

Compartiendo visiones sobre la educación. Un proyecto intergeneracional con séniors de la Universitat dels Majors y estudiantes de Magisterio*

Sacramento Pinazo-Hernandis

Carmen Agulló

Jose Cantó

Shaila Moreno

Iolanda Torró

Joan Torró

Universitat de València. España.

sacramento.pinazo@uv.es

m.carmen.agullo@uv.es

j.rafael.canto@uv.es

shaila20@hotmail.com

iolanda.torro@uv.es

joan.torro@uv.es

Recibido: 27/10/2014

Aceptado: 14/2/2015

Publicado: 26/2/2016



Resumen

Memoria y patrimonio vivo es un proyecto de innovación educativa centrado en el diálogo intergeneracional de las experiencias de vida y de vida educativa entre estudiantes séniors (Universitat dels Majors) y juniors (estudiantes de Magisterio Infantil), que se ha desarrollado en la Universitat de València (Campus d'Ontinyent) con sesiones quincenales a lo largo de seis meses de trabajo.

Durante el proyecto se estableció un diálogo intergeneracional sobre la educación a lo largo de la vida que permitió obtener diferentes visiones y superar estereotipos mutuos entre personas de distintas generaciones al aprender unas de otras a través de la interacción directa. El hecho de utilizar metodología cualitativa a partir de las narraciones escritas (diarios) ha permitido comprobar la emergencia de diferentes categorías y subcategorías, entre las que cabe destacar los beneficios de la intergeneracionalidad (ganancias) y la validación (empoderamiento) de los participantes, el aprendizaje de nuevos conocimientos (intercambio de aprendizajes), las semejanzas entre ambos grupos de edad y el valor de la reminiscencia. Además, ha servido para difundir una imagen positiva de las personas mayores en la medida que son capaces de contribuir a la sociedad como ciudadanos activos.

Palabras clave: proyectos intergeneracionales; innovación educativa; personas mayores; participación; envejecimiento activo; historias de vida educativa.

* Proyecto I+D+i Generatividad. La realización de este estudio ha contado con la financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, por medio del proyecto con referencia PSI2009-10966 (2010-2012), «La generatividad en la vejez: Tipos, determinantes y relación con el bienestar».

Resum. *Compartint visions sobre l'educació: Un projecte intergeneracional amb sèniors de la Universitat dels Majors y estudiants de Magisteri*

Memòria i patrimoni viu és un projecte d'innovació educativa centrat en el diàleg intergeneracional de les experiències de vida i de vida educativa entre estudiants sèniors (Universitat dels Majors) i júnors (estudiants de Magisteri Infantil), que s'ha desenvolupat a la Universitat de València (Campus d'Ontinyent) en sessions de treball quinzenals durant sis mesos.

Durant el projecte es va establir un diàleg intergeneracional al voltant de l'educació al llarg de la vida que va permetre obtenir-ne diferents visions i superar estereotips mutus entre persones de diferents generacions en aprendre les unes de les altres a través de la interacció directa. El fet d'utilitzar metodologia qualitativa a partir de les narracions escrites (diaris) ha permès comprovar l'emergència de diferents categories i subcategories, entre les quals destacaríem els beneficis de la intergeneracionalitat (guanys) i la validació (apoderament) dels participants, l'aprenentatge de nous coneixements (intercanvi d'aprenentatges), les semblances entre ambdós grups d'edat i el valor de la reminiscència. A més, ha servit per difondre una imatge positiva de les persones grans en tant que són capaces de contribuir a la societat com a ciutadans actius.

Paraules clau: projectes intergeneracionals; innovació educativa; persones grans; participació; envelliment actiu; històries de vida educativa.

Abstract. *Sharing points of view about education: An intergenerational program with seniors of the third-age university (u3a) and students in the teacher education degree*

Memory and Live Heritage is an educational innovation project focused on the intergenerational dialogue of seniors' and juniors' life experiences and educational life conducted at the University of Valencia (Campus de Ontinyent) in biweekly sessions over a six-month period.

Through direct interaction and shared learning, the intergenerational dialogue permitted obtaining different views on lifelong learning, while overcoming mutual stereotypes between people of different generations. The qualitative data analysis based on written narratives in diary form revealed different categories and sub-categories, among them intergenerational benefits (gains), validation (empowerment), the attainment of new knowledge (shared learning), similarities between participants of different ages, and the value of reminiscence. The project also served to promote a positive image of older people as active citizens who are capable of contributing to the community.

Keywords: intergenerational projects; educational innovation; elderly people; participation; active aging; educational life stories.

Sumario

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Introducción | 5. Conclusiones |
| 2. Justificación del proyecto | Agradecimientos |
| 3. Método | Referencias bibliográficas |
| 4. Análisis y discusión de los resultados | |

1. Introducción

Hace un cuarto de siglo, la población en España mostraba una de las distribuciones de edad más jóvenes de Europa; hoy, es una de las más envejecidas. El descenso de la mortalidad ha producido un aumento de la esperanza de vida, actualmente cifrada en 82,3 años —85,2 años para la mujer y 79,3 para el varón (INE, 2012)—. Y gran parte de esos años son, para muchas personas, de envejecimiento exitoso y activo.

El estudio científico del *envejecimiento activo* es un tema relativamente reciente. El término aparece citado por primera vez en el documento de la OMS (2002) y se refiere a tres dimensiones: salud, participación y seguridad. Un aspecto a puntualizar en esta cuestión es que, al hablar de envejecimiento activo, no se debe interpretar que las personas mayores, por la mera actividad en sí, hayan de «estar activas» (en el sentido de *obligación*), sino, más bien, que «se posibilite» una participación socialmente activa y significativa (en el sentido de *posibilidad*) (Pinazo-Hernandis, 2012). Para ello, se requieren estrategias que faciliten la participación en proyectos con significado, esto es, que doten de sentido a la vida cotidiana. Para Olazábal y Pinazo-Hernandis (2009), las oportunidades de participación dependen de un cambio en la esfera *microsocial* (lo personal), que deben comportar una mejora de las capacidades de los individuos (empoderamiento); un desarrollo de la autonomía personal; un deseo de implicarse, de contribuir a mejorar la sociedad; un cambio a nivel *mesosocial* (en el aspecto relacional), que necesariamente debe pasar por un cambio en el modo en que las personas mayores son percibidas por los demás y se perciben a sí mismas, y un cambio en el plano *macrosocial* (en referencia a las instituciones y a las políticas sociales y educativas). En el caso que nos ocupa, es la Universitat de València, a través de su programa de la Universitat dels Majors y la Facultad de Magisterio, quien facilita la puesta en marcha del proyecto y permite la participación de las personas mayores, lo cual aumenta su empoderamiento.

Las oportunidades de envejecimiento activo encierran un gran potencial para la creación de proyectos intergeneracionales, sean centrados en el acompañamiento, la formación, la transmisión de experiencias o bien que dos generaciones se unan para hacer juntas un proyecto común. Sin embargo, hay algunos elementos que deben estar presentes en cualquier programa para que se denomine «proyecto intergeneracional»: que la participación sea de personas de distintas generaciones y sin lazos familiares; que haya una cuidadosa planificación de actividades, dirigidas a vincular generaciones en relaciones de intercambio y con beneficios para toda la gente implicada (y, por ende, para su comunidad), y que las acciones planificadas tengan continuidad en el tiempo.

