

La Educación «no formal» de Adultos: Ciudad Educativa y «Ciudad sana» en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la «Tercera Edad»

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

Universidad de Santiago de Compostela

SUMMARY.—The «non formal education» process referred to the adult population are presented in this work in a particular way, these that effect the 3er age group.

This non formal education has been essentially concreted in three directions: «critical free action» (P. Freire); the «educational city» project (E. Faure) and finally the andragogical perspective (M. Knowles).

In these concrete projections of the non formal education for adult the «educational city» and «healthy city» models are described. Both models suppose different control prospects. In a particular way the educational non formal actions that are developed in the «3er age classes» in Galicia Spain) are detailed.

INTRODUCCIÓN

La educación de adultos normalmente se ha interesado por los problemas de la «educación básica» de las personas adultas que por razones sociohistóricas no han podido acceder a una formación formal suficiente. Los problemas de la alfabetización han sido en nuestra historia educativa una preocupación importante. Hoy sin embargo con un porcentaje «muy bajo» (3,20% según censo de 1991) de personas que se declaran «analfabetas» la situación ofrece cambios importantes.

En primer lugar en este conjunto de personas con nula o baja formación formal se encuentra un grupo importante de las personas «más adultas» encuadradas bajo la denominación de la «Tercera Edad». En efecto los datos estadísticos nos indican que entre los 65 y 69 años existe un 46% de personas que «no tienen estudios primarios» y los porcentajes suben de forma importante según los grupos de edad (69% para los que se encuentra entre 70-74 años; 74% para los situados entre 75-79 años y 79% para los que ya han alcanzado los 80 y más años).

Para este conjunto de personas es evidente que no está de ninguna forma vetado el acceso a situaciones de «educación formal» pero resulta muy difícil y complicado el inscribirse en este contexto educativo aunque ejemplos magníficos se pueden, de vez en cuando, ver en la prensa o los boletines de los centros educativos. Normalmente el acceso a la educación formal y el seguimiento de sus programas en el contexto general de la

educación de adultos está siendo una necesidad para los adultos de edades intermedias que buscan en ella una «segunda oportunidad» que les ofrezca la titulación básica y al mismo tiempo una mejor situación ante los problemas del «mercado de trabajo» que por otra parte ha roto –por razones del denominado «paro estructural»– la lógica relación entre formación y empleo.

En este contexto ¿qué hacer con este colectivo importante de personas que, según la situación y la prospectiva demográfica, se puede situar en España en torno a los siete millones de personas para el año 2.000 (M. Asuntos Sociales, 1991)? El problema para el futuro no reside sólo en una cuestión económica que preocupa a todos los gobiernos, la «previsión de pensiones», sino en cómo ofrecer un mejor desarrollo y situación de vida para este colectivo.

Desde este contexto consideramos que hoy el desarrollo comunitario para este colectivo tiene unas características muy específicas. En efecto, como se ha puesto de relieve en otros trabajos (Requejo, A. 1991) el «desarrollo comunitario» insiste en el proceso de autoayuda, de transformación de la propia comunidad en la identificación y expresión de sus necesidades, orientado todo hacia una mayor responsabilidad y control para promover su propio desarrollo. Por su parte la «educación comunitaria» ofrece dos finalidades básicas. La primera implicar a toda la gente, privadamente y como miembros de grupos de cualquier edad y condición, en el conocimiento y valoración de sus necesidades y oportunidades para descubrir y perseguir sus intereses, adquirir conocimientos y destrezas, reconocer sus personales identidades y aspiraciones, lograr el bienestar en sus roles con la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto, participar en el ordenamiento del ambiente físico y social y en la gestión de los asuntos locales y nacionales. La segunda se orienta a hacer frente a estas necesidades conocidas de la forma más apropiada con la cooperación individual y de los grupos identificados y desplegando los recursos educativos existentes.

En el colectivo de adultos, al que deseamos referirnos en este trabajo, consideramos que los «recursos educativos» se orientan fundamentalmente en la dimensión de la educación «no formal» y se concretizan en una dirección específica que denominamos «ciudad educadora» y «ciudad sana».

Por todo ello en el presente artículo trataré en un primer lugar de ofrecer con un carácter general la importancia de la educación no formal, indicar los aspectos normativos más importantes (Libro Blanco, 1986; LOGSE 1990) para indicar las diferentes direcciones en que se puede orientar la educación de adultos y presentar como núcleo y tema esencial las proyecciones concretas de la educación no formal para el colectivo de las personas «más adultas».

1. LA EDUCACIÓN «NO FORMAL» DE ADULTOS

La Fundación Santillana celebraba (1991) su «V. Semana Monográfica» bajo el título «*La Educación No Formal. Una prioridad de futuro*» (Diciembre 1990). Los documentos de dicha Semana ahora publicados nos vuelven a ilustrar sobre la importancia de dicho sistema educativo que es definido en el Documento Base (1990, p. 12) por R. Díez Hocheleitner, como «*todo proceso de aprendizaje que se acomete a lo largo de la vida para acceso efectivo a conocimientos y destrezas, básicos y avanzados, esté o no insti-*

tucionalizado y se obtengan o no certificados y acreditaciones al final del mismo, pero que permita asumir eficazmente responsabilidades concretas en la vida activa».

Uno de los autores que más ha influido en la aceptación de este término Ph. Coombs vuelve a ilustrarnos sobre el concepto de Educación No formal mostrándonos las características básicas de estas actividades educativas (1991, p. 47-48): 1) están organizadas conscientemente (a diferencia de la educación informal) al servicio de auditorios con propósitos particulares 2) operan fuera de la estructura de los sistemas de educación formal y generalmente libres de sus cánones y formalismos: 3) pueden ser proyectadas para servir a los intereses particulares y necesidades de aprendizaje de virtualmente cualquier población.

