casi como una carga, también el tema asociado a algunos tipos de enfermedades, que aparecen como enfermedades crónicas, pues ...de laguna forma se convertían en situaciones... difíciles, difíciles y algunas personas les tocaba pues sacrificar casi digamos su vida, en aras a esto, hoy día se está preocupando no solamente por la cuestión cultural que es la que estamos viendo, sino también, por el tema de los cuidadores, de las ayudas, de hasta de tiendas, que están especializadas en hacer cosas para personas mayores como lupas, o cosas que te ayuden a subirte las medias, o cosas tan sencillas, que a ti te parecen una tontería, pero que a las personas mayores lo necesitamos porque estamos en algunos casos limitados, en nuestras facultades, y lógicamente todo el que haga algo por el mayor, ahora recientemente, saldrá el libro, si no está apunto de salir, el libro verde, me parece que se llama del mayor, en el cual se van a poner todos los derechos y todos los deberes del anciano.

Anexo II: J. (58 años)

- ¿Por qué decidió venir a la Universidad?

Hombre pues... una vez que dejas de trabajar pues empiezas a tener bastantes horas libres y en fin después de disfrutar al principio de no tener ningún horario piensas que lo tuyo es... dedicar tu tiempo a cosas interesantes, hacer cosas que te reporten algo en tu vida, y entonces bueno me enteré de lo que organizaba la Universidad y me decidí a seguir los cursos.

- ¿Cree que existe una imagen negativa del envejecimiento?

Hombre, claro que sí, la gente quiere ser siempre joven, incluso, hasta los mayores, a veces quieren aparentar ser jóvenes, cuando la madurez...en fin ser mayor, es una etapa lógica, una etapa natural de la vida que hay que aceptarla como es, con todas sus limitaciones, pero también con todos los encantos que tiene, de tranquilidad, de sosiego, de tener experiencia... en fin. Hay que saber disfrutar cada etapa de la vida, pero efectivamente la sociedad parece que no... que esconde lo viejo y sobrevalora lo joven no? No es que sea muy positiva ni mucho menos la imagen del envejecimiento.

-¿Qué cree que pueden aportar las personas mayores a la sociedad?

Pues... siempre han aportado la experiencia, la sabiduría, ante esto se valoraba muchísimo, el papel de los abuelos como que trasmitían a los nietos y a los hijos pues un depósito de conocimientos, de más que de conocimientos de saber estar en el mundo, de experiencia, y todas las sociedades que han tenido un cierto grado de sensatez, han valorado esto, así que... despreciar, o apartar a las personas mayores es... darle la espalda a un patrimonio que la sociedad tiene y creo que al hacerlo realmente se equivoca no? y va dejando a un lado un valor muy importante que tiene.

- ¿Qué diferencias cree que existen entre los estudiantes jóvenes y los mayores?

Hombre los jóvenes tienen una etapa distinta, todo lo que significa la juventud, inquietud, de atrevimiento,... en fin la psicología de lo que son los jóvenes. Las personas mayores tendemos a ver las cosas de otra manera completamente distinta, ven una cierta tranquilidad, un cierto sosiego, de valorar más que hacer muchas cosas que las que hagamos sacarles el máximo rendimiento, en fin creo yo que es otra manera de abordar la situación, hay muchas cosas que también coincidimos, también coincidimos... en fin en muchas cosas, son dos psicologías distintas.

-¿Cree que después de la jubilación las personas mayores deben desempeñar alguna función en la sociedad?

Hombre... por supuesto. Ha llegado el momento en que ha terminado la vida activa, y se abre una etapa fructífera en lo personal, porque hay muchas cosas que uno ha deseado hacer en su vida no la ha podido hacer porque tiene un horario, en fin, desempeñar un puesto, y hay muchas funciones que podemos... desde la propia organización personal, pero no solamente desde la realización personal, sino hoy día los mayores están desempeñando un papel extraordinario, ¿qué sería de los matrimonios que trabajan los dos? Pues muchas veces el tener a los niños que cuando están malos, el acercarlos hasta el colegio, recogerlo de la guardería, pero en fin, aparte de eso, muchas cosas por hacer en la sociedad no? y entonces es el momento de poderse entregar a ellas porque ya no tiene uno la premura, ni los compromisos, laborales que uno ha tenido hasta hace nada.

- ¿Las expectativas que tenías sobre la Universidad se han cumplido?