Diferentes investigaciones han demostrado el impacto de estos proyectos en la superación de los estereotipos (Hanks y Icenogle, 2001), en la reducción del edadismo (Meshel y McGlynn, 2004; Murphy-Rudssel et al., 1986) y en la disminución de actitudes negativas hacia la vejez y el envejecimiento

(Gutheil et al., 2006). Por eso se realizan proyectos intergeneracionales en los que se produce un contacto entre diferentes grupos de edad y que permiten realizar el cambio actitudinal, proyectos de transmisión de experiencias vitales. Algunos de ellos están centrados en el aprendizaje mutuo y tienen los objetivos siguientes (Manheimer et al., 1995): la superación de estereotipos mutuos, el intercambio de conocimientos, el establecimiento de nuevos lazos entre generaciones y la aportación de nuevas visiones que ayuden a entender mejor problemas sociales que afectan a todas las generaciones. Por eso no es de extrañar que el ámbito educativo sea uno de los más profusos en este tipo de proyectos en los últimos años (Freeman y King, 2001; Kropf y Burnette, 2003; Spudich y Spudich, 2010; Zuccherro, 2011).

Dar crédito a la experiencia como fuente de conocimiento valioso supone asumir que podemos aprender de la experiencia biográfica de otros, implica reconocer que la educación no es un espacio neutro de desarrollo, sino un lugar donde devenimos sujetos en modos particulares. Entender la identidad como construcción simbólica conlleva comprender los significados que se han ido construyendo y atribuyendo a los momentos vividos, a los espacios ocupados, a los campos de acción, intervención y relación, a los marcos de interpretación, a las profesiones, etc. Así:

[...] ser maestra/maestro es un proceso de construcción en el tiempo: las diversas maneras de ser maestro/a en contextos sociales, políticos y educativos cambiantes, las múltiples formas de hacer y ser en los centros educativos, las variadas formas de responder y actuar frente a los cambios también van conformando formas de ser en la profesión, desde las múltiples formas de hacer y desde los múltiples reconocimientos de los otros. (Leite, 2011: 108)

Seguindo a Bauman (2005) en su noción de *identidad* «como las posibilidades de ser», las trayectorias docentes no pueden considerarse fuera de las transformaciones sociales, políticas e históricas, pues estas ponen en tela de juicio los propios marcos que sirven de apoyo y análisis. También Castells (1998) nos sitúa en esta misma posición: la identidad va más allá de una cuestión de roles y funciones; la identidad constituye una fuente de significados desde donde se van construyendo, reconstruyendo, resistiendo y destruyendo las identidades.

Algunos autores (Sparks y Loucks-Horsley, 1990; Marcelo, 1994) hablan de diferentes modelos de formación del profesorado: la formación autónoma y la formación a través de cursos; la formación a partir de la investigación y la innovación curricular; la formación a partir de la reflexión, la observación y la supervisión. En esta última, se trata de incorporar, a la formación del profesorado, análisis de casos, biografías personales: entrevistas a profesores en ejercicio o jubilados, historias de identidad profesional docente, etc. (Fernández Cruz, 2010). Siendo que la identidad es un proceso inacabado, continuo y sometido a múltiples transformaciones y a una construcción social (Gergen, 1992), se torna aún mayor la importancia de alguien que sirva como acompañante en el proceso de formación de la identidad profesional.

Es necesario también proporcionar al profesorado una formación centrada en su lugar de trabajo, donde se le capacite para analizar el sistema educativo y desarrollar su práctica como una labor de innovación (Imberón, 2006), pero, para que se dé un aprendizaje real, es necesario que estos tengan significación lógica y psicológica. Todo sistema educativo debe atender a la formación y a la actualización de sus docentes como elemento determinante de la calidad educativa (Grau et al., 2009).

Teniendo en cuenta que el proceso de formación de la identidad profesional de un maestro o de una maestra es una suma de la formación inicial recibida en el grado de Magisterio; los diferentes contextos sociales, políticos y culturales vividos; las imágenes sociales de los docentes; las propias experiencias escolares, y las creencias, los valores y las experiencias, en el proyecto *Memoria y patrimonio vivo* hemos pretendido que los estudiantes de Magisterio —profesores en formación— conozcan, analicen y evalúen su identidad profesional docente a partir de la reflexión conjunta con personas de otros grupos de edad.

2. Justificación del proyecto

La finalidad del proyecto ha sido la transmisión intergeneracional de experiencias y aprendizajes, a la vez que la creación y el fortalecimiento de relaciones interpersonales efectivas. Los jóvenes pudieron alcanzar una mayor comprensión de la vejez y, con ello, redujeron sus actitudes edadistas. El uso de técnicas y de herramientas como los relatos de vida permitió compartir recuerdos pasados y darles valor.

Para las ciencias sociales, la aproximación biográfica ha sido uno de los métodos de investigación de mayor fuerza. Los relatos de vida y las historias de vida conforman el *método biográfico*, que incluye la investigación etnográfica, el estudio de casos, la observación participante, etc., así como estrategias metodológicas como la conversación, la narración, el diálogo y la revisión documental de biografías y autobiografías, cartas, diarios, fotos, etc. Une fuentes orales con fuentes documentales personales, con el propósito de captar los mecanismos que subyacen a las actitudes de los individuos para dar sentido y significación a sus propias vidas, además de realizar un análisis descriptivo, interpretativo y necesariamente sistemático y crítico de documentos de vida. La memoria autobiográfica se construye sobre las experiencias vividas de manera individual y única, en donde el sujeto es actor y protagonista del relato, con lo cual se convierte en un auténtico *tesoro vivo*, ya que guarda en su memoria un inmenso patrimonio inmaterial histórico-educativo (Agulló, 2010).

La persona puede compartir vivencias con otras que vivieron circunstancias similares en los mismos momentos históricos o en otros, pero, aun siendo vivencias compartidas, los eventos forman parte fundamental de su biografía individual. A esa singularidad propia del individuo, se le vincula la dimensión social, el espacio y el tiempo de los que relatan su historia. Las imágenes del pasado y el conocimiento recordado que les han sido transmitidos ejercen una poderosa influencia (Sanz, 2005).

La finalidad de este artículo es describir el proyecto desarrollado y mostrar los resultados alcanzados.

Los objetivos generales y específicos del proyecto fueron:

1. Establecer un diálogo sobre la educación a lo largo de la vida entre personas de generaciones distintas que muestre perspectivas diferentes de la educación y de la vida en los últimos años, a la vez que aproxima a la juventud la historia de la educación desde las vivencias contadas por los mayores.
2. Transmitir, compartir y dar valor a los testimonios orales y a las historias de vida de los estudiantes *séniors* y *júniors* acerca de la educación y de su vida educativa (estimulando sus recuerdos para que estos no se pierdan y puedan ser transmitidos, y dando valor a sus aportaciones, con el fin de que aumente su sentido de utilidad y mejore su autoestima).
3. Superar estereotipos mutuos entre personas de generaciones distintas, aprendiendo unas de otras a través de la interacción directa (difundiendo, entre los jóvenes y en la sociedad en general, la imagen positiva de la vejez, capaz de contribuir como ciudadanos de manera activa y estableciendo vías de comunicación entre los mayores y los jóvenes a partir de actividades conjuntas).
4. Evaluar los beneficios de un proyecto intergeneracional.