Como consecuencia de ello las actividades de educación no formal presentan una serie de características comunes entre las cuales están las siguientes: son más numerosas de lo que generalmente se cree tanto en países en desarrollo como industrializados; sus programas son relativamente pequeños, fundamentados localmente, iniciados y transmitidos por grupos de voluntarios no gubernamentales y a veces empresas. Los de mayor escala (agricultura, sanidad, alfabetización...) son financiados por agencias estatales y dirigidos verticalmente. Cada uno de ellos puede ser examinado como un «sistema» en sí mismo o como «subsistema educacional» de una actividad más amplia si bien «la suma total de actividades educacionales noformales de cualquier país nos constituye un «sistema educación no formal comparable al sistema de educación formal, ya que la mayoría de los programas de ENF no tienen una relación orgánica entre sí» (p. 47).

Todo ello nos indica que bajo el término de «Educación No Formal» existe una amplia variedad de programas y actividades que pretenden dar respuesta a unas necesidades educativas que no pueden ser satisfechas por otros procedimientos institucionales-organizativos y por las metodologías tradicionales.

De ahí que la Educación No Formal tenga hoy –independientemente de lo que en su momento fue aceptación de dicho término– una justificación tanto para el presente como para el futuro de la educación.

2. EL MARCO DE LO «NO FORMAL» EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: DEL LIBRO BLANCO (1986) A LA LOGSE (1990)

El Libro Blanco de Educación de Adultos (1986) a pesar de su redacción un tanto descoordinada y repetitiva, y a pesar de que presagiaba una «Ley marco estatal» sobre la Educación de adultos –olvidada por el momento– ha supuesto un avance notable respecto a la configuración del «nuevo modelo de educación de adultos». No es el momento aquí para su análisis y críticas sino recordar algunas ideas innovadoras que profundizan en la necesidad de una educación no formal para adultos.

En primer lugar la ruptura con una concepción escolarizada y compensadora de Educación de Adultos (E.A.), la comprensión de que abarca todos los niveles y no solo la «educación básica» situando la EA en el marco de la Educación permanente, su enfoque descentralizado, coordinado y planificado, si bien ello siga siendo más un proyecto que realidad. En segundo lugar, lo que nos interesa particularmente destacar no son tanto sus objetivos (desarrollo personal-creatividad, cultura ocio-desarrollo económico en relación al mundo laboral, desarrollo cultural y participación social) cuanto su dimensión territo-

rial. Las actividades de formación, sobre todo en edad adulta, solo tiene sentido si se orientan a dar respuesta a los problemas presenten en el territorio como ambiente tanto natural como físico, social y cultural. Ello determina que el objetivo básico de la futura E.A. es definir un subsistema en todas sus modalidades: formal, no formal.

La educación de adultos tiene así un doble carácter de carácter general y técnico. Respecto al primero, que particularmente nos interesa, se hace referencia a la *formación general* considerada en dos perspectivas. La primera desde los aspectos de la *formación «formal o reglada»* que imparte cursos compensatorios o de nivelación reconocidos oficialmente por el M.E.C. La segunda desde los aspectos de la *formación no formal o no reglada* mediante actividades de cursos o cursillos en áreas de conocimiento no reconocidas oficialmente. Existen aquí diversas iniciativas y actuaciones por parte de las Universidades Populares, Centros Sociales, Aulas de la Tercera Edad, etc...

por su parte la LOGSE (1990), cuyo título tercero, ha venido a ser una breve y limitada síntesis de lo que debería ser la Ley marco, explícita los principios y grandes líneas de la futura educación de adultos tanto a *nivel de objetivos* (51.2) retomados del libro Blanco, en el *contexto metodológico* referencia al autoaprendizaje en la enseñanza presencial y a distancia (51.4-53.3) como a *nivel organizativo* plasmado en dos principios básicos: primer principio de intervención de la administración educativa para garantizar la formación de las personas adultas «personal y profesionalmente» y desarrollar aquellas pruebas correspondientes a las titulaciones establecidas (art. 52); segundo principio de colaboración entre administraciones educativas y administraciones públicas así como la asignación de convenios de colaboración con universidades, corporaciones locales y otras entidades públicas y privadas (art. 51.1/54.2). El principio básico de la educación permanente es quien debe guiar la educación de adultos y, aunque se delinea un programa de carácter compensatorio «para aquellos grupos o sectores sociales con carencias y necesidades educativas o con dificultades para su inserción laboral» (51.3), se establece también un desarrollo flexible y la inclusión de la educación de adultos en los niveles no obligatorios (53.3-4-5).

En síntesis podemos decir que la nueva educación de adultos pretende tanto extender la dimensión formal, que debe abarcar todos los niveles educativos, como sobre todo potenciar la educación no formal. La puesta en acción de aspectos programáticos innovadores (del distrito educativo como espacio territorial que interrelacione la educación de adultos con los recursos existentes en el área de salud, cultura, ambiente, conecte la educación de adultos con los agentes institucionales y sociales), permite determinar no solo una «visión comunitaria» de la educación de adultos sino sobre todo una dimensión en la que, en parte, las acciones formales pero sobre todo los aspectos informales tienen una importancia decisiva.

3. DIRECCIONES EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS

El ámbito de la praxis de la Educación no formal de adultos, es múltiple y variada. Como indica Díez Hochleitner, R. (1991, p.17) en la década pasada se ha desarrollado una amplia gama de actividades de educación de adultos bajo la denominación de «educación no formal». En su opinión la educación y el entrenamiento profesional de adultos «se han llevado a cabo tanto sobre el plano cultural como sobre el plano técnico, a diver-

tos niveles de sofisticación, campañas de alfabetización, programas de desarrollo comunitario y rural, universidades de la tercera edad, universidades a distancia, cursos de formación en servicio y de reciclaje en centros educativos o en los propios centros de producción, casas de cultura, bibliotecas etc...»

Todo ello nos indica que no resulta fácil estructurar el amplio conjunto de acciones en las cuales se implican a veces los procesos no estrictamente «no formales» sino las acciones formales o las situaciones de carácter «informal».

