



FUNDAMENTOS Y PROPUESTAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL CON PERSONAS MAYORES

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA*
AGUSTÍN REQUEJO OSORIO**

RESUMEN. En el marco de una realidad sociodemográfica que ha asentado y que acrecienta poco a poco el interés hacia las personas mayores, la educación de y con personas mayores se ofrece como una magnífica propuesta que, desde múltiples y diversas actividades y espacios socioeducativos, trasciende lo meramente formativo para convertirse en una opción vital. En esta línea, en el artículo defendemos la idea de una acción educativa profesionalizada con personas mayores en contextos no formales en torno a tres ejes básicos: la activación física y mental, el desarrollo de roles sociales significativos y el desarrollo personal. Por último, en el texto se describen los programas universitarios para mayores y las aulas de la tercera edad como dos tipos de escenarios en los que se ejemplifica los nuevos planteamientos educativos con personas mayores.

ABSTRACT. Within the framework of a socio-demographic reality where the interest in the elderly has been consolidated and is growing little by little, the education of and with them appears as an excellent proposal. Through many different activities and socio-educational areas this proposal goes beyond what is mere information to become a life option. Following this line of thought, the article backs up the idea of a professionalized educational activity with the elderly in non-formal contexts, which is centred around three key points: physical and mental stimulation, development of relevant social roles and personal development. Finally, university programmes for the elderly and elderly classrooms are described as two types of settings where the new educational approaches with the elders are shown.

(*) Universidad de Salamanca.

(**) Universidad de Santiago de Compostela.

LA DIMENSIÓN EDUCATIVA DEL ENVEJECIMIENTO

El análisis de la investigación gerontológica realizada en los últimos años muestra, de forma clara, que los factores que explican el envejecimiento exitoso, predicen una buena salud e incluso la longevidad de las personas, pueden resumirse en el desempeño de roles sociales significativos, una visión optimista sobre la vida, una autoimagen positiva y una adecuada capacidad funcional. Teniendo presente estos factores, así como los cambios de tipo psicosocial, afectivo y cognitivo que ocurren en las últimas fases del ciclo vital, la educación en la vejez propone un tipo de intervención mediante la cual se trata de descubrir el mejor modo de ayudar a las personas a reconocer las posibilidades que las diferentes fases y momentos de la vejez ofrecen, tratando de favorecer un mejor ajuste y una mayor satisfacción vital y, en consecuencia también, el mantenimiento de óptimos niveles de calidad de vida, al tiempo que potenciar los aspectos positivos de tales cambios o, en su caso, disminuir sus efectos más negativos.

Desde un punto de vista pedagógico esto implica reconocer algunos elementos distintivos de la vejez respecto de otras fases de la vida y su reconceptualización en términos educativos. Mencionamos a continuación, de modo sintético, tan sólo algunos de estos aspectos diferenciales y específicos en torno a las nociones de percepción temporal, potencialidad cognitiva, aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo, soledad..., asumiendo la idea de que su análisis en profundidad debe configurar el armazón conceptual básico del conocimiento pedagógico sobre los procesos de envejecimiento.

En primer lugar, la *percepción temporal* sobre la conciencia de finitud de la vida va necesariamente unida a tener presente determinadas expectativas sobre las posibilidades del individuo con el paso de los años, sobre la realidad de determinadas oportunidades sociales, de aprendizaje y de interacción social y, sobre todo y fundamentalmente, va unida también a la propia idea y conciencia de la muerte. De este modo, la conciencia sobre el marco temporal y limitado de la vida y sus implicaciones educativas se convierte en un factor limitador de las expectativas personales y, consecuentemente, de determinadas tomas de decisión, como por ejemplo, las relacionadas con la participación en actividades o programas culturales y/o educativos. Algunos autores como R. H. Moody (1985) han desarrollado esta idea en torno a los principios de finitud y de autodesarrollo. En síntesis, se plantea la necesidad de reconocer, en el tema de la educación de personas mayores, que la estructura temporal de la última etapa de la vida difiere cuantitativa y, más aún, cualitativamente de la estructura del tiempo en la infancia, la juventud o en la madurez, lo que limita una efectiva comprensión de los objetivos, propósitos, valores, creencias, necesidades e intereses asumidos por los individuos mayores. Este es un aspecto que no está convenientemente estudiado aún. Del mismo modo, y por otro lado, necesitamos conocer mejor cómo las percepciones temporales del pasado, del presente y del futuro aparecen representadas en el pensamiento de los sujetos y en qué medida el desequilibrio en este tipo de percepción del tiempo vital afecta sus estilos de vida. Por ello, la labor del educador especializado en gerontología¹ es tratar de re-equilibrar la percepción del tiempo en el sujeto,

(1) Asumimos aquí los planteamientos de la *gerontología educativa* en tanto que ámbito disciplinar que trata de delimitar un espacio científico que equilibra adecuadamente los dos planos

favorecer una relación ponderada entre las limitaciones y las posibilidades, sin fomentar falsas ilusiones que oculten la realidad del envejecimiento o, por el contrario, sin caer en el derrotismo y la ausencia de esperanzas que limiten las posibilidades de desarrollo personal. Para ello, sin duda es necesario aprovechar pedagógicamente los recursos de la reminiscencia y reforzar la idea de que el presente y el futuro está verdaderamente abierto y que el enriquecimiento personal es siempre una posibilidad.

En segundo lugar, el concepto de *aprendizaje a lo largo de toda la vida* introduce hoy una categoría orientadora de las políticas educativas para la reorganización de los sistemas de enseñanza y la construcción de la sociedad del conocimiento. Se entiende así el aprendizaje como un resultado de la educación, reconociendo esencialmente dos hechos interrelacionados: que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (y no en un período determinado de la vida de una persona) y que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (y no únicamente en el sistema escolar). Entender el aprendizaje como un resultado esperable de la educación, la formación y la capacitación en personas mayores implica también aumentar la consideración de la potencialidad y la capacidad cognitiva para el aprendizaje a todos los sujetos, independientemente de su marca cronológica, así como su dignidad como sujetos de aprendizaje. Al mismo tiempo, implica ampliar

el marco de actuación educativa a todos aquellos escenarios sociales y culturales definidos, tanto desde el ámbito de la educación formal como, y muy especialmente, de la educación no formal.

En línea con lo anterior, la noción de *potencialidad cognitiva* conduce a considerar que las posibilidades de cambiar y de aprender a lo largo de todo el curso de la vida dependen de factores cognitivos, pero muy fundamentalmente también de los contextos sociales, culturales y mediacionales. Si se acepta además que el desarrollo individual no se realiza nunca en un marco social estable, sino que existen cambios importantes de una época a otra y que la variabilidad individual en función de estos contextos aumenta a medida que el ciclo vital avanza, entonces esto significa que el diseño y desarrollo de programas en gerontología educativa debe atender la influencia de los efectos generacionales y «de cohorte», las funciones evolutivas diferenciales para distintas dimensiones del desarrollo cognitivo y la «sensibilización» de los adultos y ancianos ante determinados programas de intervención socioeducativa, en función de la naturaleza de esos contextos (familiar, laboral, comunitario...), así como de variables como son el género, la edad, el nivel educativo o el nivel de salud..., todo ello con objeto de buscar una adecuada efectividad de la propuesta socioeducativa.