3. Método

3.1. Descripción del proyecto

Desde el curso académico 2012-2013, se está desarrollando, en el campus d'Ontinyent de la Universitat de València, el programa universitario para mayores de 50 años denominado *Universitat dels Majors*, que cuenta en la actualidad con unos 300 alumnos. Algunos de ellos son maestros y maestras jubilados, y todos ellos tienen sus distintas experiencias vitales y educativas. Por otro lado, en el mismo campus, se imparte el grado de Maestro en Educación Infantil, entre otras titulaciones. El alumnado de Magisterio y el de la *Universitat dels Majors* comparten edificio, hecho que facilitó diseñar un proyecto centrado en el encuentro intergeneracional.

El proyecto intergeneracional *Memoria y patrimonio vivo* ha unido a estudiantes de la *Universitat dels Majors* con alumnos de cuarto curso de Magisterio para dialogar sobre temas relacionados con la educación a lo largo de la vida (*lifelong learning*). A su vez, es un proyecto de recuperación de memoria histórica viva centrado en testimonios orales y experiencias de vida (Agulló, 2007), y sobre todo de vida educativa de ambos: los *júniors*, conocedores del contexto educativo actual, pudieron ofrecer una visión cercana y contemporánea; los *séniors* compartieron sus experiencias, vivencias y recuerdos. A partir del diálogo intergeneracional, se obtuvieron diferentes visiones de la educación y de la vida en los últimos cien años. Con la unión de dos generaciones (una con mucha experiencia alrededor de la educación y otra con muchas

ganas de aprender a ser buenos docentes), se posibilitó un diálogo intergeneracional, una transmisión de experiencias, conocimientos, habilidades, inquietudes, valores y pensamientos de un valor incalculable, un auténtico patrimonio vivo inmaterial.

3.2. Proceso de trabajo

3.2.1. Difusión del proyecto, captación de participantes y formación

Se realizó la difusión del proyecto en la web de la Universidad, a través de carteles y también en la prensa local. Los participantes se apuntaron libremente al proyecto, no fueron remunerados, ni con créditos ni a través de ninguna contraprestación económica. Para su puesta en marcha, se seleccionó a 18 estudiantes de cuarto curso de Magisterio (de 21 a 45 años) y 18 séniors pertenecientes a la Universitat dels Majors (de 50 a 80 años), priorizando aquellos que hubieran sido docentes en su vida laboral. Con respecto a la dinámica a seguir en los diferentes encuentros, se les dio una formación de dos horas en la sesión primera, que también tuvo como objetivo romper el hielo entre ellos.

3.2.2. Procedimiento, temporalización y participantes

El proyecto se desarrolló a lo largo de 6 meses con sesiones quincenales y contó con 36 participantes (6 equipos de 6 personas, 3 séniors y 3 juniors), 4 tutores o dinamizadores, 1 evaluadora y 1 coordinadora.

Los participantes se reunieron durante 120 minutos 2 veces al mes, en diferentes salas del campus de la Universidad para dialogar sobre temas relacionados con la educación, acordados entre todos en la primera sesión. Fueron: «El triángulo alumno, maestro, familia: una relación deseable y positiva»; «El maestro/la maestra entre la autoridad del saber y la del poder: miedo, respeto, orden, disciplina y afecto»; «Mitos y realidades de la segregación por sexos y coeducación»; «De la pizarra al tablet: materiales escolares de ayer y de hoy»; «La inclusión educativa desde una perspectiva intercultural»; «Escuela confesional, aconfesional y laica», y «La lengua en la escuela».

Se planificaron 9 sesiones, de febrero a junio: 1 de preparación y conocimiento mutuo, 7 de diálogo intergeneracional y otra de clausura. En las reuniones de diálogo, los miembros de cada equipo debían exponer su visión particular sobre el tema, comparando la situación actual con la de los últimos 40 años, y, al final de la sesión, redactar un informe que resumiera todo lo debatido. Asimismo, entre una sesión y la siguiente, todos los participantes tuvieron que buscar materiales para el tema propuesto en el siguiente encuentro. Todos los grupos contaron con un tutor o una tutora (un profesor o una profesora del grado en Magisterio) que les fue guiando en la búsqueda de información sobre los temas a trabajar y/o ayudó a revisar los documentos escritos por el grupo. Su papel fue introducir el tema, motivar y animar a cada participante a expresar ideas y discutir las, valorar el trabajo realizado y orientarlos a todos hacia un mejor desempeño en las sesiones posteriores.

El tutor o la tutora tenía que estar disponible, pero desde el *laissez-faire*. Su rol era el de orientador y actuaba solo si era requerido. El grupo debía ser capaz de autogestionarse al cabo de pocas sesiones.

De este modo, y con todos los documentos generados por cada equipo junto con las fotografías seleccionadas por los integrantes de cada grupo, se crearon unos documentos del trabajo colectivo. Los grupos decidieron su nombre en la primera sesión (Arco Iris, Arquitectos, Metamorfosis, Hipatia, el Lombo e Il-lusions).

3.3. Evaluación del proyecto «Memoria y patrimonio vivo».

Técnicas e instrumentos

Para la evaluación del proyecto, se utilizó una metodología mixta cualitativa y cuantitativa (diarios de campo, observación participante, entrevistas y cuestionarios). En este artículo, se analizan solo los resultados de los diarios de campo, y se deja para contribuciones posteriores el análisis y la discusión del resto de material obtenido.

El concepto *diario de campo* hace referencia a un documento personal que recoge aspectos como percepciones, sentimientos, emociones, dificultades, expectativas, etc., entendiéndose como campo el lugar donde se encuentra el contexto a estudiar. En nuestra investigación, *diario (de grupo) de campo* es usado para referirnos a una herramienta que detalla las vivencias de los participantes en el proceso de trabajo, así como en el campo o contexto en el que se producen los encuentros intergeneracionales. Pérez Serrano (1998) lo entiende como «la experiencia vivida», por lo que consideramos que su redacción de diarios es especialmente significativa para registrar el pensamiento y los sentimientos, la conducta a lo largo del tiempo. Al tratarse de un documento personal, es decir, cualquier tipo de registro con un valor afectivo o simbólico para el sujeto analizado, y con la función de detonante del proceso de rememoración de acontecimientos pasados (Pujadas, 2000), puede utilizarse como un elemento más de análisis y rigor en la investigación, como indica Plummer (1987: 15):

El mundo está abarrotado de documentos personales. La gente lleva diarios, envía cartas, hace fotos, escribe informes, relata biografías, garabatea pintadas, publica sus memorias, escribe cartas a los periódicos, deja notas de suicidio, escribe frases en las tumbas, filma películas, dibuja cuadros, hace música e intenta consignar sus sueños personales. Todas estas expresiones de la vida personal son lanzadas al mundo a millones, y pueden ser de interés para cualquiera que se preocupe de buscarlas.

En la primera sesión, se repartieron unas libretas —diarios (de grupo)— para que sirviesen de documentos a usar por cada grupo y que todos los participantes anotaran vivencias y sentimientos en relación con la experiencia intergeneracional desarrollada, como si de un diario personal (aunque grupal) se tratase. Los equipos establecieron turnos para que, tras cada sesión, fuera

una persona distinta quien se encargara de cumplimentarlo. Así, cada participante podría escribir sus vivencias, pero también leer las apuntadas por los compañeros en sesiones anteriores. Los participantes debían escribir todo aquello que desearan de forma libre y sin censura. En la última sesión, se recogieron los diarios.