Desde un punto de vista sintético podemos decir la educación no formal de educación de adultos se ha situado fundamentalmente en tres direcciones que no son mutuamente excluyentes:

1) *acción crítico-liberadora* que ha tenido su punto de arranque en los años 70 a través de la concepción política de Freire (Educación como concienciación) y su propia praxis de acción en el desarrollo de los procesos de alfabetización. Se ha desarrollado en múltiples experiencias de «*Educación Popular*» que fundamentalmente han arraigado en la educación de adultos iberoamericana y en tradiciones y organizaciones de carácter «popular» de nuestro continente.

2) *proyecto «ciudad educadora»* que desde las primeras propuestas del informa «Faure» («*Hacia una ciudad educadora*») ha implicado toda una acción educadora de adultos de carácter «territorial». La educación de adultos se «ha territorializado», ha tomado un carácter «distritual» y se ha implicado en los problemas de un espacio definido con experiencias y acciones pedagógico-políticas muy diversas. Las experiencias italianas con sus distritos educativos «bien definidos» (ley de 1974) han configurado «un sistema formativo integrado y policéntrico». Municipios y «Regiones» han implicado con vistas al desarrollo de una educación permanente que contribuya a la democratización de la educación, a estructurar todos los recursos disponibles de la «ciudad» en una acción formativa integrada, a extender, ofrecer la información sobre «la formación disponible» para hacerla accesible a todos los ciudadanos. La importancia de la acción municipal en educación de adultos ha cobrado una importancia grande (Colom, A. (1985) pp. 35-54; Vallespir, J., 1987, pp. 183-204) con la proyección y constitución de consejos municipales de educación de adultos. El propio «Libro Blanco» orienta la «nueva educación de adultos» en esta perspectiva (pp. 144 ss).

3) *perspectiva «andragónica»* entroncada con los primeros trabajos de Knowles (*Informal Adult Education*, 1950) y posteriores revisiones (*The Modern Practice of Adult Education* 1970). Ha tratado de orientar la acción educativa con los adultos en nuevo modelo de aprendizaje que implica un currículum en base a diseño de programas específicos y que no se encierra en un «espacio cultural» sino que es válido en diversos contextos, en diversos países. Ofrece a los educadores de adultos una identidad profesional, una justificación de su acción y «existencia» separada «respecto a la educación escolar» (formal).

Esta línea de acción ha tenido su desarrollo posterior en nuevos programas «andragógicos» para los educadores de adultos con el objeto de fomentar la «autodirección con el nuevo idea de «conciencia crítica» despolitizada en el sentido que analíticamente expresa Tennat, M. (1991, p. 162): «en sus escritos hay implícita una tradición liberal: unos individuos más perceptivos y mejor educados (...) producen, como arte de magia, una sociedad más justa y equitativa».

En síntesis, y con las limitaciones que ofrece toda esquematización, este podría ser el cuadro de referencia:

DIRECCIONES EN EDUCACION DE ADULTOS		
ACCION «Crítico Liberadora»	PROYECCIÓN «Ciudad educadora / sana»	PERSPECTIVA «andragógica»
<i>Filosofía:</i> E.A. como desarrollo en los participantes de competencias efectivas como actores sociales a nivel tanto de la vida cotidiana como social y política	Intervención educativa en el cuadro de un espacio determinado: territorio (dimensión geográfica-sociocultural)	Aplicación conocimiento a desarrollo «competencias específicas del adulto»
<i>Objetivo:</i> E.A. como proceso de inserción y participación social: concienciación, organización y articulación social	Construcción de un sistema formativo integrado y policéntrico (Distrito Escolar: Región/Municipio)	Mantener la E.A. a distancia del modelo «escolar»
<i>Agentes</i> Espacio institucional abierto: grupo social que se organiza y determina propias iniciativas de ed. popular (Universidades, aulas, acción política)	Familia-Escuela-MUNICIPIO ASOCIACIONES (Centros cívicos) en el marco de la COMUNIDAD.	Instituciones de mutua enseñanza. Ed. cooperativa.
<i>Preocupaciones y Acciones</i> Nacen de carencias formativas de la comunidad centradas en las necesidades del espacio social: programas de familia, salud, exigencias laborales, derechos	Producir, gestionar, hacer, orientarse en el conjunto de la información/formación que ofrece la «CIUDAD EDUCADORA» tratando de dar multifuncionalidad educativa en todos sus espacios (Educativos/sanitarios/sociales...)	Acción emancipadora Ayudar al adulto a tomar conciencia de contradicciones culturales
<i>Técnicas</i> Materiales y acciones que formen la «participación» usando monitores de la propia comunidad; diversas formas de recreación y convivencia, recursos a la propia historia	Conjunto de Actividades no formales que den respuesta a necesidades de los diversos colectivos Recurso a potencialidades educativas del territorio: CIUDAD	Investigación participativa o de acción
<i>Experiencias y Proyectos</i> En torno a diversas iniciativas EDUCACIÓN POPULAR	En torno a Programas de CIUDAD EDUCADORA/SANA	Programas ANDRAGÓGICOS (Knowles, Mezirow, Brookfield etc...)

4. CIUDAD «EDUCATIVA» Y «CIUDAD SANA» EN EDUCACIÓN DE ADULTOS: PROYECCIONES CONCRETAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Dentro de las tres direcciones en educación no formal de adultos pretendemos brevemente por su importancia y relevancia, en el momento actual, analizar la proyección «ciudadana» en un contexto tanto «educativo» como «sanitario» por razones de su orientación «no formal» y con vistas a indicar perspectivas y modelos de intervención adecuados para la educación de adultos y de forma particular para la denominada «Tercera Edad».

4.1. «La ciudad educativa» como fundamento de la educación «no formal»

La expresión «ciudad educadora y/o educativa» alcanza un notable eco a partir del informe de la Unesco «*Aprender a ser*» (1973-1^a). Nada menos que la tercera parte de dicha obra aparece con el título de «*Hacia una ciudad educativa*» (pp. 249-357). En páginas anteriores, sin embargo, nos presenta el «presagio de esta ciudad educativa» que será una de las perspectivas básicas de la educación del futuro que se diseña en el propio informe.