Por otro lado, la idea de *envejecimiento activo*, propuesta últimamente por los organismos internacionales (por

contenidos en la educación de y con personas mayores, el pedagógico y el gerontológico. Sin este equilibrio fácilmente se caerá en un reduccionismo que poco o nada añade a ámbitos disciplinares ya existentes como son la educación (social) de adultos (desde el lado educativo) o la gerontología social (desde el gerontológico), más aún si se considera que gran parte de los planteamientos de una y otra son perfectamente aplicables y asumibles en la educación con personas mayores. Por otro lado, entendemos el término equivalente al de *pedagogía gerontológica*. Utilizamos preferentemente la expresión derivada del término inglés *Educational Gerontology* dada su mayor aceptación internacional.

ejemplo la OMS) como objetivo de las políticas sociales y de salud, definido en tanto que proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, remite a la necesidad de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen. Desde el punto de vista educativo, las propuestas de intervención se basan en ofrecer un marco de actividad en consonancia con este fin del envejecimiento activo, pero trasciende este único objetivo buscando desarrollar una actitud, una nueva filosofía vital, un nuevo modo de vivir la vejez. Este nuevo estilo de vida activo pasa por relativizar la influencia biológica y social de la edad cronológica y por eliminar determinadas formas sociales institucionalizadas fuente de prejuicios y estereotipos negativos hacia las personas mayores.

Por último, el tema de *la soledad individual y generacional en la vejez* resulta ser también otro aspecto específico básico para entender en su complejidad la dimensión educativa en la vejez. La soledad de los mayores está asociada generalmente al fin de la crianza y convivencia con los hijos, de la ocupación laboral y, en muchos casos, del alejamiento de los contextos espaciales y afectivos que marcaban las referencias espacio-temporales y vitales para el sujeto. Los cambios culturales y la inmediatez de los acontecimientos sociales definen el aislamiento generacional, la incertidumbre económica, el alejamiento de la salud, de los amigos y de los seres queridos y la transformación y, sobre todo, la percepción del propio cuerpo como un obstáculo, muestran, en ocasiones con notable crudeza, el aislamiento individual. Ambos tipos de aislamiento explican y definen la soledad como uno de los problemas más importantes de la vejez. Por ello, la educación en esta etapa se plantea fundamentalmente como una oferta de comunicación e interacción humana, una propuesta para

el desarrollo personal que trata de recuperar, mantener y/o aumentar un proyecto vital *junto a otros*. En consecuencia, la acción pedagógica en la vejez y/o para personas mayores, se sustenta en una oferta educativa y cultural que integra aspectos individuales y sociales. Por un lado, el carácter social (socialización o resocialización, entendido como inserción y mantenimiento del individuo en sociedad) es un aspecto fundamental de la intervención educativa en la vejez. De ahí que la dimensión educativa en gerontología se propone también proyectar una imagen de la vejez, y de los mayores que rechace la visión cada vez más generalizada que los identifica como «*problema social o carga social*». Es por eso que la educación de y para personas mayores busca alcanzar un modelo de sociedad que, en síntesis, estaría en línea con lo que R. Moody denominaba hace 25 años como modelo o etapa de participación, y más aún, de autorrealización. Precisamente, y desde el punto de vista de los aspectos individuales que señalábamos anteriormente, uno de los principios básicos que la moderna gerontología educativa asume está relacionado con el objetivo de *positivizar* el envejecimiento y la vejez, acentuando las potencialidades del ser humano cualquiera que sea su momento cronológico vital.

La aplicación de todas estas ideas a la educación en la vejez básicamente implica una mayor confianza en el potencial de desarrollo cognitivo y defensa de la idea de cambios en cada período de edad del ciclo vital, proporciona un mayor apoyo a las dimensiones subjetiva e interpretativa del envejecimiento, marca importantes objetivos tendentes a contribuir al desarrollo de *nuevos patrones de socialización*, especialmente en función del género, y permite una mayor concienciación sobre los efectos «ideológicos» subyacentes en determinadas visiones interesadas sobre esta etapa de la vida (Martín García,

1999). Este último aspecto implica básicamente la incorporación al discurso educativo en la vejez de alguna de las ideas aportadas desde la denominada gerontología crítica (Battersby, 1985; Estes, 1991; Townsend, 1981; Walker, 1981; McMulin, 1996). El objetivo educativo de la gerontología se plantea así como liberación de los sistemas de ataduras y de represión representados en la edad cronológica, de la cultura juvenalista, de la dependencia económica y de las creencias estereotipadas sobre la vejez. La educación de personas mayores profundiza entonces en un aspecto del envejecimiento que tiene que ver con un mayor reconocimiento de los derechos de los mayores, así como un mayor compromiso ético en la intervención de los profesionales que trabajan con este grupo de edad, al tiempo que trata de privilegiar y aumentar el papel de los mayores y dar más relevancia a las voces de los ancianos más desprotegidos de la sociedad (los pobres, los enfermos, los menos instruidos)².

En suma, todos estos aspectos señalados, y algunos más configuran la dimensión educativa del envejecimiento y alimentan la labor profesional y científica de la pedagogía y de la educación en relación con la vejez y las personas mayores.

OBJETIVOS Y ESPACIOS DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN NO FORMAL CON PERSONAS MAYORES

Desde nuestro punto de vista es necesario hacer dos consideraciones generales a la hora de definir la intervención educativa en la vejez. Por un lado, que este tipo de

intervención puede asumir la mayor parte de los presupuestos teóricos y de actividad promovidos desde la educación (social) de adultos, evitando así una diferenciación inútil y, en el fondo, segregadora entre estas dos edades. De hecho, el término adulto tiene un carácter de categoría abarcativa que incluye en bastantes ocasiones a las personas mayores³. Por este motivo, la intervención educativa con adultos mayores puede y debe implementarse en el marco de acciones en las que participan los adultos en general, como pueden ser programas de desarrollo comunitario, actividades propias de la educación popular (participación cívica, recuperación de tradiciones populares...), acciones de educación para el desarrollo, de solidaridad y cooperación social (voluntariado, grupos de autoapoyo y autoayuda, etc.) o en diferentes programas de educación no formal y/o formación básica. Sin embargo, y por otro lado, es necesario considerar también la idea de heterogeneidad, y en consecuencia hay que precisar que toda intervención debe atender al principio de individualidad, en este caso, valorar que cada persona tiene sus propias y específicas capacidades, intereses, necesidades y en consecuencia precisará una atención particularizada, aunque ésta se realice en el seno de un grupo. Por ejemplo, es evidente que no requieren las mismas instituciones, programas y actividades el gran colectivo de mayores que gozan de una aceptable salud, favorables condiciones socioeconómicas y sociales y el grupo aún minoritario que los geriatras definen como población de «alto riesgo». Estos

(2) D. BATTERSBY: «Education in later life: GAT does it mean?», en *Convergence*, 8, (1-2) (1985), pp. 75-81; D. BATTERSBY: «From andragogy to gerogogy», en *Journal of Educational Gerontology*, 2 (1), pp. 4-10, etc.