Sí... en general sí. Lógicamente hay cursos que son muy interesantes, tienen un gran atractivo, otros, pues tienen menos la verdad, en fin hay para todos los gustos, pero en principio pues sí, porque es un ambiente nuevo, es conocer cosas que no sabías, de las que no tenías ni idea, o habías leído algo, pues entonces, es gratificante, el balance general es siempre positivo.

-¿Ha cambiado su visión de la tercera edad al haber entrado en la Universidad?

Hombre... pues sí, porque me encontrado con mucha gente con muchas ganas de trabajar, con muchas ilusiones, en todos los sentidos, intelectuales, de salir, de organizar excursiones, de entregarse a una vida pues muy, muy... con muchos alicientes, muy interesante, muy atractiva; entonces esto rompe un poco esa imagen de que una persona mayor pues tiene que bueno entrar en una dinámica muy sedentaria, es otra imagen completamente distinta.

-Teniendo en cuenta sus conocimientos antes de entrar en la Universidad, ¿le han ofrecido nuevos retos, nuevas inquietudes?

Sí porque por ejemplo, vamos haber pues que te hablen de lengua, de la historia de la lengua, o te hablen de... pues eso... antes teníamos una idea, pero hasta ese nivel o cursos por ejemplo de filosofía, que siempre me ha interesado, bueno pero conoces muchísimas cosas nuevas y además eso que conoces te abre nuevos horizontes te abre nuevos caminos, claro que sí, que es muy interesante.

- ¿Cómo se encuentra en clase con sus compañeros?

Pues muy bien, estupendamente, y entramos, salimos, hacemos amistades, muchísimas amistades, y el que quiere desde luego no para, siempre hay gente organizando cosas, y ahora vamos a este sitio, y luego vamos a ir a esta excursión, y luego vamos a ir a bailar, o sea que desde luego es una vía que yo se la recomendaría a todos los jubilados.

¿Se podría decir que tiene usted allí un grupo de amigos?

Claro, claro... personas con las que coincides a la entrada, a la salida, luego que si vamos a quedar para tomar algún café que tenemos en fin... claro que sí, además son gente que no conocía, gente que no la había visto en mi vida. Claro pero al estar juntos en clase y al participar en las mismas actividades al final acabas haciendo un grupo, pero un grupo grande de amigos.

-¿Acude a espectáculos, exposiciones... fuera del aula de la Universidad?, ¿le satisfacen?

Sí... bueno cuando puedo voy a una exposición, aquí en Granada afortunadamente tenemos muchas oportunidades, algunas cosas que hace OFECUM, muchas actividades, o vamos a las exposiciones de la caja general, los conciertos, en fin...

¿Le satisfacen?

Mucho, muchísimo.

- ¿Qué diferencias hay entre su vida de antes y la de ahora?

Hombre... es que es otra cosa completamente, no voy a decir que es completamente distinta, pero sí diferente, es una vida pues más libre, sin tantos... el horario es el horario que yo me impongo, los retos son los retos que yo me pongo, y cuando quiero los cambio, en fin... es otra etapa, otra etapa de mi vida que afortunadamente estoy bien de salud, y entonces me resulta muy... gratificante.

-¿Cree que las instituciones se preocupan de los mayores?

Yo creo que no lo bastante, podrían hacer... ya el hecho de que la Universidad organice cosas, esto del aula para mayores, en fin eso es un detalle muy importante no?, pero creo que todavía tiene que mejorar esa atención a los mayores y ahí muchas cosas que probablemente se puedan hacer en la sociedad y que estén los mayores llamados a participar en la realización de esos proyectos. Parece que una persona termina su vida laboral ya bueno...hay muchas cosas que pueden, que podemos hacer, y además muchas veces con más fundamento, que otras persona más jóvenes, como te he dicho antes la sociedad esta derrochando una serie de energías que tiene y que debe ponerlas en activo en muchos terrenos, y por lo tanto se hace poco, se podría hacer mucho, hay que felicitarse de lo que ya se hace, pero hay que hacer mucho mas, porque además somos una franja muy numerosa, somos muchos, esto de lo que se llama de la tercera edad, personas jubiladas, prejubiladas, en fin, como quieras llamarlo, somos una parte importante de la sociedad, y sin embargo nuestra capacidad de influir pues no está acorde con nuestra presencia en la sociedad.

7. Referencias

Barbosa, R. (1975). *Crisis en la didáctica*. Argentina: Ed Axis.

Castellón, A., Gómez, M.A. y Martos, A. (2004). Análisis de la satisfacción en los mayores de la Universidad de Granada. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 14(5), 252-257.

Comisión de las Comunidades Europeas (2000): *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión* (Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas).