También se animaba a que los participantes adjuntasen fotografías relacionadas con la temática abordada en cada sesión.

Para la recogida y la catalogación de datos, se leyeron varias veces los textos de los diarios, con el fin de clasificar posibles categorías, temáticas, actitudes, comportamientos que se pudiesen considerar importantes para la investigación.

4. Análisis y discusión de los resultados

El análisis de contenido realizado pasó por distintos momentos conforme a la triple aproximación que propone Van Manen (2003): holística (aproximación al significado global del texto como un todo); selectiva (identificación de aspectos, temas y núcleos relacionados con el objetivo de la investigación), y detallada (línea a línea, buscando el sentido de lo que se dice). A partir de la información generada en los diarios, se avanzó en un análisis temático donde, después de exhaustivas lecturas y relecturas, se fueron identificando elementos, temas, aspectos que fueron emergiendo. Del material en bruto, se realizó un análisis temático, en el cual la unidad de registro fueron las expresiones verbales completas que expresaban una idea. Las unidades de contexto permitieron identificar y clasificar las expresiones e incluirlas en las diferentes dimensiones significativas para el análisis del discurso. En este trabajo, se centró la atención en identificar expresiones que nos ayudaran a dar respuesta a los objetivos planteados.

A continuación, se presenta la descripción de temas y subtemas que han aparecido en los documentos analizados (textos de los diarios). Del proceso de tematización con su amplitud y diversidad, se avanzó hacia la reconstrucción de categorías analíticas más generales, con el fin de articular la información temática teniendo en cuenta los significados dados por los participantes. Finalmente, concluimos con los núcleos interpretativos o núcleos de significados que se concretizaban en seis categorías que hemos denominado: *ganancias, validación, aprendizaje, diferencias vs. semejanzas, rememoración y cambios*.

Distintos investigadores codificaron el contenido a analizar (Silverman, 2013). Los resultados de fiabilidad fueron satisfactorios, puesto que alcanzaron resultados significativos. En concreto, para el análisis de fiabilidad de las categorías, se utilizó el coeficiente Kappa desarrollado por Cohen (1960). El estadístico permite calcular el acuerdo de codificadores corrigiendo el acuerdo por azar. Las variables utilizadas han sido las categorías. La media del estadístico Kappa ha sido 0,832, concordancia: 84,38% ($SD = 0,11$); $z = 17,33$ ($p < 0,001$), lo cual indica una buena concordancia interobservador y muestra una buena calidad de los datos.

Para el análisis de contenido, se establecieron las categorías y las subcategorías. Las claves utilizadas fueron: J (júnior); S (sénior); G seguido de un

número que corresponde a cada uno de los grupos: G1 (Arco Iris), G2 (Arquitectos), G3 (Metamorfosis), G4 (Hipatia), G5 (El Llombo) y G6 (I-lusions). A continuación, se presentan los datos con los comentarios correspondientes.

4.1. *Ganancias*

En este apartado, se engloban todos aquellos comentarios que hablan de los beneficios de la intergeneracionalidad en general o del proyecto en particular.

4.1.1. *Valoración del proyecto*

Son muchos los comentarios escritos relativos a dicha actividad, que ha sido valorada como positiva, tanto por los juniors («Motivador proyecto» [J1, G6], «Maravillosa experiencia» [J2, G4], «Desde el primer día, he disfrutado de los encuentros y de las conversaciones con mis compañeros de grupo» [J2, G4]), como por los seniors («Sesiones amenas» [S2, G6], «Experiencia bastante buena» [S3, G4], «Me siento muy bien en estas sesiones» [S3, G1], «Pienso que estos encuentros nos enriquecen a todos» [S3, G1]). El proyecto ha superado sus expectativas («Nunca imaginé lo que pasaría; estoy feliz» [S3, G5]) y desean que se alargue más («Este es, a mi parecer, un buen proyecto. Ojalá tuviéramos más tiempo» [S1, G4]), un buen indicador de satisfacción, y muestran que ha dejado marca («Al menos, por mi parte, lo recordaré toda la vida» [J2, G4]).

4.1.2. *Valoración del componente intergeneracional del proyecto. Beneficios interpersonales*

En algunos de los comentarios, se hace referencia explícita a los beneficios interpersonales logrados con el proyecto, debidos al componente intergeneracional del mismo («El grupo ha sido una vivencia de generaciones» [S2, G4], «Nos aportan juventud; son la alegría del grupo» [S1, G1], «Ha sido algo súper emocionante. Cada vez que lo pienso, se me eriza la piel» [J1, G4], «Ha sido una experiencia muy enriquecedora» [J1, G6]). Los beneficios son percibidos por miembros de las dos generaciones («Me gusta venir a estos encuentros porque siempre son mejores que cualquier libro» [J1, G1], «Ha sido un placer escuchar a los jóvenes» [S3, G3]).

4.1.3. *Agradecimiento por la participación. Beneficios personales*

Además, los participantes han escrito sobre los beneficios percibidos, tanto por los juniors («El proyecto pinta muy bien, tanto en el aspecto emocional como personal» [J1, G4]) como por los seniors («Trabajar en este grupo me ha resultado una experiencia muy fructífera y, sobre todo, muy emotiva» [J3, G1]), hablando de impresiones («Estas sesiones me dejan un buen sabor de boca; qué sensación tan buena cuando llega el martes» [J1, G1]) y de bienestar («Aunque esté cayendo un aguacero, te esperan personas con una sonrisa en los labios, con ganas de contar y compartir saberes» [J1, G1]). Hasta citan a terceros (la familia) que valoran también estos encuentros («Me gustó la idea de apuntarme al proyecto y mi familia se alegró mucho» [S3, G5]).

En algunos grupos, como el G1, destaca el sentimiento de equipo y la cohesión que se ha ido forjando entre sus miembros, utilizando, por ejemplo, el símil del puzzle para describir la necesidad de todos y cada uno de los miembros, que forman un conjunto armonioso, pero, a la vez, con diferencias, pero diferencias que unen («Este equipo tiene una fluidez impresionante. Es como estar haciendo un rompecabezas: pieza que coges, pieza que encuentra en seguida su lugar» [J1, G1]).

Se valoran todas las aportaciones por igual. No hay discriminación ni diferenciación por edad. Todos tienen mucho que decir en cada uno de los temas propuestos. Ambos grupos muestran una percepción positiva hacia la otra generación y, a través del diálogo y la admiración, se van escuchando todos los puntos de vista. En todo momento se da un aprendizaje colaborativo en el que todos están muy motivados y acuden a las sesiones dispuestos a escuchar y a aportar sus propias vivencias, como en el siguiente texto: «Quiero destacar el interés y la emoción que nace en el grupo cuando conversamos. Todos valoramos la oportunidad de compartir y recordar, de opinar libremente» (J2, G1).

Por un lado, las jóvenes están agradecidas por tener la suerte de escuchar de primera mano las historias narradas por los seniors, y estos, a su vez, muestran gratitud por el trabajo de introspección integradora. Se alegran de dejar un legado y de que este pueda transmitirse de generación en generación («Tengo que dar las gracias a todos mis compañeros de grupo que me han ayudado a conocer mis orígenes y lo que soy en el presente» [J3, G1]). Para Emmons y Mishra (2011), la gratitud construye recursos sociales a través del fortalecimiento de las relaciones y las acciones psicosociales. Diferentes investigaciones muestran, además, una relación positiva entre gratitud y conducta prosocial, emociones positivas, optimismo, esperanza disposicional y satisfacción con la vida (McCullough et al., 2002; Smullen, 2012), además de mayor bienestar físico, psicológico y subjetivo (Emmons y McCullough, 2004).