(3) En este mismo sentido nos parece bastante apropiada la expresión latinoamericana «adulto mayor», puesto que recoge con bastante claridad esta idea de no separación entre grupos de edad.

son los que necesitan cuidados muy particulares. Tomando como referencia el primer grupo, se presenta la siguiente

tabla sintética tratando de recoger diversos contextos de intervención educativa con personas mayores⁴.

TABLA I
Intervención con personas mayores

ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	OBJETIVOS BÁSICOS	RECURSOS Y PROGRAMAS
1- Atención socioeconómica	Generalizar la protección adecuada en el contexto de las prestaciones económicas suficientes para una digna calidad de vida	Pensiones de jubilación y otros tipos de ayudas económicas Pensiones de viudedad y otras prestaciones complementarias: viajes, transportes, ayudas a la vivienda, comedores sociales etc.
2- Atención sanitaria	Contribuir al bienestar físico, psíquico, social: promoción de la salud y hábitos saludables	<i>Atención primaria:</i> en sus funciones de prevención y educación para la salud (exámenes de salud, rehabilitación) y atención al medio social (participación e integración de los mayores en la familia, sociedad) <i>Atención geriátrica:</i> caso de personas que padecen enfermedades crónicas y que no pueden ser atendidas en sus domicilios
3- Atención social	Ayudar a permanecer en su propio domicilio y entorno. De no ser posible, potenciar alternativas adecuadas que garanticen servicios que permitan una vida independiente con asistencia adecuada	Programas de alojamientos alternativos y residencias: Pisos tutelados Viviendas compartidas Apartamentos protegidos Otras formas residenciales alternativas Centros de día
4- Atención cultural y educativa	Ampliar niveles de cultura y educación de las personas mayores y ofrecer alternativas al ocio y tiempo libre	Programas de preparación para la jubilación: Actividades turísticas Hogares del pensionista Centros de día: Centros y Aulas de Cultura Programas de Aulas Universidades de la Tercera Edad Programas universitarios para mayores

(4) A. REQUEJO; A. OSORIO: *Educación permanente y Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 2003, p. 312. (Cfr. EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS: *Older adults as Helpers in Learning Proceses*. Socrates Programme of the European Comission, 1997).

Aceptadas tanto la idea de una intervención conjunta en las edades de la adultez (especialmente media o tardía) y la vejez (tanto desde el marco de las políticas educativas para adultos como los programas implementados desde los servicios sociales), así como la idea de variabilidad interindividual, es preciso reconocer también que las personas mayores constituyen un colectivo que, aunque heterogéneo, comparte determinados rasgos generacionales. Partiendo de este hecho, el propósito de la intervención educativa con personas mayores, en tanto que área de intervención práctica, puede sintetizarse principalmente en tres objetivos específicos para este grupo de edad: tratar de prevenir declives prematuros como consecuencia del envejecimiento, facilitar roles significativos a las personas mayores de cara a una integración normalizada en su contexto social y desarrollar o potenciar el crecimiento y el desarrollo personal, en las esferas afectiva, física y mental. Naturalmente, todo ello, se resume en un fin último que, insistimos, es el de aumentar la calidad y el disfrute de la vida.

PREVENIR DECLIVES PREMATUROS COMO CONSECUENCIA DEL ENVEJECIMIENTO NORMAL Y/O PATOLÓGICO

En los últimos años están apareciendo estudios empíricos que tratan de relacionar los niveles de educación recibidos y los de salud. La investigación ha demostrado por ejemplo que el entrenamiento en el razonamiento inductivo, la memoria y otras funciones mentales proporciona claras evidencias sobre la efectividad de las intervenciones educativas (Neely; Backman, 1993; Willis; Nesselroade, 1990). La exposición a ambientes de esti-

mulación y el uso de recursos culturales y educativos a lo largo de la adultez y vejez también reduce la cantidad de declive intelectual (Schaie, 1984, 1995). En la misma línea, en un interesante artículo Schneider (2003) señala que algunos estudios recientes en Alemania han mostrado que las personas con mayores niveles de educación están menos expuestas a la depresión, se enfrentan mejor con eventos de la vida y en general muestran niveles de salud más elevados que aquellas con niveles de educación formal más bajos. De hecho, algunos trabajos han mostrado una relación inversa entre el nivel de educación y algunas enfermedades como el Alzheimer⁷. Se observa así que el nivel de educación formal está relacionado positivamente con la esperanza de vida, incluso en mayor medida que pueda estarlo la clase social o los ingresos económicos. En definitiva, se defiende que la educación resulta ser el más fuerte predictor del funcionamiento mental sostenido y del envejecimiento exitoso (Rowe; Kahn, 1998).

Las razones que explican este hecho pueden estar relacionadas con varios factores. Por un lado, el uso de las funciones neurológicas proporciona un beneficio directo sobre el cerebro, de gran importancia para el mantenimiento o desarrollo de *synapsis* neocorticales adicionales. Este hecho parece estar relacionado especialmente con la educación temprana, pero se acepta que este efecto, al permitir una mayor potencialidad cognitiva, resulta ser beneficioso para el funcionamiento cognitivo a lo largo de toda la vida. Señalado pues el interés de la estimulación, tenemos que la educación, al proporcionar un conjunto de patrones de actividad intelectual (p. ej., a través de la lectura, la escritura, actividades discursivas que ejercitan el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, etc.), ayuda a seguir manteniendo los

niveles de activación cerebral o, en muchos casos, a recuperar y compensar la pérdida de estimulación ambiental o contextual que, de manera particular, se produce después de la jubilación laboral.

Por otro lado, la intervención socioeducativa en la vejez contribuye a que las personas mayores también aumenten sus niveles de autoeficacia, es decir, a mejorar la creencia sobre su propia habilidad y autoconfianza para afrontar determinadas situaciones generales. Dicho de otro modo, los beneficios de la educación se muestran en un aumento en la capacidad para la resolución de problemas de la vida diaria, en el sentido que la persona asume un modo más racional de enfrentarse con la realidad.

Por último, un aspecto básico es que el escenario en el que se realiza la actividad educativa (mediante actos de habla, escucha y de relación con otros) generalmente viene dado por un contexto grupal. La fuerza del grupo como fuente de apoyo social resulta un ingrediente fundamental, siendo considerado el contacto con los demás un apoyo imprescindible para la salud y el bienestar personal.

En suma, la intervención socioeducativa en la vejez propone un marco de actividad relacional en el que se compromete intelectualmente al individuo, se promueve un estilo de vida activo que necesariamente amplía el repertorio de acciones del sujeto y de relaciones afectivas con los demás y en consecuencia se asocia con un ambiente social más complejo en el que las habilidades intelectuales deben necesariamente ser utilizadas por los sujetos, sirviendo, todo ello, para aumentar la calidad de vida del individuo.