Hoy la expresión «ciudad educativa» aparece ya recogida como elemento específico en diccionarios de Ciencias de la Educación (Santillana, 1983, p. 258). Esta denominación se presenta bajo dos connotaciones diferentes. la primera con un carácter pedagógico general señala la dimensión utópica. Se fundamenta en la decisión e importancia configurativa de los estímulos que la sociedad emite. En consecuencia se trata de convertir estos estímulos en educativos (intencionales, optimizantes). Para ello la ciudad (sociedad) se convertirá en agencia educativa que tratará de integrar el sistema formal (escuela) y al sistema informal (mass-media, costumbres, libros...).

Desde la segunda denominación, el término se orienta de forma más administrativa, en la perspectiva de la organización escolar. Ciudad educativa es el complejo institucional de centros y todos sus servicios complementarios o en segunda acepción designa «configuraciones educativas integrales: por atender a aspectos extraescolares; especiales: rehabilitación, ciudad de los muchachos, etc...»; (p. 258).

Aquí vamos a centrarnos básicamente en la connotación primera que señala la función educativa que incumbe a la sociedad toda entera y que no queda reducida al marco exclusivo de la organización escolar propia del sistema formal educativo que toda sociedad y ciudad moderna, dentro de la política general, tiene diseñado. Todos los elementos de la ciudad (centros de producción, estructuras sociales y administrativas, redes culturales etc...) se considera que tienen un potencial educativo en relación con la educación permanente.

Educación permanente y ciudad educativa aparecen como dos conceptos esencialmente entrelazados. A la hora de diseñar los elementos para las estrategias de la educación (Faure, E. y otros, 1973, pp. 265-323 «*Veintiún puntos para una nueva estrategia de la educación*»), la educación permanente aparece como idea rectora de dicha política educativa: «*todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la ciudad educativa*» (p. 265).

Estamos, por tanto, ante una concepción totalizadora de la educación que en expresión de Wiel, G. (1977, pp. 300-304), supera el «modelo biológico» fundamentado sobre

el «acabamiento humano» para ofrecer un modelo más específicamente humano: el modelo de hombre como «ser inacabado». Este modelo biológico basado en la concepción naturalista del hombre se fundamenta en la noción de adulto como «ser completado» a nivel de crecimiento y madurez desde una orientación biológica (animal-adulto; hombre-adulto).

Hoy esta orientación ha sido suplantada por los trabajos de la propia biología (tesis de Bolk, Postman, Cehlen, etc...) que constatan la prematuridad humana y carácter evolutivo, lo que le convierte en inacabado y por tanto en permanentemente educable. La educación permanente se fundamenta en esta situación antropológica propia del hombre. El tiempo y el espacio educativo se amplían a toda la existencia y a las más diversas circunstancias aunque puede haber «tiempos fuertes» de formación continua en determinadas edades o circunstancias vitales. El campo de la educación abarca por ello tanto la totalidad personal como la totalidad de papeles desempeñados. Por ello, «la educación permanente es precisamente el arte de transformar, mediante análisis, los acontecimientos vividos en experiencias educativas en una de ellas» (Wiel, G., 1977, p. 302).

La educación permanente exige que todas las instituciones sociales tomen conciencia de su carácter de agencias educativas y junto a los recursos y medios educativos de la escuela se desarrollen otros recursos y potencialidades que posee la sociedad (bibliotecas, museos, galerías de arte, prensa, medios de comunicación...).

La función educadora se transfiere a toda la comunidad. La educación retoma así de nuevo la condición sociopolítica que tenía la paideia griega. El hombre como ser en relación, como ciudadano del mundo se educa aprovechando todo el potencial educativo de las instituciones sociales. La ciudad educativa es, por tanto, «una sociedad que reconoce a cada uno un poder constituyente en el seno de todas las instituciones sociales a las que pertenece y en las que desea participar... instaura una verdadera democracia en todas las esferas de la vida social y política y (...) es una sociedad que rehabilita la idea de una cultura viva y vivida elaborada colectivamente por el conjunto de los ciudadanos». (ib. p. 307).

La ciudad educativa será por tanto siempre un proyecto que tendrá que luchar contra los efectos de una aplicación reduccionista de la educación permanente.

4.2. «La ciudad saludable»: la salud centrada en el AMBIENTE

Casi en el mismo momento en que la expresión «ciudad educativa» comienza a proponerse y debatirse (1973) aparece la iniciativa de las «ciudad saludable» o «ciudad sana». En 1974 se publica por el entonces ministro de Salud de Canadá (Marc Lalonde) el informe «Una nueva perspectiva sobre la salud de los canadienses».

La «nueva salud pública» pone énfasis, en las acciones sobre el ambiente y reconoce la importancia de los aspectos sociales en los problemas de salud causados por los estilos de vida.

Dos contribuciones críticas favorecieron las tesis ambientalistas. En primer lugar las tesis «desinstitucionalizadoras» de Ivan Illich. En segundo lugar, la difusión de la hipótesis de McKeown.

a) La tesis desinstitucionalizadora I. Illich

En 1975 Illich publica su polémica obra: «Némesis Médica la expropiación de la salud». Dicha obra de alguna manera viene a continuar su tesis desinstitucionalizadoras

referidas anteriormente a la escuela (Cfr. *La sociedad desescolarizada 1971*). Para Illich lo mismo que la educación no puede encerrarse en la escuela, así tampoco la medicina puede depender exclusivamente de una medicina institucionalizada. Lo mismo que la escuela «no puede tener el monopolio de la educación», tampoco puede aceptarse la «medicalización de la vida».

Desde su punto de vista un sistema de asistencia a la salud, basado en médicos y otros profesionales, que ha rebasado límites tolerables resulta patógeno por tres razones:

- Inevitablemente produce daños clínicos superiores a su posible beneficios;
- tiene que enmarcar las condiciones políticas que minan la salud de la sociedad;
- tiende a expropiar el poder del individuo para curarse a sí mismo y para modelar su ambiente.