4.2. Validación, empoderamiento

Entendiendo la validación como la acción y el efecto de validar, dar valor, empoderar, observamos de qué modo un proyecto como este ayuda a empoderar a sus participantes.

4.2.1. Sentimiento de utilidad y envejecimiento activo

En la literatura científica, a menudo, el sentimiento de utilidad se vincula con el bienestar (Fisher, 1995; Diener et al., 1999; Ryff, 1989), y el bienestar se relaciona con la participación y las contribuciones de las personas mayores en la sociedad, elementos destacados en el paradigma del envejecimiento activo (OMS, 2002): salud, seguridad y participación. Algunos textos lo muestran: «Porque nunca antes me habían preguntado con interés. Gracias por creer en nosotros» (S2, G4), «Para mí, es una de las mejores formas de llenar la vida a estas edades» (J2, G4), «Me siento una más. He adquirido importancia en estas

clases» (S4, G1). Algunos incluso hablan de una mayor energía, algo así como rejuvenecer: «Es como si ahora tuviese 15 años y la motivación que desde hace tiempo ya no tenía» (S1, G5). También los jóvenes reconocen que su participación en las sesiones de diálogo ha producido algún cambio en los séniors: «Me gusta el hecho de intentar que abran su mente» (J2, G6).

4.2.2. *Empoderamiento y generatividad*

La *generatividad* es el interés de las personas mayores por guiar, influir y ayudar a la siguiente generación. Es la forma de dejar un legado para los jóvenes (valores, consejos, etc.) o una huella trascendental que perdure en el tiempo y que sirva de ejemplo para los que siguen (McAdams, 2001; Villar, 2013). Así queda expresado por los jóvenes que asistieron («Ratos de conversación, diálogo, debate, recuerdos, experiencias... Aspectos que ayudan a hacer a uno más vivo» [J1, G6]). Es una cierta «necesidad de ser necesitado» que experimentan las personas adultas (McAdams et al., 1998) o, como dijo Erikson (1971: 118): «[...] el hombre maduro precisa que lo necesiten». Y así es valorado también por los jóvenes que reciben esos aprendizajes, en ese tipo de generatividad denominada *generatividad cultural*, que hace referencia al interés de los adultos por transmitir los instrumentos y las ideas propios de una cultura a las generaciones siguientes («Es muy enriquecedor compartir las sesiones con los séniors, ya que disponen de un gran bagaje y nos aportan mucho cada vez que hablan» [J1, G3]).

4.2.3. *Solidaridad intergeneracional*

En distintas frases, se aprecia la solidaridad entre generaciones («Este proyecto sirve a todos: a los séniors, para no quedarnos anclados en nuestro pasado, y a los jóvenes, para conocer de primera mano costumbres y tradiciones anteriores, evitando que se pierdan en el olvido» [S3, G1]) y el intercambio de afectos, de sentimientos, de acciones, de apoyo («Me siento bien. Son clases donde apporto y aprendo de todos los compañeros» [S4, G1]), así como también el de conocimientos («Los júniors intentamos explicar de la mejor manera posible su significado [los conceptos de inclusión y diversidad] a través de los conocimientos adquiridos a lo largo de estos años de carrera» [J2, G6]).

4.3. *Aprendizaje*

Cambiar la forma de ver a los demás es aprender acerca de otros grupos de edad, y aprender también es lograr nuevos conocimientos.

4.3.1. *Intercambio de aprendizajes. Compartir conocimientos*

Ganar nuevos conocimientos («Aprender cosas que no sabía» [S2, G4]), compartir conocimientos y aprender unos de otros («Reunión tras reunión, hacemos intercambio de conocimientos y aprendemos todos» [J1, G2], «Aprendemos los unos de los otros» [J1, G1], «Que ellas aprendan de nosotros y nosotros de ellas» [S2, G4]), ayudar al otro a reflexionar desde un nuevo punto

de vista («Lo que pretendo no es convencerlos ni cambiar su visión, sino intentar mostrar otro punto de vista para que, a partir de él, saquen sus propias conclusiones» [J2, G6]). Pero este proyecto también ha permitido descubrir todo lo que pueden aportar los séniors en la formación de buenos profesionales («Me siento una alumna de estos profesores de la vida, unos compañeros en los que observas ilusión y ganas de narrar las experiencias vividas que yo intento absorber al máximo» [J2, G6]) y adquirir nuevos aprendizajes cubriendo carencias reconocidas («Los séniors son muy agradables y le ponen muchas ganas a todas las reuniones, a explicarnos y a llenarnos el vacío de conocimientos que tenemos respecto a la educación en épocas anteriores a las nuestras» [J1, G2]). Y, finalmente, valorar las sesiones, centradas en los diálogos reflexivos y entender el potencial de aprendizaje que hay en ellas («Estos temas dan para mucho...» [J1, G2]).

Todos los participantes, tanto jóvenes como mayores, han valorado positivamente el proyecto. Todos ellos evocan recuerdos y relatan sus experiencias vividas en torno al tema en cuestión, siendo las aportaciones de los mayores un poco más numerosas. Es un aprendizaje colaborativo basado en el intercambio de experiencias vitales.

4.3.2. Proyecto común. Cohesión

En muchos momentos de las diferentes sesiones, se pudo observar el sentimiento de compañerismo asociado al hecho de estar realizando una tarea común («Un proyecto común» [S2, G4], «En poco tiempo, hemos formado una familia» [J2, G2]) y el interesante aporte que supone haber vinculado a personas que están en momentos evolutivos diferentes («Pasado y presente juntos para conseguir un futuro mejor» [S1, G4], «El ambiente del grupo ha sido muy agradable: la predisposición de los séniors a escuchar y hablar hace muy cómodo el estar ahí» [J2, G2]).

4.3.3. Compartir historias vividas

Tal y como algunos dijeron, lo del tema era lo de menos, lo importante fue buscar «una excusa» que les permitiese juntarse y dialogar durante un tiempo continuado y prolongado y compartir los recuerdos de la vida transcurrida («El tema es lo que menos importa [...] experiencia de compartir vivencias y recuerdos de hace tantos años, revivirlos» [S1, G6], «Para que observen los pequeños o grandes cambios durante estos años que nos separan» [J1, G6]), porque es necesario conocer lo que nos ha precedido para entender el presente («Quien pierde las raíces, pierde la identidad» [S1, G4]).

4.3.4. Aprendizaje del rol docente e identidad profesional

En las sesiones, se reflexionó mucho sobre la educación y el sentido de formarse bien como docentes. La presencia de los séniors ha sido determinante para alcanzar este objetivo («Aún queda mucho por hacer si verdaderamente queremos formar a sujetos críticos a través de una enseñanza de calidad» [J1, G6]). Alguna de las alumnas del grupo de júniors valoró explícitamente lo aprendi-

do en las sesiones del proyecto, comparándolo con lo aprendido en las clases del grado («Estoy cogiendo un bagaje que sé que en ninguna asignatura de las cursadas en la Universidad podría obtener» [J1, G1]).