FACILITAR PAPELES SIGNIFICATIVOS A LAS PERSONAS MAYORES

La visión de la educación como un recurso vital fundamental para las personas mayores, de cara a favorecer el cambio personal, la adaptación a nuevas fases de la vida y el cambio social, se ha ido consolidando y puesto de manifiesto en la mayor parte de foros internacionales, desde la *Conferencia sobre Envejecimiento de la Casa Blanca* de 1971 hasta la *II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento de Madrid*⁶. Por otro lado, estudios gerontológicos realizados sobre los efectos de la jubilación han mostrado cómo la falta de una adecuada preparación de ésta puede conducir a una grave desestructuración y desorganización vital, la internalización de normas y expectativas negativas vinculadas al papel de jubilado o pensionista, en suma, la visión de la vejez como el inicio de la ruptura con el resto de la sociedad y la percepción de los mayores como individuos faltos de función social.

Precisamente por todo ello, con objeto de contribuir a tratar de evitar esa situación, la intervención socioeducativa en la vejez busca aumentar los niveles de autonomía personal y de pertenencia social, evitando el distanciamiento gradual y progresivo y disminuir los de dependencia familiar y social, mediante el desarrollo de nuevos papeles y funciones sociales como los que se derivan de la participación social, cultural o educativa. Dicho en otras palabras, la actividad socioeducativa tiene como objetivo fundamental aquí proporcionar elementos para la *reconstrucción de la identidad*

(5) Algunos autores (Katzman,1993) cifran en cuatro o cinco años la diferencia en la aparición de la enfermedad de Alzheimer en personas con más educación formal que personas con niveles más bajos de educación formal. Vid. Becker, 1998; Becker, Lauterbach, 1997, cit. en K. SCHNEIDER: «The significance of learning for aging», en *Educational Gerontology*, 29 (2003), pp. 809-823.

social del sujeto, mediante la propuesta de fórmulas de participación social que tratan de dotar de significado el tiempo libre y, en definitiva, la vida de las personas mayores. La actividad educativa en un contexto de interacción social se entiende así como un recurso de identidad, al jugar un papel primordial en la configuración de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la personalidad del sujeto, en relación con un aumento del autoconcepto, la estima personal y la propia valoración.

Sin embargo, para que se produzca esto, la participación no puede convertirse en un hecho anecdótico o puntual, por el contrario debe ser un proceso continuo y progresivo, en el sentido dado por Moody (1976) en el marco de una sociedad sólidamente democrática y participativa. Por ello la participación la entendemos en cualquier ámbito de la actividad social humana, aunque aquí la situamos preferentemente asociada al ámbito del ocio y del tiempo libre. Se entiende así que las actividades compartidas de ocio proporcionan contextos sociales estructurados que permiten satisfacer ciertas necesidades vitales al proporcionar posibilidades de aportar y contribuir a los demás, de expresar, construir y disfrutar de relaciones sociales, de entablar amistades, interacciones imprevistas y compartir emociones y experiencias con familiares o amigos (Kelly, 1989, 1993).

Esta idea parece hoy bastante aceptada sobre todo después de analizar abundante cantidad de material empírico que muestra que el modo como las personas ocupan su tiempo libre (incluidas actividades de voluntariado) está fuertemente asociado con su bienestar físico y mental (Holahan, 1988), estrechamente relacionado además de con niveles altos de satisfacción vital (Palmore, 1979), con un

mejor estado de salud, mejores expectativas de vida y con menores índices de institucionalización (Steinbach, 1992) y además produce efectos positivos sobre la calidad de vida (Riddick, 1985). En definitiva, se convierte en un inmejorable predictor del denominado envejecimiento exitoso o feliz. Para algunos investigadores la situación más óptima se produce cuando las actividades de ocio son compartidas en situaciones de interacción social. Es decir que el efecto positivo proporcionado por el nivel de actividad en sí mismo se ve reforzado cuando se produce a través del desarrollo del ocio en un ambiente de relación.

Por último, conviene precisar que a pesar del interés de estos contextos de interacción que se promueven a través de la participación social y/o educativa, es necesario que determinadas formas de participación sean plenamente valoradas por la sociedad, de modo que adquieran un sentido de aceptación y de utilidad social para que realmente proporcionen un rol social significativo para las personas mayores.

DESARROLLAR O POTENCIAR EL CRECIMIENTO PERSONAL Y AUMENTAR LA CALIDAD Y DISFRUTE DE LA VIDA

Por último, otro de los grandes objetivos de la educación en la vejez es el de generar contextos adecuados que permitan a las personas el desarrollo personal a través de los cuales favorecer sus dotes creativas y el crecimiento personal. Esto implica, una intervención socioeducativa para personas mayores destinada a estimular la curiosidad intelectual, la actitud lúdica, el autoconocimiento y la conciencia y aceptación de sí mismo, a través de la forma-

(6) Puede verse en: <http://www.madrid2002-envejecimiento.org>. Madrid, España, 8-12 de abril de 2002.

ción en actividades expresivas como la pintura, la música, el modelado, el teatro o la poesía, la lectura... Se abre así un amplio espacio de intervención en el que aparecen múltiples posibilidades y opciones de actividades expresivas que cubren todo el rango de necesidades educativas de cualquier persona de cara a su promoción personal, ayudando a dotar de significado e interés vital diferentes aspectos del tiempo libre.

En resumen, la educación no formal con personas mayores, en tanto que ámbito de intervención busca ayudar, orientar y entrenar a las personas mayores en el disfrute del tiempo, promoviendo *contextos sociales estructurados* que favorezcan actividades significativas para el sujeto, dado que éstas a su vez facilitan el establecimiento de amistades y diferentes redes y patrones de relación y apoyo social, proporcionan un rol social significativo y un mayor desarrollo de la activación del individuo en las esferas física y mental.

LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO METODOLOGÍA ESPECÍFICA DE INTERVENCIÓN EN LA VEJEZ

Los tres objetivos básicos planteados más atrás utilizan como principal recurso metodológico los planteamientos que aporta la animación sociocultural en sus diferentes tipos, formas y espacios. Aunque el concepto y el sentido de la animación es similar en todos ellos, podemos establecer varios niveles de actuación de la animación con personas mayores. Por un

lado, la animación en tanto que acción social y cultural que sitúa a la persona mayor en un contexto comunitario amplio y diverso en el que el sentido de «animar» se identifica con «dar vida social». Es decir, el objetivo fundamental se establece en términos de devolver, re-integrar al individuo a su entorno comunitario y al entramado social, al tiempo que cumple con el objetivo de permitir al sujeto satisfacer ciertas necesidades de contribución, de aportación y de solidaridad social. Se entiende así la animación con personas mayores como un medio de generar procesos de participación social en los que la tarea del gerontólogo educativo o del educador es promover y canalizar esta participación de la persona mayor en diversos tipos de actividades, programas y espacios, dinamizando al tiempo los recursos de la comunidad. Algunos ejemplos de actividades de este nivel son las actividades relacionadas con el voluntariado social, la educación intergeneracional, la recuperación de tradiciones populares y de memoria e identidad colectiva, la animación físico-deportiva, la educación ambiental, el disfrute cultural, diversas actividades de ocio y tiempo libre, etc.