En consecuencia frente a una «medicalización de la vida» se propone una transformación de las perspectivas de salud basada en las condiciones ambientales y en la responsabilidad de la persona. En su opinión, *«la gente sana es la que vive en hogares sanos a base de un régimen alimenticio sano; en un ambiente igualmente adecuado para nacer, crecer, trabajar, curarse y morir; sostenida por una cultura que aumenta la aceptación consciente de límites a la población, del envejecimiento, del restablecimiento incompleto y de la muerte siempre inminente restablecimiento incompleto y de la muerte siempre inminente»*.

Aunque muchas de las tesis y opiniones de Illich no pueden compartirse, sus ideas fueron básicas para reorientar tanto el tema de la educación (educación permanente, educación abierta, ciudad educativa) como el de la salud (reconocimiento de la importancia de los aspectos sociales en los problemas de salud).

b) Los trabajos de McKeown

Desde su punto de vista la mejora en el estado de salud producida en Inglaterra y Gales desde el siglo XVII se debía más a factores ambientales (tales como la nutrición y la higiene) y a modificaciones en las conductas (como la disminución de la natalidad) que al desarrollo de la medicina científica.

La salud y el organismo humano se sitúan así en un complejo entorno biofísico y socioeconómico que conllevan el planteamiento de los temas de la salud en un esquema esencialmente ecológico y por tanto dada la interacción constante entre hombre y medio ambiente es necesario actuar en diversos ámbitos del propio sistema. El ambiente es considerado no sólo como ambiente físico sino también psicológico y social que tendrá que tener en cuenta todos los complejos aspectos de la vida humana.

Surge así en base a estas tesis ambientalistas el proyecto de «ciudades sanas» que es impulsado inicialmente por la oficina europea de la OMS en 1985 y cuya primera actividad formal se va a desarrollar en Lisboa (1986) despertando un enorme interés a partir de 1988.

El proyecto «Ciudades sanas» trata de incorporar la creencia de la ciudad como un lugar potenciador de las posibilidades y experiencias humanas y del papel importante que ello puede tener en la vida de sus habitantes.

El proyecto ciudades sanas contiene cinco elementos básicos:

1. La formulación de conceptos conducentes a la adopción de planes de salud para las ciudades, que estén basados en la acción y que tienen como marco la estrategia de salud para todos (OMS- 38 objetivos).

2. El desarrollo de modelos útiles en la práctica... estas iniciativas pueden variar desde acciones ambientales importantes, hasta programas diseñados para cambios en los estilos de vida que ilustre los principios claves de la promoción de la salud.

3. La monitorización y la investigación sobre la efectividad de estas iniciativas en la salud de las ciudades.

4. La diseminación de ideas y experiencias entre las ciudades colaboradoras y otras ciudades interesadas.

5. El apoyo mutuo, la colaboración, el aprendizaje y el intercambio cultural entre las ciudades y los pueblos de Europa.

Para conseguir todos estos objetivos es necesario partir de una perspectiva intersectorial par abordar el conjunto de problemas de salud en la ciudad que trabaje en el análisis y planificación de la salud mediante la realización de un diagnóstico de carácter amplio y sectorial que incluye una valoración de la percepción de la comunidad sobre su salud, establecer nexos de trabajo con contenido entre la ciudad y las instituciones locales de educación, tanto a nivel escolar como de enseñanza superior.

Todas las instituciones debe realizar una revisión de su potencial con vistas a promover la salud. Se trata de aglutinar todos los recursos humanos y materiales al mismo tiempo que generar un gran debate sobre la salud en la propia ciudad y las instituciones locales de educación, tanto a nivel escolar como de enseñanza superior.

Todas las instituciones debe realizar una revisión de su potencial con vistas a promover la salud. Se trata de aglutinar todos los recursos humanos y materiales al mismo tiempo que generar un gran debate sobre la salud en la propia ciudad que implique a toda la población al mismo tiempo que adoptar intervenciones específicas dirigidas a mejorar la salud en base a los principios de salud para todos y la monitorización y evaluación de esas intervenciones.

Entre sus estrategias y objetivos para poner en marcha un proyecto hay una serie de aspectos comunes a las diversas iniciativas puestas en acción: el proyecto y apoyo político por parte de un departamento o área de un municipio; la puesta en acción de diversos instrumentos para sensibilización de los ciudadanos (folletos, boletines, ferias de salud, autobuses de salud, «contratos saludables», los modelos de buena práctica sobre determinados aspectos (ejercicio físico, Sida, intoxicaciones, tabaquismo, nutrición, información y participación ciudadana...)

En todas estas estrategias está subyacente una filosofía básica, la dimensión social y la necesidad de implicación y participación ciudadana sin la cual es imposible lograr los objetivos que se presenten.

4.3. *Modelos de intervención: perspectiva general y específica (Tercera Edad)*

La ciudad saludable/sana y la ciudad educativa/educadora son dos movimientos convergentes en el contexto de la educación no formal de adultos en los que se pone de manifiesto, en primer lugar, un elemento estructural y organizativo: la necesidad de proyectos locales (ciudades educativas/sanas) para enfocar –con un carácter global, interdisciplinario y al mismo tiempo inscrito en una política «concreta» o «inmediata»– los problemas que afectan a los ciudadanos en sus diversos grupos y clases.

En segundo lugar un elemento de población: cada vez el medio urbano va a desempeñar un papel importante en la población que por otra parte camina hacia mayores cotas

de envejecimiento. Y en este contexto urbano, cada vez se consideran como elementos importantes para una educación y vida de calidad de las personas adultas los siguientes aspectos puestos de relieve por los proyectos «ciudad educativa/ciudad sanitaria»:

- la relevancia de la dimensión ambiental en el contexto de los problemas
- la importancia de la acción educativa entendida más allá de la académico escolar
- la importancia de la participación

Ambos elementos, estructural y organizativo así como poblacional (incremento de la vida urbana) plantean un problema previo a la hora de enfocar el tema de la intervención en educación de adultos desde una perspectiva general así como más específica (tercera edad y vida urbana).