Además, el hecho de compartir reflexiones, anécdotas y modos de ver fue ayudando a formar la identidad profesional y permitió que muchas de ellas se pusiesen en el papel de una futura maestra («Esta experiencia me permite experimentar el hecho de ser maestra por unos instantes» [J2, G6]) y, en el mismo sentido («Este proyecto es una gran oportunidad que la Universidad nos ha ofrecido para que nosotras, como futuras maestras, conozcamos la historia de la educación de primera mano» [J2, G2], «Tener encuentros como estos [conocer las vivencias desde sus protagonistas], nos ayudaría [a los maestros], a tener una base y unos conocimientos que poco a poco van perdiéndose y es en ellos donde están nuestras raíces» [J1, G1]). Y ese era el objetivo para muchos de los séniors: colaborar en su formación («Esperando que mis opiniones os hayan podido ser útiles en vuestra preparación de futuras maestras» [S2, G2]).

Gracias al conocimiento de experiencias educativas diferentes, de otros tiempos y de otras personas, se ha posibilitado que los profesores reflexionaran sobre su realidad, sobre la forma de pensar su actuación en el aula y sobre los aspectos a mejorar en su práctica docente. A medida que han ido haciendo autorreflexiones y reflexiones grupales sobre su manera de ser en su rol docente, han revisado y modificado sus constructos personales, sus ideas acerca de la educación en general y del rol del profesor en particular («Esta experiencia te hace crecer como persona y como profesional de la educación» [J2, G2]).

4.4. Diferencias versus semejanzas. Generaciones distintas, pero no tan distintas

Las sesiones se caracterizaron por un diálogo continuo a lo largo del cual ambas generaciones buscaban aproximarse.

4.4.1. Choque generacional, pero no siempre choque de ideologías. Respeto

Las sesiones propiciaron un debate respetuoso en todo momento entre ideas y modos de ver diferentes («Escuchamos y expresamos muchas opiniones y muy dispares» [S1, G6], «Cada uno ha expuesto su punto de vista y, entre todos, hemos sacado conclusiones» [S1, G2]).

En algunos momentos, hay choque de opiniones. Sin embargo, estas se tratan con respeto y propician el debate, pero las diferencias de opinión estaban asociadas más a las personas que a la edad de cada uno («Este tema propició un gran debate entre séniors y júniors [...] Grandes diferencias ideológicas condujeron el debate» [J1, G6], «En los razonamientos, había diferencias entre los jóvenes y los séniors, pero, a pesar de las diferencias, eran también muchas las coincidencias» [S1, G3]).

4.4.2. Acercamiento a la otra generación

Tener la oportunidad de debatir con personas de otras edades, que han vivido la educación de otro modo, resultó muy interesante para la mayor parte de los

júniors («Siento satisfacción al “discutir” con mis compañeros séniors» [J2, G6], «Hemos estado todos muy cómodos. El ambiente de grupo es muy agradable y hay buen *feeling* con los séniors» [J1, G2]). Pero también sirvió a los séniors, de alguna manera, como «actualización o puesta al día» («A través de los jóvenes, veo el mundo más actual» [S1, G2]).

4.4.3. *Percepción positiva de la otra generación*

Además de estos beneficios de mejora en la identidad profesional docente de los que hemos hablado, conocer cómo se vivía en las escuelas de antes permitió que muchos de los júniors entendiesen mejor las historias que sus propios padres o abuelos les habían contado. Esto también supuso aprendizaje, además de beneficios personales («Ahora puedo entender cuando, cada vez que iba a la escuela y volvía diciendo que un maestro era malo, mis padres me respondían: “Disfruta de la escuela ahora que tienes un maestro. Antes solo había castigo”» [J1, G6]).

Ambas generaciones se perciben positivamente: las júniors se muestran satisfechas por intercambiar experiencias e inquietudes con los séniors que les escuchan con atención, y los séniors están encantados de compartir su tiempo con las júniors y aportarles todo lo posible. Diferentes autores han mostrado las ventajas de unir generaciones para disminuir los estereotipos de los unos para con los otros. Este es uno de los beneficios de más peso en los proyectos intergeneracionales (Pinazo-Hernandis y Kaplan, 2007). En los participantes júniors, se produjo un cambio en la manera de ver a las personas mayores, que ahora es más positiva («Pero, al mismo tiempo, me siento una alumna de unos profesores de la vida, unos compañeros en los que observas ilusión y ganas de narrar las experiencias vividas y que yo intento absorber al máximo» [J2, G6]).

Tanto séniors como júniors perciben positivamente a la otra generación. Los unos por considerar que las jóvenes generaciones son muy competentes y los otros por tratar de recoger las experiencias de unos «profesores de la vida». Las manifestaciones de cariño fueron recíprocas. También los séniors valoraron muy bien a las participantes júniors («Las nuevas generaciones de maestros están muy por encima de las que había hace 50 años» [S2, G6], «Son el futuro de nuestro país» [S2, G6], «Tienen actitud y son personas preparadas para enseñar» [S2, G6]). El hecho de haber estado compartiendo un tiempo de una manera periódica, ha ido forjando vínculos fuertes de relación en muchos de los grupos («Hemos estado “como en familia”» [J1, G2], «Y, sobre todo, nos hemos hecho amigos» [todos, G1]).

4.5. *Rememoración*

La fuente primordial de los relatos de vida es la persona y el testimonio que esta proporciona, en su doble faceta de individualidad única y sujeto histórico. En ella, confluyen dimensiones psicológicas y contextuales cuya interacción genera una manera peculiar de construir y de narrar su experiencia pasada, siempre en clara relación con la situación presente y los proyectos de futuro.

Nuestra vida y personalidad dependen de la visión que tenemos de nuestro pasado. Las experiencias históricas y los modos de existencia de los que participa el sujeto y en los que se halla inserto condicionan su comportamiento, la narrativa y la significación atribuida a cada experiencia vivida u oída. La práctica de la investigación biográfica es impensable sin recurrir a los conceptos de identidad y memoria, diferentes pero perfectamente imbricados.

Otro objetivo del proyecto era ayudar a recordar recuerdos y dar valor a las historias de vida de los participantes sénior. Diferentes estudios muestran que se obtienen efectos positivos de la revisión de vida, como, por ejemplo: disminución de la sintomatología depresiva (Afonso y Bueno, 2009), mejora del autoconcepto y satisfacción vital (Chiang et al., 2008), optimización de la autoeficacia en situaciones adversas, ya que la persona recuerda situaciones que afrontó y superó con éxito («De todas las sesiones, salgo con la misma sensación: ¡Cuántas cosas han pasado en mi vida!, ¡Qué feliz he sido! Todo es positivo [...]. La parte que ya tenía olvidada, la mala, su gotita ha puesto al cubo» [S1, G4]).

4.5.1. Reminiscencia y evocación de recuerdos

El proyecto sirvió también para traer a la memoria las experiencias vividas en primera persona, recordarlas y compartirlas («He podido recordar caras de tristeza por parte de mi padre mientras me narra su infancia» [J1, G6], «He podido ver a mis padres reflejados en algunos de los comentarios expuestos por los sénior» [J1, G6]). Las sesiones han servido para revivir la infancia («Durante este tiempo, he recordado muchos momentos de mi infancia» [S3, G4], «Vivencias de infancia que he recordado y que tenía guardadas» [S2, G4]). Algunos sénior agradecen que, a través de oportunidades como la que ofrece este proyecto, se valora la historia pasada, se les da valor a ellos como personas con un pasado que importa a otros, se les escucha («Contamos nuestra experiencia y destacamos aquellas cosas que más nos han marcado» [S1, G6], «Los jóvenes aportan sus vivencias y a mi el proyecto me invita a recuperar la memoria» [S4, G1]). Algo que podemos destacar es el sentimiento percibido de que, a través de este programa, se les da valor, se les escucha, cuando antes nadie se había interesado por conocer sus pensamientos, sus inquietudes («Hemos compartido sensaciones, vivencias, experiencias, sonrisas e incluso alguna lágrima» [J3, G1]).