Por otro lado, la animación sociocultural se plantea también, y necesariamente, como una metodología de trabajo en grupo y en la interacción personal y que puede buscar la consecución de diversos objetivos, ya sean de aprendizaje (animación formativa), de comunicación y de relación interpersonal (animación relacional) o con una mayor proyección terapéutica (animación estimulativa)⁷. De este modo, la utilización de determinadas

(7) Una atención especial nos merece la necesidad de profundizar en la animación estimulativa que, con un sentido también relacional y lúdico, presenta un enfoque y fin mucho más terapéutico, destinada a prevenir o a tratar determinadas patologías propias del envejecimiento mediante la estimulación cognitiva, los programas de kinesioterapia (gimnasia de mantenimiento o de rehabilitación), la ergoterapia (actividades o talleres de manualidades) y, en general,

técnicas y conocimientos propios de la animación de grupos, entendida como antítesis de la metodología tradicional escolar o de corte academicista, ofrece un sentido relacional y lúdico a la intervención que se convierte en la base de la acción pedagógica en la vejez. En este caso, y aunque la mayor parte de las técnicas de trabajo específicas que utiliza la animación sociocultural puedan estar apoyadas en las técnicas vivenciales de animación de grupos (técnicas y actividades de presentación, conocimiento, comunicación, resolución de conflictos...) o de trabajo en grupos (seminario, panel, rejilla, phillips 6/6...) creemos también necesario incorporar al repertorio de trabajo con personas mayores otro tipo de metodologías que son pedagógicamente válidas para otros grupos de edad. Un ejemplo de ello es la metodología basada en el aprendizaje basado en problemas, el estudio de casos, el método de proyectos, etc. Naturalmente, cada grupo precisará una adecuación y adaptación de la metodología y técnicas a utilizar en función de sus características específicas e intereses particulares.

LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA PERSONAS MAYORES: ¿EDUCACIÓN FORMAL *VERSUS* NO FORMAL?

A la hora de hablar de «programas» no nos estamos refiriendo a unas iniciativas puntuales y ocasionales con vistas a promover una serie de actividades que no tienen continuidad. No se trata de celebrar «el día o la fiesta de los mayores» como acontecimientos de tipo político-social que cada

vez se extiende más sobre todo cuando que se acercan determinados acontecimientos o tiempos específicos (el «día de los mayores» o «períodos electorales»). Nos referimos a acciones programadas, planificadas que tienen unos objetivos específicos que conseguir mediante una serie de acciones formativas de carácter formal o no formal con vistas a promover el bienestar tanto físico, psíquico como mental del colectivo de mayores y promovidas el contexto de una institución/organización/asociación específica.

En este caso concreto nos vamos a referir a dos tipos de programas con una orientación un tanto diferenciada. El primero corresponde a las denominadas «Aulas de la Tercera Edad» con un marcado carácter sociocultural en el que predominan las actividades de carácter no formal sin excluir por ello contenidos formales en determinados saberes. El segundo propuesto por distintas Universidades en donde el carácter más académico y «formal» no debe prescindir de otro tipo de intervenciones situadas en los denominados ámbitos «no formales» e «informales». De hecho nos parece muy conveniente que los programas formativos para las personas mayores realicen diferentes tareas que se acojan a la plural clasificación de las acciones educativas.

LAS AULAS DE LA TERCERA EDAD

Las «Aulas de la Tercera Edad» en España comienzan su actividad formativa en 1978. Asumen como referencia fundamental el modelo francés. La iniciativa, en este caso, procede de la entonces denominada *Dirección General de Juventud y*

cualquier tipo de actividad desarrollada profesionalmente que tenga por objeto, tanto potenciar capacidades físicas o psíquicas de las personas mayores, como disminuir el efecto de la enfermedad, la discapacidad o la dependencia.

Promoción Sociocultural del Ministerio de Cultura que firma diversos convenios con entidades privadas con la intención de hacer realidad lo que propone la Constitución: «atender a sus problemas específicos de salud, cultura y ocio» (art. 50).

El hecho diferencial más significativo en España no es solo su denominación⁸ («Aulas» y no «Universidades» tal como es común en muchos países europeos) sino también contextual. Es decir, no tienen su origen en torno a un programa, departamento o institución universitaria como sucede en Francia (fundadas en 1973 por el Profesor Pierre Vellas de la Universidad de Toulouse). Hoy a nivel internacional las Aulas/Universidades de la Tercera Edad tienen como referente internacional la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA: *Association Internationale des Universités du Troisième Âge* –sustituida recientemente por de «todas las edades»–).

Por todo ello, se insiste en que debe ser un «multiforme servicio cultural» para las personas mayores de cincuenta y cinco años dando respuesta a sus demandas culturales («deseo de saber y de estar al día»). Se considera que las Aulas son lugares de encuentro para que estas personas «organicen su tiempo libre, amplíen sus relaciones interpersonales y participen en la animación, gestión y promoción de su cultura».

Este proyecto de las Aulas se inscribe dentro de una filosofía de formación permanente para actuar en un doble vertien-

te: *cultural* (acceso y participación en bienes culturales, elevar su nivel de salud física, mental y social desarrollando actividades específicas y vivencia de la dimensión de un ocio más creativo) y *social* (integración en grupos y en la sociedad, participación en la tarea social, servicio a la comunidad y colaboración con instituciones y centros de estudio que estén investigando sobre la Tercera Edad).

A partir de esta dinámica histórico-institucional del origen de las Aulas en España, éstas se van multiplicando y extendiendo por todo el territorio. Cada una de ellas va adaptando su proyecto al propio espacio territorial y comunitario generando nuevas asociaciones y grupos.

Por lo que respecta a su metodología, estas son sus características más importantes:

- Motivadora utilizando técnicas activas de una pedagogía centrada en la animación sociocultural.
- Posibilitadora de la promoción y desarrollo personal, grupal y comunitario.
- Dialógica que toma como punto de partida los intereses, aspiraciones y motivaciones de la tercera edad.
- No competitiva sino buscando sobre todo la participación, la cooperación y la solidaridad.
- Coherente con los objetivos y metas marcados para proporcionar eficacia y rentabilidad social.
- Flexible, sin imposiciones, personalizada y diferenciada aceptando

(8) En el veinte aniversario (1973-1993) de la creación de las Aulas/Universidades de la Tercera Edad la AIUTA contabilizada un total de 1.773 aulas a nivel mundial de las cuales 1.256 estaban situadas en Europa. En España el número de Aulas en 1998, según la Confederación Española de Aulas de la Tercera Edad (CEATE), era de 86. En Galicia existen nueve Aulas distribuidas en las siguientes poblaciones: Santiago de Compostela, A Coruña, Lugo, Ourense, Vigo, Ferrol, Padrón, Vilalba, Monterroso con un total de 1.314 personas mayores inscritas en el curso 2003-04.

sugerencias y escuchando sus opiniones.

- Participativa tratando de implicar siempre a las personas en todo el proceso de intervención sociocultural.

En síntesis, lo que se pretende es una acción formativa alejada de los modelos «formales» de la educación en donde los contenidos, la hegemonía del que «enseña» determinan un estilo que no concuerda ni con las necesidades ni el talante de las personas mayores que desde luego no pretenden volver al «modelo escolar».