Resulta cada vez más evidente que el hombre, en cualquier momento de su etapa evolutiva es producto de la interacción entre la genética y el ambiente. En el momento actual –por lo menos a nivel teórico– se rechaza el modelo deficitario y se considera el ciclo vital de persona como un continuo proceso de asimilación y acomodación, de adaptación a cada una de las etapas que en su propia realidad se encuentra. El envejecimiento es un proceso dinámico que va acompañado de cambios físicos, de ajuste de funciones psicológicas y de redificaciones de identidad social.

Desde esta perspectiva R. H. Moody (1976) presenta cuatro modelos que representan otros tantos niveles de desarrollo y sensibilidad cultural ante la problemática más específica de la tercera edad:

a) *Modelo de rechazo*: el adulto es un ser en «decadencia». En consecuencia de ella se generan procesos intrapsíquicos de represión y negación. Por ello la sociedad trata de «descargarse» de sus problemas y sus actuaciones se centran en «segregar» al anciano de la ciudad (asilos, residencias, centros de caridad o simple abandono). En consecuencia no se plantea ninguna posibilidad de intervención socioeducativa.

b) *Modelo de «Servicios Sociales»*, que apoyado en la teoría psicosocial de la disvinculación todavía no ha superado el sentido «deficitario» otorgado a la ancianidad. En este caso la sociedad lo que pretende es dar satisfacción a las necesidades que presentan los ancianos en la sociedad urbana-industrial. Crea para ello unas acciones institucionales y unos profesionales (cuidadores, asistentes sociales, médicos, pedagogos, psicólogos, etc...) que atiendan sus demandas.

La acción educativa esta dedicada más a «emplear el tiempo libre» de estas personas (ocupar su ocio) que en proyectos creadores y desarrollo personal.

c) *Modelo de Participación*: Parte de premisas opuestas de rechazo y desecha la segregación. Trata por tanto que el adulto viva su vida en estrecho contacto con la sociedad participando en sus diversas actividades. No se admite la pasividad del sujeto que se entiende como una postura inadecuada e impropia para desarrollo tanto personal como social.

Desde el punto de vista educativo se pretende la preparación para el desarrollo de nuevos roles activos e incluso puede plantearse como reto político para paliar estereotipos acerca del anciano. La educación está centrada en la oferta de un ambiente soporte y de propuesta de cuidados y oferta de apoyo en los intereses personales.

d) *Modelo de actualización*: Busca desarrollar una visión positiva y humana. Pretende alcanzar la participación e implicación de la persona adulta en los problemas que afectan a su entorno.

La educación en este caso debe cubrir todos los ámbitos posibles: laboral, cognitivo, creativo, interrelacional, familiar, etc... en cuanto que debe cubrir y satisfacer todos los

campos que abarcan los problemas del autodesarrollo y solución de necesidades personales. Se pretende mediante el desarrollo de diversas actividades educativas la realización actual de la persona, la adecuación perfecta de las características sociales con las personas y viceversa.

Estos dos últimos modelos suponen el desarrollo de una Pedagogía del Medio Ambiente, la utilización del medio como instrumento, como herramienta de trabajo y aprendizaje personal y social desde una perspectiva global e interdisciplinaria.

Esto supone ya de entrada la utilización de todos los recursos de la «ciudad» como escuela de civismo, democracia, solidaridad y participación para atender y desarrollar las demandas educativas.

4.3.1. Las «demandas educativas»

Es imposible pretender desarrollar un modelo de participación o actualización del conjunto de las personas adultas si no se resuelven básicamente los problemas carenciales educativos que muchas de ellas tienen.

Los datos estadísticos señalan como por razones sociohistóricas, en el caso español, la población adulta se encuentra con unos niveles de «educación formal» muy bajos, que por otra parte son también preocupantes para el resto de la población. En efecto los datos de población para personas de «10 años o más» según nivel de instrucción nos indican que existe un 3,20% (1.100.480 personas) que se declaran «analfabetas» y un 20,66% (7.115.229) que se sitúan en la categoría de «sin estudios»; es decir, carecen de una formación formal básica suficiente.

En el caso de la población gallega (según Padrón Municipal de 1986) existe un 45,51% de personas que no tienen estudios básicos completos (1.127.988). En el caso del analfabetismo absoluto de las 82.498 personas que se declaran analfabetas en dicho Padrón, el 61,82% (51.003) son personas mayores de 65 años.

La atención prioritaria educativa pasa por el desarrollo preferente de cuatro acciones básicas tanto en el campo de la acción formal como no formal educativa:

- Programas de utilización didáctica de la ciudad: «Conocer la ciudad». La ciudad es un recurso ambiental inmediato que puede ser no solo fuente de contemplación sino de «reconocimiento» en sus aspectos históricos, arquitectónicos, paisajísticos... tanto positivos (elementos que contribuyen a la calidad de vida) como negativos (elementos y situaciones que dificultan la comunicación, convivencia, y degradación ambiental).

- Política cultural: acción sociocultural o desarrollo de actividades encaminadas a potenciar la participación activa de la población adulta: creación de infraestructuras estables (casa de cultura, centros de estudios, salas de exposiciones; proyectos y programas propios (publicaciones, exposiciones, coloquios), subvenciones (a instituciones recreativas, asociaciones cívicas, para fiestas...)

- Promoción de centros y experiencias de Educación de Adultos tanto en centros específicos como en amplias actuaciones sobre demanda de la propia población.

- Desarrollo institucional de acciones educativas específicas para la Tercera edad, (Aulas de la Tercera Edad, programas educativos en residencias, cursos de alfabetización, Centros de cultura popular...).

En este último aspecto merece tenerse en cuenta las experiencias de las denominadas «Aulas de la Tercera Edad» –para nuestro contexto español tal vez más «modesto» en

cuanto a la denominación— o «Universidad de la Tercera Edad» en el contexto general. Existen en este momento más de 170 «Universidades de la Tercera Edad» desde que Pierre Vellas (Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse) las fundó (Mayence, S., 1981).

En la situación gallega actual las denominadas «Aulas de la Tercera Edad» tienen un notable desarrollo con una amplia matrícula. En el curso 1991-1992 (según datos oficiales) alcanzaba las 1390 personas inscritas en los centros de Coruña, Santiago, Vigo, Ferrol y Orense.