García, J. y Sánchez, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.

- García, J. (1998). La educación en los mayores. Un enfoque interactivo. En: *Actas del Primer Encuentro Nacional sobre programas universitarios*.
- Guirao, M., Rubio, R., Morales, M. y Fernández, E. (1996). *Calidad de vida de los alumnos universitarios mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Guirao, M. y Sánchez, M. (1998). Repercusiones sociales e individuales de los programas universitarios para alumnos mayores: ¿cómo consolidar los cambios? En: *Actas del Primer Encuentro Nacional sobre programas universitarios*.
- Iglesias, J. (2003). El futuro de las políticas educativas de la formación universitaria de las personas mayores” p 31. En Autores Varios, *2003 políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Asuntos Sociales (IMSERSO)
- IMSERSO (2009). Las personas mayores en España. Informe 2008. Madrid: Grafo S.A.
- INE: *Alumno matriculado por Universidad, sexo, y edad para el período 2002-2005*, Madrid. INE.
- Jubilación y tiempo libre en la vejez*. Madrid: Portal Mayores.2006 Documento de la sección "Lecciones de Gerontología" de Portal Mayores.
- Kopera, F. y Wiscott, R. (2000). Intergenerational continuity: transmission of beliefs and culture. En B. Hayslip (Ed.), *Grandparents raising grandchildren: Theoretical, empirical and clinical perspectives* (pp. 65-84). New York: Springer.
- Nilsson, I., Bernspång, B., Fisher, A.G., Gustafson, Y. y Löfgren, B. (2007). Occupational Engagement and Life Satisfaction in the Oldest-Old: The Umeå 85+ Study. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 27(4), 131-139.
- Martínez, S. (1998): El ocio y la formación de las personas adultas. En M. Guirao y M. Sánchez (Eds.), *La oferta de la Gerontología. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 131-137). Granada: Editorial Universitaria.
- McGuinn, K.K. y Mosher, P.M. (2000). Participation in recreational activities and its effect on perception of life satisfaction in residential settings. *Activities, Adaptation and Aging*, 25(1), 77-86.
- Mishra, S. (1992). Leisure activities and life satisfaction in old age. A case study of retired government employees living in urban areas. *Activities, Adaptation and Aging*, 16(4), 7-26.

- Moen, P., Fields, V., Quick, H.E. y Hofmeister, H. (2000). A life-course approach to retirement and social integration. En K. Pillemer y P. Moen (Eds.), *Social integration in the second half of life* (pp. 75-107). Baltimore, MD, US: The Johns Hopkins University Press.
- Moody, H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology, 1*, 1-16.
- Orte, C. y March, M. (2006). La intervención socioeducativa, los programas universitarios para mayores y la calidad de vida: la construcción de una Gerontología educativa. En C. Orte (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 25-32). Madrid: Dykinson.
- Reitzes, D.C., Mutran, E.J. y Verrill, L.A. (1995). Activities and self-esteem: Continuing the development of activity theory. *Research on Aging, 17*(3), 260-277.
- Relaciones intergeneracionales*. Portal de mayores. Número 66 Lecciones de Gerontología.
- Saez, J. (1997). *La Tercera Edad. Animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- Sánchez, A. (1998). Educación para la vejez. En M. Guirao y M. Sánchez (Eds.), *La oferta de la Gerontología. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 171-175). Granada: Editorial Universitaria.
- Serdio, C. (2005). *Envejecimiento, mujer y educación: estudio cualitativo sobre la participación educativa de la mujer mayor*. Granada: Editorial Universitaria.
- Tennant, M. (1991). *Adulthood and learning. Psychological approaches*. Barcelona: el Roure.
- Touza, C., Orte, C. y Holgado, A. (2006). Los programas universitarios de mayores en España. En C. Orte (Coord.), *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores* (pp. 197-201). Madrid: Dykinson.
- Vázquez, M.L., Ruiz, R. y Martínez, C. (2003). Perfil sociodemográfico del alumnado del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada. En *Publicaciones: aula permanente de la Universidad de Granada*
- Vega, J.L., Buz, J. y Bueno, B. (2002). Niveles de actividad y participación social en las personas mayores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 42*, 33-53.
- Vizcaíno, J. (2000). *Envejecimiento y atención social*. Barcelona: Herder.
- Wallace, W. (1971). *La lógica de la ciencia en la sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

Recursos de internet:

www.ugr.es/~aulaperm

www.prensa.ugr.es

www.ine.es

www.portaldemayores.es

www.imserso.es