En cuanto al programa, dado el marcado carácter sociocultural sin por ello obviar determinadas temas o materias (Historia, Literatura, Idiomas, etc.), se centra en diferentes áreas de atención en función de la demanda de los sujetos y del contexto de las propias. Como programa marco global⁹ predominan las actividades formativos culturales (conferencias, cursos monográficos, visitas etc.); de carácter ocupacional (pintura, dibujo, teatro, grupos corales, etc.); de desarrollo físico-psíquico (gimnasia, yoga, expresión corporal); de participación cívica (acciones de voluntariado, fiestas, convivencias, etc.); de «extensión» de carácter reglado (alfabetización, formación básica cuando es necesaria y se demanda etc.) o abierto (organización de actividades culturales) y, finalmente, de estudio e investigación preocupándose por los diferentes problemas y situaciones que vive la tercera edad.

En el momento actual las Aulas de la Tercera Edad son hoy una amplia oportunidad de formación para muchas personas mayores que se distinguen de otros espacios de encuentro como pueden ser Hogares, Centros de día, etc. Son

espacios de carácter formativo (en ellos no existen «salas de juego», ni televisión, etc.) con un programa que se adapta a sus necesidades y con la finalidad de contribuir a mejorar sus situaciones de vida tratando de integrar los aspectos de la educación formal (cuando esta es requerida y solicitada en diferentes materias de estudio de su propio interés) con las actividades no formales e informales.

LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES

Los programas universitarios son algo más específico y particular que la denominada genéricamente «educación de adultos» que evidentemente tiene múltiples vertientes tanto de educación compensatoria (alfabetización, títulos básicos, etc.) como de inserción en el mercado laboral por medio de las acciones de formación continua, etc. Por su objetivo, por la edad de los asistentes podemos decir que se trata de una formación de adultos que tiene unas características particulares que luego detallaremos.

Es la propia Universidad desde su marco institucional la que genera, desarrolla, promueve y sostiene estas actividades lo que determina por una parte una convergencia común (ser programas universitarios) pero también una cierta divergencia. Cada Universidad, en el marco de su propia autonomía, es la que define el tipo y características del programa que pretende ofrecer a este grupo de personas.

Sobre el primer aspecto «de lo que debe ser un programa universitario», bastante se ha discutido. Mucho se seguirá hablando de este tema para converger

(9) Una exposición más detallada puede consultarse en A. REQUEJO: op. cit., 2003, pp. 314-315.

hacia unos requisitos mínimos que los haga «más identificables». No toda actividad que se desarrolle con personas mayores puede considerarse como un «programa» aunque puede ser una intervención muy puntual e interesante para este colectivo.

ELEMENTOS BÁSICOS PARA LA IDENTIDAD DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

Desde la Universidad de Santiago consideramos que cualquier propuesta de formación que se desarrolle en el marco de la Universidad no puede considerarse por sí misma un «programa universitario para personas mayores»¹⁰.

Tras la experiencia y reflexión acumulada y compartida con otras universidades en estos últimos años hemos presentado algunos de sus rasgos principales sin ningún afán de exhaustividad sino a modo de propuesta discutible. Este tema sigue sometido a debate en los diferentes encuentros aunque cada vez se logre una mayor sintonía y convergencia respecto a los siguientes aspectos fundamentales que deben configurar un programa de estas características:

MARCO INSTITUCIONAL

Se trata de un programa, presentado, por una Universidad (pública/privada) en cuanto institución de formación superior. Aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno; dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la Universidad que se hace responsable de su desarrollo, evaluación, reforma y actuali-

zación.

Por tanto, no debe considerarse programa universitario para mayores aquellas actividades puntuales y particulares que en un determinado momento puede promover un Vicerrectorado (p. ej., de Extensión Cultural o Universitaria, un Departamento o un grupo particular de profesores).

ELEMENTOS ORGANIZATIVOS

- Plan de estudio estable basado en las diferentes áreas de conocimiento que imparten formación en las distintas titulaciones y que resulten más demandadas por las personas mayores.
- Duración en relación con el curso académico fijando su tiempo de inicio y final en el calendario universitario; programación en sus diferentes cursos y niveles con una carga lectiva preestablecida por año académico (entre 9-12 créditos).
- La formación debe ser reconocida por la propia Universidad otorgándole el diploma o título pertinente (particularmente títulos propios).
- Dicha formación es evaluada por diferentes procedimientos atendiendo a las características de los sujetos. No se trata de un programa de simple asistencia.

ASPECTOS DE INFRAESTRUCTURA

- Se realiza en el espacio universitario poniendo las instalaciones de la Universidad (facultades, departa-

(10) Esta propuesta marco que realizaba la Universidad de Santiago de Compostela en el encuentro de Granada (1998) es recogida en la «Ponencia Marco» del *VI Encuentro* (Alicante, 2002), pp. 11-20.

mentos, aulas, bibliotecas, etc.) al servicio de las personas mayores sin ningún tipo de discriminación y favoreciendo la convivencia con las personas más jóvenes.

- La responsabilidad de la docencia corresponde al profesorado universitario en sus diferentes categorías sin excluir por ello a otros expertos y personas que, por sus conocimientos y méritos, pueden ser útiles para la formación de este colectivo.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

- Los contenidos de las diferentes materias deben adaptarse al nivel de formación de los sujetos tratando de ajustar el rigor y la cientificidad de los contenidos a la capacidad de comprensión de los propios sujetos (*Principio de «adecuación» de los contenidos*).
- Los profesores deben tener en cuenta las situaciones específicas de aprendizaje de las personas mayores (tiempos/ritmos, intereses y motivación) (*Principio de personalización del aprendizaje*).
- Un curso universitario para personas mayores no puede ser un curso academicista debe complementarse con otro tipo de actividades de carácter sociocultural (*Principio de integración de lo académico y la realidad sociocultural*).

Estas características básicas, sin excluir otras, son las que consideramos que están presentes ya en muchos programas, aun-

que no en todos. La tendencia, dentro de la diversidad y la autonomía propia de cada universidad, es de buscar una serie de rasgos identificativos comunes.

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS EN ESPAÑA: RASGOS GENERALES

A lo largo de estos últimos años se han multiplicado los programas universitarios para mayores. Aprovechando los diferentes encuentros se han comentado y discutido verbalmente su situación, cambios, prospectiva, etc.

Sin pretender ser exhaustivo intentando destacar los pormenores de cada uno de los programas, lo que sería ampliamente prolijo, se intenta aquí ofrecer las características básicas y algunos rasgos más particulares que definen a los ya implantados tomando como referencia institucional los datos publicados en la primera *Guía de Programas Universitarios de personas mayores* y los derivados de la *Encuesta* efectuada por la Comisión Nacional y que fue respondida por 30 Universidades¹¹.

Con dicha encuesta se pretende comprender cómo ha ido evolucionando la situación de los diversos programas para tener siempre una referencia lo más precisa posible de su situación. Un trabajo nada fácil dada la multiplicidad de situaciones que tener en cuenta y que obligaría a profundizar muchos más aspectos tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.