Sus actividades tienen un marcado carácter sociocultural y entre sus objetivos se señalan de forma explícita: 1) Promover el desarrollo cultural; 2) promover la conservación de la salud psíquica y física, fomentar las relaciones interpersonales y la comunicación intergeneracional; 3) fomentar el empleo del tiempo libre en actividades artísticas y creativas; 4) motivar adecuadamente a las personas para que redescubran su papel en la vida familiar y social.

En este cuadro podríamos distinguir dos tipos de actividades: aquellas que tienen que ver con cursos múltiples y variados de estudio (fundamentalmente literatura, idiomas...) y que se estructuran en cursos flexibles; aquellas otras que se centran en diversos «seminarios y talleres en torno a trabajos manuales, teatro, técnicas de relajación, yoga, grupos de discusión, música. Finalmente está un conjunto de actividades generales relacionados con conferencias, visitas culturales, actuaciones, proyecciones, excursiones, etc...

En el conjunto de su programación (A. Requejo, 1991) se puede observar de forma general, la complementariedad entre las actividades de «educación no formal» e «informal».

4.3.2. Las «demandas cívicas»

En este ámbito las situaciones son muy diferentes según los diferentes grupos de edad. Aquí las demandas más preocupantes y las atenciones preferentes están más relacionadas con las situaciones específicas de la «Tercera edad».

Las necesidades fundamentales de las personas mayores españolas puestas de manifiesto en diferentes investigaciones y trabajos (Ministerio de Asuntos Sociales 1991-2ª y Rodríguez, P. (1992)) a la hora de elaborar y presentar el plan gerontológico eran las siguientes:

- la cuantía de las pensiones, lo que hace que muchas personas de edad cuenten con ingresos modestos que son más preocupantes en ambientes urbanos.
- insuficiencia en la dotación de servicios de viviendas (calefacción, agua caliente, teléfono) si bien el 65% de las personas mayores son propietarios de sus viviendas pero muchas de ellas muy antiguas y poco confortables.
- atención sanitaria: más de la mitad de las personas mayores de 65 años presentan enfermedades y problemas físicos, que las reiteradas visitas al médico y el consumo, a veces excesivo de medicamentos, no bastan para resolver
- los bajos niveles de instrucción y cultura: es minoritaria la asistencia de personas mayores a espectáculos (el 91% no va nunca). Un 49% no disfruta nunca de vacaciones
- con respecto al modo de vivir, «más de un millón de personas mayores, en gran parte mujeres viven solas... y esa soledad significa en ocasiones marginación y desamparo»

– El mundo de las relaciones de las personas mayores es muy limitado... la «jubilación» que debería ser la edad del gozo, la época de oportunidades, se convierte para muchos en un difícil tránsito hacia ninguna parte

Desde el punto de vista de análisis de necesidades para la población anciana en condiciones urbanas, trabajos de algunas ciudades italianas indican que sus principales necesidades están relacionadas con: salud (90,5%); situación económica (53%); soledad (45%); dependencia de otros (25%); inseguridad ante el futuro (20,4%); sentirse inútil, excluido y marginado (18%).

En las demandas que se solicitan para una actuación municipal en el contexto de las personas ancianas se presentan las siguientes:

- a) Servicios prioritarios en áreas de
 - disponibilidad económica para los transportes urbanos
 - incentivación del asociacionismo: potencias grupos de personas con intereses comunes activos lo que permite el encuentro y el intercambio (centros cívicos, círculos de estudio...)
 - organización de visitas guiadas en la ciudad y fuera de la ciudad
 - creación de nuevos centros de carácter intergeneracional, abiertos por tanto a personas que no sean solo ancianas con la finalidad de evitar el «ghetto de los viejos».
- b) Mantenimiento de roles activos de las personas adultas ancianas que contribuyan a su bienestar físico y psicológico
- c) Incentivación de los intereses educativos y culturales para «envejecer mejor»
- d) Preocupación y satisfacción de los problemas de salud de las personas ancianas: asistencia domiciliaria; potenciar actividades motoras; servicios de «tele-socorro».

CONCLUSIÓN

Todo este conjunto de necesidades, demandas... presentados tanto por el propio grupo de ancianos como derivadas de consideraciones sociales sobre la tercera edad implican en el contexto de la «ciudad educativa/ciudad sana» dos tipos de consideraciones

La primera consideración respecto a la necesidad de generar una nueva visión de la vejez que la conducta a la integración y no a la segregación.

Premisas básicas para ello son las siguientes:

- la vejez es una fase de desarrollo que modifica a los individuos en función de la edad, sin ruptura con la edad adulta y en la que continua los procesos que se han iniciado anteriormente.
- existe en este grupo de edad una gran variabilidad interindividual e intraindividual debida a factores de tipo biológico-genético, psicológico, social y educativo en la que se dan aspectos generalizables y diferenciados.
- la vejez no termina necesariamente con deterioro total si bien decaen algunas funciones (sensoriales y motoras...) se ralentizan otros procesos psíquicos (tiempo de reacción) pero se da una estabilidad y mejora en otros (habilidades lingüísticas, experiencias social...).
- debido a prejuicios y estereotipos sociales sobre «lo viejo» es necesario realizar intervenciones preventivas tanto para mantener la salud como las relaciones sociales, el buen nivel de actividad, incrementar la educación y la cultura y sostener una visión optimista de la vida y la participación activa.

– la programación de intervenciones sociales y servicios debe realizarse en base a estudios interdisciplinarios y sobre todo se necesita la participación de la población interesada.

La segunda consideración conectada con la intención y el convencimiento de que la construcción de ciudades educativas y sanas depende sobre todo de políticas municipales específicas que se orienten en la dirección de ver los problemas urbanos de la tercera edad como problemas eminentemente contextualizados en una dinámica socioambiental. En síntesis se trata de optar por acciones básicamente de salud preventiva y por potenciar de forma constante la acción educativa tanto de carácter escolar (formal) como no formal e informal (cursos y actividades específicas para ancianos, actividades culturales, etc...).