4.5.2. Importancia de la revisión de vida

Una de las metodologías que más se usa en la intervención con personas mayores para promover su bienestar psicológico y la integridad es la revisión de vida. En nuestro caso, no era este el objetivo principal, pero, evidentemente, todos los participantes recordaron experiencias educativas vividas («¡Cuántas cosas han pasado en mi vida, pero si ya lo tenía olvidado!» [S1, G4], «Estas clases me han hecho valorar el desarrollo de mi vida a lo largo de la escuela, época para mi frustrada» [S4, G1]).

Las reuniones han servido a los sénior de catarsis de los malos tiempos vividos, y a las jóvenes para pensar como futuras maestras que están preparándose para dar una educación de calidad. Todos han valorado positivamente

los encuentros, evocan recuerdos y relatan sus experiencias en torno al tema en cuestión. Las aportaciones de los séniors han sido mucho más numerosas.

4.6. Cambios. Pasado y presente

El proyecto ha servido para que los participantes conocieran detalles desconocidos de la historia de la educación española, pero también para valorar más positivamente la actual.

4.6.1. Escuela de ayer y hoy

En general, los cambios en la educación observados por unos y otros han sido muchos («Para que observen los pequeños o grandes cambios» [J2, G6], «La escuela de ayer estaba llena de carencias [...] hoy la escuela dispone de más medios» [S2, G6]) y merece la pena conocer y reconocer los avances logrados («Recuerdos realidades» [S2, G6], «He descubierto toda la diferencia que hay entre la escuela de entonces y la de ahora» [S3, G4], «Con las aportaciones de los séniors, hemos podido hacer una comparación significativa del trato de las lenguas en las escuelas públicas en épocas diferentes» [J1, J2 y J3, G5], «Las ideas expresadas han sido, para algunos, muy nuevas y, para otros, desconcertantes» [S3, G3], «Experiencias vividas por los séniors no han hecho más que permitir imaginarme una legión de pequeñas criaturas, regidas por un sargento [...] lejos de la escuela y de la enseñanza actuales, que se basan en la formación en valores, el fomento de la creatividad...» [J1, G6]), además, algunos cambios en concreto, como la segregación por género («Para ellas, todo es más natural y no conciben que los chicos y las chicas estuvieran separados» [S1, G6]), la pluralidad de lenguas («Los mayores, cuando íbamos a escuela, solo teníamos la oportunidad de estudiar en castellano [...] ahora se ha recuperado la enseñanza de las lenguas autóctonas» [S1, G6], «Es importante destacar algo en lo que todos estábamos de acuerdo: el aprendizaje de lenguas es muy enriquecedor. Estamos a favor del plurilingüismo» [J1, G3]), la disciplina en el aula, los castigos («Sé que no me van a pegar y eso es lo que me anima a expresar mis sensaciones y experiencias» [S2, G6]), la diversidad («Estoy totalmente de acuerdo con ellos, con todas las ideas de inclusión y diversidad» [S3, G3], «Dar respuesta dentro de las aulas a todos los niños, a sus necesidades culturales, en algunos momentos emocionales, han sido ideas maravillosas» [S3, G3]), la educación emocional («Los jóvenes comentaron la diferencia entre la educación actual, más centrada en la creatividad, el desarrollo en equipo, la emotividad y el desarrollo emocional, y la de antes, basada en la disciplina, la autoridad y el castigo físico y verbal» [S1, G3]).

4.6.2. Jóvenes de ayer y de hoy

Entre todos los cambios sobre los que estuvieron dialogando, además de mayores ámbitos de formación y mejor preparación de los jóvenes («La juventud de ahora es muy inteligente y tiene muchas ganas de hacer lo que hace» [S1, G4]), surgió la idea de libertad y autonomía de decisión que caracteriza más a la

juventud actual que a la de hace 40 años («La juventud de ahora hace lo que quiere, no es como los de mi generación, que siempre hacíamos lo que mandaban los demás» [S1, G4]).

5. Conclusiones

El trabajo con grupos intergeneracionales ocupa cada vez un lugar más importante, tanto en el ámbito científico como en el social. Entre los motivos que justifican este interés, está el hecho de que estamos asistiendo a un cambio en el perfil de la gente de más edad, con nuevas generaciones de personas mayores que disfrutan de buenos niveles de salud durante más años, más formadas, más interesadas en seguir aprendiendo, pero también en seguir contribuyendo a la sociedad.

En este ámbito, se debe insertar el proyecto *Memoria y patrimonio vivo*, con el que se ha conseguido alcanzar ampliamente los objetivos planteados inicialmente en esta investigación.

Por una parte, el trabajo conjunto de las distintas sesiones ha servido para establecer un diálogo intergeneracional sobre la educación (ya que hemos obtenido diferentes perspectivas de la educación y de la vida en los últimos años), a la vez que aproximábamos a las futuras maestras la historia de la educación desde las vivencias contadas por los seniors en primera persona (objetivo 1).

Además, el proyecto estuvo centrado en la recuperación de memoria histórica viva —patrimonio cultural inmaterial basado en los testimonios orales— por medio de la estimulación de los recuerdos de los seniors acerca de la educación y su vida académica. Gracias al proyecto, los seniors han podido recuperar, compartir, poner en valor y dar sentido a su propia experiencia. A la vez, los juniors han podido obtener de primera mano mucha información sobre aspectos de la historia de la educación en nuestro país, lo que les ha permitido contextualizarlos y comprenderlos (objetivo 2).

Por otra parte, el contacto personal y continuado ha generado relaciones entre ambos grupos, lo que ha permitido superar los estereotipos mutuos entre personas de generaciones distintas. De este modo, los unos han aprendido acerca de los otros a través de la interacción directa y han establecido nuevas vías de comunicación entre los mayores y los jóvenes a través de actividades conjuntas. Además, hemos podido difundir una imagen positiva de los mayores entre los jóvenes, pues, al trabajar con ellos a lo largo de estos meses, los han visto como son: capaces de contribuir como ciudadanos de manera activa cuando se les da posibilidades para hacerlo (objetivo 3). Finalmente, a partir de la metodología empleada, hemos podido evaluar los beneficios de un proyecto intergeneracional (objetivo 4). Estamos convencidos de que era necesario realizar un análisis cualitativo para poder adentrarse en el estudio del cambio de visión y de relación entre los participantes.

Por último, queremos incidir en la importancia de llevar a cabo proyectos como este (sobre todo desde las administraciones públicas), ya que ponen en colaboración a personas de edades diferentes, lo cual permite demostrar que

las distintas generaciones tienen mucho más en común de lo que creemos, pero, sobre todo, que tienen ganas de compartirlo, lo cual ayuda a establecer un auténtico diálogo intergeneracional.