Se trata, por el momento, de un inicio

(11) M. VELÁQUEZ CLAVIJO; C. FERNÁNDEZ PORTERO; M.A. HOLGADO SÁNCHEZ; M. GUIRAO; M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ: *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999. UNIVERSIDAD DE ALICANTE: *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Alicante 15-18 abril. «Resultado de la Encuesta efectuada a los Programas Nacionales Universitarios para Mayores». Comisión Nacional, 2002.

para conocer la situación en el contexto del Estado si bien desde otras universidades se está procediendo a investigaciones más detalladas para caminar a una mejor calidad en estas acciones formativas:

- En cuanto al número de programas entre ambas fechas, a tenor de los datos recogidos en ambos trabajos, se ha producido un pequeño incremento. En 1999 estaban implantados 26 programas (22 en Universidades públicas y 2 en privadas), mientras en el año 2002 son 30 las Universidades que responden a la encuesta (26 públicas y 4 privadas). En el momento actual se calcula que son 43 las Universidades que organizan estos programas a los que asisten aproximadamente unas 20.000 personas adultas¹². Con todo, hay que tomar con una cierta provisionalidad estas cifras porque no siempre todas las universidades participan en los encuentros y tampoco responden a las encuestas que se remiten periódicamente.
- En lo que respecta al número de plazas podemos destacar la siguiente comparación tomando como referencia los datos que se ofrecen en los cuestionarios presentados a las distintas Universidades que se han implicado en este tipo de programa. Tal como se puede comprobar en un breve espacio de tiempo se ha modificado en parte la tendencia. En el primer estudio (Guía) se observa que 51% de las ofertas de plazas se sitúan entre 71 y 200. En las respuestas al Cuestionario últi-

mo se tiende a admitir un número menor de alumnos (entre 70 y 100). Destaca sobre todo un grupo importante de Universidades (10) limita sus posibilidades de inscripción a menos de 70 plazas lo que parece indicar que no se pretende masificar dichos programas desde los primeros cursos.

Por lo que se refiere a la edad de acceso al programa y al número de cursos que comprende, nos encontramos con las siguientes características que en parte están determinadas por los momentos en que las distintas universidades acometen esta experiencia.

En todo caso las situaciones han ido variando en función del avance de los programas cuya experimentación inicial se ha ido revisando. La gran mayoría de las universidades (80%) considera que la edad conveniente de inscripción debe realizarse entre los 50-55 años. Sólo una minoría la fija antes de los 45 años o a partir de los 60 años. Por el momento también el 70% mantiene un programa que comprende tres cursos si bien otras (10%) lo prorroga a cinco años instaurando dos ciclos (de tres cursos para el primero y de dos para el segundo).

- En cuanto a la creación, aprobación y organización de estos programas son las propias Universidades quienes los ponen en marcha y en gran parte de los casos dependen de alguno de sus Vicerrectores (mayoritariamente de los que presentan las denominaciones de

(12) Cfr. www.ua.es (Consulta:18/08/2004). La publicación del VII *Encuentro* constataba la existencia de esos 43 programas existentes en 94 sedes o campus. Cfr. EL PAIS: «Las Universidades de Mayores: Los estudiantes sexagenarios aterrizan en las aulas universitarias», 21 de enero de 2002, p. 27.

Extensión universitaria y/o Cultural, de Estudiantes, en algún caso de Ordenación Académica y Profesorado o bien se indica que «del Rectorado»).

En este contexto hay que decir que se están generando cambios tanto en las Universidades públicas como privadas al mismo tiempo que se está incrementando el número por la puesta en marcha de nuevos programas parte de otras instituciones universitarias.

- Otros aspectos a tener en cuenta se refieren a tres cuestiones académicas: sistema de acceso, número de horas lectivas y proceso de evaluación. Aquí constataremos que la diversificación es mucho más grande sobre todo la cuestión relacionada con las horas lectivas en donde se observan diferentes importantes¹³.

Lo que puede deducirse de estas opiniones es que existe una importante unanimidad a la hora de no hacer ningún tipo de prueba de acceso y que por lo tanto el requisito fundamental son los límites de edad establecidos para matricularse. En cuanto al número de horas lectivas, existe una importante «dispersión» lo cual indica que los criterios no están bien definidos y dependen, en bastantes casos, de la «disponibilidad del profesorado». Una mayoría relativa (43,33%) opta por un curso que supere las 150 horas pero con notables diferencias entre unos centros y otros.

Por último en el tema de la evaluación, el cuestionario pretende indagar si se realiza y cómo. Al acu-

mular tantas cuestiones, los resultados no son los suficientemente esclarecedores. Lo que al menos se deduce, de forma más precisa, es que la asistencia (tanto a las «materias» que se imparten como al «curso» o «al desarrollo del programa») supone entre el 75-80% del proceso evaluador en el caso de 23 universidades. Las otras siete, no contestan a dicha pregunta.

En lo que respecta a al sistema de exámenes, sólo tres universidades indican algún tipo de «prueba» pero ni siquiera llega a definirse. Se afirma genéricamente que se realiza «algún test», «unas preguntas escritas». Esto indica que cada profesor estima el procedimiento que considere más adecuado para el alumno.

- Una mayor concordancia suele darse a la hora de elegir los contenidos de formación que aparecen encuadrados en los siguientes ámbitos de conocimiento a) Humanidades y Ciencias sociales; b) Ciencias Jurídicas y Económicas; c) Ciencias de la Tierra y del Medio ambiente; d) Ciencias Biosanitarias; e) Ciencias Tecnológicas. A partir de esta convergencia, la denominación específica de las materias es múltiple. Son fundamentalmente los «profesores» quienes proponen el título específico tratando de tener en cuenta los intereses y necesidades de los propios alumnos.
- Por último, y a tenor de los objetivos básicos de enseñanza se manifiestan los siguientes elementos organizativos para estos programas

(13) C. BRU RONDA: «Los modelos marco de programas universitarios para mayores», en *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*, Alicante: 15-18 de abril (2002), pp. 1-18.

de mayores¹⁴:

- Un plan de estudios estable con especificaciones de adscripción a las correspondientes áreas de conocimiento que imparten formación en las diferentes titulaciones.
- Una duración del programa en relación con un curso académico, fijando su tiempo de inicio y final de acuerdo con el calendario universitario.
- La programación en sus diferentes cursos y niveles, con una adecuada carga lectiva (mínima y máxima) preestablecida por año académico.
- El nivel de competencia alcanzado por los alumnos debe ser evaluado por los diferentes procedimientos habituales en el contexto universitario, atendiendo a las características de los sujetos. No se trata de un programa de simple asistencia.
- Garantizar un nivel de formación para que éste sea reconocida por la Universidad y las instituciones educativas superiores, otorgando el título pertinente.

A lo largo de estos años de experimentación, podemos decir que se ha realizado un gran trabajo institucional para una estructuración estable de este tipo de programas con unos elementos básicos comunes y reconocibles por parte de las diversas Universidades. Se considera que

no se debe llamar «programa universitario» a «cualquier tipo de actividad» a favor de las «personas mayores». En este aspecto se ha dado un gran avance a pesar de las diferencias antes indicadas.

Tal vez donde haya que seguir haciendo mayores cambios y esfuerzos provenga de dos ámbitos concretos: el tema de la evaluación y el tema de garantizar un nivel de formación que permita el reconocimiento de algún tipo de título.

LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN GALICIA. EL IV CICLO UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

En el momento actual las tres Universidades de Galicia (Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña) están impartiendo el correspondiente «programa universitario para personas mayores».