La población anciana puede y tiene derecho a gozar del bienestar adecuado. Para ello necesita metas y acciones concretas a desarrollar: estilos de vida más sanos (acción preventivas de la «ciudad sana»); mayor nivel educativo y cultural (programas educativos de la «ciudad educativa»); un sentido de identidad y serenidad psicológica y una seguridad económica que permita su autonomía y su desarrollo (apoyo socioambiental a la vejez con programas de atención social en diversos ámbitos: familia, vivienda, consumo...) Todo este conjunto importante de acciones tiene su referencia y síntesis en el marco específico de la filosofía, programas y campos de actuación de la «educación no formal».

BIBLIOGRAFÍA

- AJUNTAMENT DE BARCELONA (1990). *La ciudad educadora*, Barcelona.
- ASTHON, J. SEYMOUR, H. (1990). *La nueva salud pública*, Masson Barcelona.
- AVANZINI, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*, Narcea, Madrid.
- BEILLEROT, J. (1982). *La société pédagogique*, P.U.F., Paris.
- BOTKIN, J. W. y otros (1979). *Aprender, horizonte sin límites*, Santillana, Madrid.
- CASTILLEJO J. L., COLOM, A. y otros (1985). *Condiciones socio-políticas de la educación*, Ceac, Barcelona.
- CENTRO DE INFORMACIÓN ESTADÍSTICA (1990). *A población de Galicia*, Proyecciones, Santiago.
- CIRIGLIANO, G. (1983). *La educación abierta*, Ateneo, Buenos Aires.
- COLOM, A. y otros (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*, Narcea, Madrid.
- CONSEJO DE EUROPA (1976). *Política cultural en las ciudades*, M.E.C., Madrid.
- COSTA J. COLOMER C. (1989). «El proyecto *Healthy Cities en España*» en PORTA, M., ALVAREZ, C. (Ed). *Revisiones en la Salud Pública*, Masson, Barcelona.
- DÍEZ HOCHLEITNER R. (1991). «*La educación no formal, una prioridad de futuro* en Fundación Santillana. Documentos de un debate. Madrid. (1990). Documento Base, Ib. Madrid.
- FAURE E. y otros (1973-1ª). *Aprender a ser*. Alianza Universidad, Unesco, Madrid.
- FABRONNI, F. (1991). *La città educativa: Verso un sistema formativo integrato*.
- FERRANDEZ, A. PEIRO, J. (1989). *Modelos Formales y no Formales en la Educación de Adultos*, Humanitas, Barcelona.

- FUNDACIÓN SANTILLANA (1991). *La educación no formal una prioridad de futuro. Documentos de un debate*, Madrid.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991). *La educación básica de adultos*, Ceas, Barcelona.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. «Educación para todos y educación no formal en el marco de una Europa unida» en Fundación Santillana (1991), o.c., pp. 53-59.
- GÓMEZ, A. (1987). «Intervención en la Tercera Edad» En COLOM, A. o.c., pp. 60-79.
- HUSENT, T. (1978). *La sociedad educativa*, Anaya, Salamanca.
- ILLICH, I. (1975-2ª). *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona. (1973): *La convivencialidad*, Barral, Barcelona.
- KNOWLES, M. (1972). *The modern practice of adult education* Association Press, Chicago.
- LAPORTA, R. (1986). *L'autoeducazione delle comunità*, La nuova Italia, Firenze.
- MAYENCE, S. (1981). *La gran aventura de las Universidades de la Tercera Edad*, Ieias, Paris.
- MEMORIA AULAS DE LA TERCERA EDAD (1979-1991). Santiago de Compostela.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1986). *Educación de adultos*, Libro Blanco, Madrid.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991). *La Tercera Edad en Europa. Necesidades y demandas*, Instituto Nacional de Servicios Sociales, Madrid (2ª ed).
- MEZROW, J. and ASS (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco.
- MOODY, H. R. (1976). «Philosophical presuppositions of education for old age» en *Education Gerontology* n.º 1, pp. 1-16. Cfr GÓMEZ, A. (1987). «Intervención en la Tercera Edad» en COLOM, A. J. o.c. pp. 60-79.
- OREFICE, P. (1978). *Educazione e territorio*, La nuova Italia, Firenze. (1984). *Educazione e sviluppo locale e regionale. Esperienze europee*, Liguori Editore, Napoli.
- PASINI, R. y REGUZZONI, M. (1982). *La città a scuola*. Franco Angeli Editore, Milano.
- QUINTANA, J. (Coord) (1985). *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid (1ª. ed.).
- REQUEJO, A. (1991). «Desarrollo comunitario y Educación» en QUINTANA, J. M. (1991). *Iniciativas sociales en Educación informal*. Rialp. Madrid. pp. 342-369. (1988). «Educación en la Tercera Edad. Universidades (aulas) de la Tercera Edad. ¿Proyecto educativo integrador?» en V. Jornadas Nacionales de Pedagogía Social. Salamanca.
- RODRÍGUEZ, P. (1992). «El Plan gerontológico y el esfuerzo compartido en las acciones de vejez» en *Documentación Social*. n.º 86 (1992) pp. 155-174.
- SANTILLANA, Ed. (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Vol. 1 y 2, Madrid.
- SARRAMONA, J. (Ed). *La educación no formal*, Ceac, Barcelona.
- TENNANT, M. (1991). *Adulthood and learning*, El Roure, Barcelona.
- TRILLA, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*, Nueva Paideia, Barcelona.
- VARIOS (1982). *La acción sociocultural en los municipios*, Ed. Popular, Madrid.
- VICCARO, G. (1985). *Enti locali e sviluppo educativo*. Le Monnier. Firenze. (1986). «El rol de los educadores de adultos según la experiencia de la región de Toscana». *Educación*. 9: Pedagogía Social. Universitat Autònoma de Barcelona. pp. 151-161.
- XUNTA DE GALICIA (1991). *Galicia en cifras*, Santiago.
- WIEL, G. (1977). «Educación permanente y Educación escolar» en AVANZINI, G. (1977 o.c.). pp. 293-316.