Como limitaciones del trabajo, señalaremos el pequeño tamaño muestral y, por ende, la dificultad de hacer generalizaciones. Evidentemente, un proyecto como el que queríamos llevar a cabo no se puede hacer con un centenar de personas a la vez, pero tampoco es eso lo que pretendíamos. En cambio, sí es posible, y sería deseable, repetirlo con otros grupos de juniors y seniors y en unos contextos distintos. Aunque estamos convencidos de que, cuando se juntan dos generaciones para realizar un proyecto común y se realiza un buen diseño, se obtienen grandes resultados con beneficios para todos.

Agradecimientos

Al Vicerrectorado de Participación y Proyección Territorial de la Universitat de València, a los participantes, a la Facultad de Magisterio y al Ayuntamiento de Ontinyent.

Referencias bibliográficas

- AFONSO, R. y BUENO, B. (2009). Efectos de un programa de reminiscencia sobre la sintomatología depresiva en una muestra de población mayor portuguesa. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 44(6), 317-322.
<<http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2009.03.019>>
- AGULLÓ, M.C. (2007). Possibilitats i riscos de les fonts orals en la investigació historico-educativa. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 9-10, 27-39.
<<http://dx.doi.org/10.2436/20.3009.01.3>>
- (2010). La voz y la palabra de los tesoros vivos: Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-178.
- BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información*. Vol. 2. *El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- COHEN, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
<<http://dx.doi.org/10.1177/001316446002000104>>
- CHIANG, K.J.; LU, R.B.; CHU, H.; CHANG, Y.C. y CHOU, K.R. (2008). Evaluation of the effect of a life review group program on self-esteem and life satisfaction in the elderly. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 23, 7-10.
<<http://dx.doi.org/10.1002/gps.1824>>
- DIENER, E.; SUH, E.M.; LUCA, R.M. y SMITH, H.L. (1999). El bienestar subjetivo: Tres décadas de progreso. *Boletín Psicológico*, 125, 271-301.
- EMMONS, R.A. y McCULLOUGH, M.E. (2004) (eds.). *The psychology of gratitude*. Nueva York: Oxford University Press.
- EMMONS, R.A. y MISHRA, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. En SHELDON, K.; KASHDAN, T.B. y STEGER, M.F. (eds.). *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward*. Nueva York: Oxford University Press.

- ERIKSON, E. (1971). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado*, 14, 17-32. Recuperado de <<http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702002>>
- FISHER, B.J. (1995). Successful aging, life satisfaction and generativity in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 41, 239-250.
- FREEMAN, N.K. y KING, S. (2001). Service learning in preschool: an intergenerational project involving five-years-old, fifth graders, and seniors citizens. *Early Childhood Education Journal*, 28(4), 211-217.
- GERGEN, K. (1992). *El Yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- GRAU, S.; GÓMEZ, C. y PERANDONES, T.M. (2009). La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa. En GÓMEZ, L. y GRAU, S. (coords.). *Propuestas de diseño, desarrollo e innovaciones curriculares y metodología en el EEES (7-26)*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- GUTHEIL, I.A.; CHERNESKY, R.H. y SHERRATT, M.L. (2006). Influencing Student Attitudes toward Older Adults: Results of a Service-Learning Collaboration. *Educational Gerontology*, 32(9), 771-784. <<http://dx.doi.org/10.1080/03601270600835470>>
- HANKS, R.S. y ICENOGLU, M. (2001). Preparing for an Age Diverse Work Force: Intergenerational Service-Learning in Social Gerontology and Business Curricula. *Educational Gerontology*, 27(1), 49-70.
- IMBERNÓN, F. (2006). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós Ibérica.
- INE (2012). *Estimaciones de la población actual* [en línea]. Madrid: INE. <www.ine.es>.
- KROPF, D.P. y BURNETTE, D. (2003). Grandparents as family caregivers: Lessons for intergenerational education. *Educational Gerontology*, 29, 361-37.
- LEITE, A.E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: Vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Universidad de Málaga. Tesis doctoral no publicada.
- MANHEIMER, R.J.; SNODGRASS, D.D. y MOSKOW-MCKENZIE, D. (eds.) (1995). *Older Adult Education: A Guide to Research, Programs and Policies*. Westport, CT: Greenwood Press.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MCADAMS, D. (2001). *Generativity: The new definition of success* [en línea]. <<http://www.spiritualityhealth.com/>>.
- MCADAMS, D.; HART, H. y MARUNA, S. (1998). The anatomy of generativity. En MCADAMS, D. y ST. AUBIN, E. (eds.). *Generativity and adult development: How and why we care for the next generation* (pp. 7-43). Washington, DC: APA.
- MCCULLOUGH, M.E.; EMMONS, R.A. y TSANG, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 112-127.
- MESHEL, D.S. y MCGLYNN, R.P. (2004). Effects of intergenerational contact on attitudes and stereotypes of adolescents and older people. *Educational Gerontology*, 30, 457-479.
- MURPHY-RUDSSEL, S.; DIE, A.H. y WALKER, J.L. (1986). Changing attitudes toward the elderly: The impact of three methods of attitude change. *Educational Gerontology*, 12, 241-251.
- OLAZÁBAL, I. y PINAZO-HERNANDIS, S. (2009). Les relations intergénérationnelles au sein de la parenté et de la communauté. En CHARPENTIER, M.; GUBERMAN, N.;

- BILLETTE, V.; LAVOIE, J.P.; GRENIER, A. y OLAZABAL, I. *Vieillir au pluriel: Perspectives sociales*. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 307-338.
- OMS (2002). *Active Ageing: A policy framework* [en línea]. Ginebra: OMS. <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/WHO_NMH_NPH_02.8.pdf>.
- PÉREZ SERRANO, G. (coord.) (1998). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Madrid: Narcea.
- PINAZO-HERNANDIS, S. (2012). Las personas mayores proveedores de conocimiento y cuidados: El papel de los programas intergeneracionales. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 51, 45-66.
- PINAZO-HERNANDIS, S. y KAPLAN, M. (2007). Los beneficios de los programas intergeneracionales. En SÁNCHEZ, M. (dir.). *Programas intergeneracionales: Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: La Caixa.
- PLUMMER, K. (1987). *Los documentos personales*. Madrid: Siglo XXI.
- PUJADAS, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, 9, 127-158.
- RYFF, C. (1989). Scale of psychological-wellbeing: The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: Potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII(1), 99-115.
- SILVERMAN, D. (2013). *Doing qualitative research*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- SMULLEN, A.M. (2012). *A gratitude intervention with older adults*. Ann Arbor. University of Michigan.
- SPARKS, D. y LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of staff-development. En HOUSTON, W.R. (ed.). *Handbook of Research on Teaching Education*. Nueva York: McMillan.
- SPUDICH, D. y SPUDICH, C. (2010). Welcoming intergenerational communication and senior citizen volunteers in schools. *Improving Schools*, 13, 133-142. <<http://dx.doi.org/10.1177/1365480210375350>>
- VAN MANEN, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- VILLAR, F. (2012). Successful ageing and development: The contribution of generativity in older age. *Ageing and Society*, 32(7), 1087-1105. <<http://dx.doi.org/10.1017/S0144686X11000973>>
- ZUCCHERO, R.A. (2011). A Co-mentoring Project: an intergenerational service-learning experience. *Educational Gerontology*, 37, 687-702. <<http://dx.doi.org/10.1080/03601271003723487>>