Dada su mayor antigüedad se expondrán algunas cuestiones generales de dicho programa iniciado en el curso 1997-98 como una oferta formativa propia destinada a las personas mayores con la denominación de *IV Ciclo Universitario*¹⁵.

Lo que caracteriza particularmente el IV Ciclo es que se trata de un programa universitario pensado y adaptado para las personas mayores. A dicho programa pueden acceder las personas adultas a partir de una determinada edad (55 años en sus inicios y rebajada a los 50 según la última normativa)¹⁶ con independencia de la formación académica que posean.

(14) C. BRU RONDA: Ponencia citada, p. 14.

(15) El nombre de *IV Ciclo* pretende destacar su carácter específico como continuación de una formación que la Universidad, hasta el momento, ha catalogado en los tres conocidos ciclos de formación: primer ciclo (Diplomatura); segundo ciclo (Licenciatura) y tercer ciclo (Doctorado).

(16) «*Normativa sobre regulación de Estudios de Cuarto Ciclo da Universidade de Santiago de Compostela*». Aprobada en Consello de Goberno o día 22 de xuño de 2004.

En este programa se pretende mantener una doble vertiente y consideración: educativa y gerontológica.

VERTIENTE EDUCATIVA

El programa hay que entenderlo en la perspectiva de la Educación permanente que distintos organismos, particularmente la UNESCO, vienen promoviendo desde la década de los años setenta.

Lo que se reivindica y apoya desde esta vertiente es que el tiempo y el espacio educativo se amplíe 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 no es el «campo y tiempo de la escolarización» sino de la totalidad personal y de la totalidad de experiencias que vive la persona. La educación permanente es el arte de transformar mediante el análisis, la propia reflexión, el diálogo comunitario, la crítica de los acontecimientos etc. las experiencias de vida en fuente de conocimiento y de acción.

En este sentido el *IV Ciclo* universitario es el punto de encuentro de los mayores en una institución abierta como la Universidad en donde deben convivir las diversas generaciones para promover el desarrollo cultural, activar la conservación de la salud psíquica y física fomentar las relaciones interpersonales y la comunicación intergeneracional.

VERTIENTE GERONTOLÓGICA

Dicho programa no sólo se preocupa por la formación de los mayores. Trata de

entender su formación en un contexto más amplio y positivo de la salud. Una salud que hay que interpretar no sólo desde el punto de vista de la «persona» (situación eminentemente importante ya que el hecho saludable se concretiza en el sujeto) sino también desde la perspectiva social, o, en términos de la Organización Mundial de la Salud, en el contexto de la «ciudad saludable». El ambiente es considerado no solo como ambiente físico sino psicológico y social que tendrá que tener en cuenta todos los aspectos complejos de la vida humana.

Lo que se pretende por tanto es que dicho curso se contextualice en el marco de la universidad como institución de enseñanza superior y no sea una mera actividad ocasional y circunstancial. Por lo tanto es la propia Universidad quien se responsabiliza de dicha formación en el marco de lo que significa «un curso de nivel universitario» (organización, programa, infraestructuras, etc.) si bien dirigido a un colectivo específico.

ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL IV CICLO

En el momento actual, y después de algunas remodelaciones, aparece organizado en tres ciclos. Para el primer ciclo se proponen cuatro materias por cada curso seleccionadas en función de la mayor demanda y continuidad de las mismas en cursos anteriores¹⁷. Los alumnos deben elegir tres materias de las cuatro ofertadas. Al final del primer ciclo la Universidad, después de aprobar los 27 créditos se otorga el título propio de

(17) Las 12 asignaturas son las siguientes: *1º Curso*: Historia; Energía, materia y vida; Aspectos básicos de la Sociología y Aspectos básicos de la Biología; *2º Curso*: Medio Ambiente; Sociología de la comunicación humana; Filología española; Teoría de la Literatura; Nutrición; *3º Curso*: Informática; Cuidados básicos para la salud; Biología aplicada; Filología Inglesa y Alemana.

«Diplomado senior». En cuanto al segundo ciclo se sigue manteniendo que para lograr la Licenciatura «Senior» se deben cursar 18 créditos (9 por año) de las materias que se ofertan: Historia del Arte; Longevidad y Salud; Psicología y Astronomía. Finalmente estas personas después de la licenciatura podrán acceder al grado de «Excelsior», equivalente a los cursos de doctorado, para lo cual deben realizar trabajos de investigación bajo la supervisión de un profesor tutor.

Las actividades prácticas serán como mínimo el 50% de las teóricas. La evaluación de los alumnos, con los criterios y procedimientos que se establezcan por cada materia y actividad lectiva, se fundamentará en los principios de evaluación formativa, continua, cooperativa e integral.

En el momento actual la Universidad de Santiago está intentando que la formación que se dispensa en el *IV Ciclo* pueda ser convalidada por la prueba de acceso de los «mayores de 25 años». Con ello se permitiría que los alumnos del *IV Ciclo* pudiesen formalizar su matrícula en aquellos estudios de su interés para obtener el correspondiente título de Diplomatura o Licenciatura en alguna de las titulaciones que la propia Universidad imparte.

VALORACIONES SOBRE ASPECTOS BÁSICOS

A lo largo de estos años se han realizado diversos estudios sobre la situación del programa universitario mediante diversas consultas a los alumnos. Toda una amplia tarea que permite ir analizando y mejorando la situación de esta formación específica. Múltiples serían los datos que destacar pero como referencia sintética se presentan tres valoraciones básicas. En todo caso es conveniente destacar el alto aprecio e interés que se tiene por este programa lo cual no significa que no sean

críticos con algunos de sus aspectos como pedir una mayor multiplicidad y optatividad de créditos que se han reducido en la última remodelación.

Centrándonos en tres aspectos destacaremos los siguientes. En primer lugar la valoración de las actividades académicas y extra-académicas. Con respecto a las primeras «notas» (en una valoración de 1-5 puntos) son muy altas para los profesores (82,7% máximas notas de 4-5); para las relaciones que se establecen en el curso (67,8%). Los porcentajes y valoraciones disminuyen respecto a los «apuntes y materiales de clase» (53% notas 4/5 y 18% nota 3; un 6,4% son críticos con dicha situación poniendo las mínimas notas (1-2) y el 8,2% no contesta).

Con respecto a las actividades extra-académicas sus notas son bajas (24,6% notas 4-5/ 19,7%; nota 3/ 38,1%; notas 1-2 y un 16,6% que no contesta). De alguna forma lo que se matiza con estas opiniones es que el aspecto «formal» de la formación (ámbito académico de clase) resulta predominante frente al desarrollo de otras iniciativas socioculturales que son ampliamente estimadas como acción complementaria por parte del colectivo de mayores.

En segundo lugar respecto a «lo que más valoran de su inscripción en el programa» sus opiniones se distribuyen en los siguientes resultados (entre el 1º y 6º lugar):

- Desarrollo de nuevos conocimientos (84,9%).
- Interés cultural por el problemas de la actualidad (74,9%).
- Ocupar el tiempo libre (64,9%).
- Relaciones sociales (57,3%).
- Convivir en un espacio agradable (57,2%).
- Evitar la soledad (27,1%).

El interés por tener oportunidades de

seguir formándose y comprender los problemas de la actualidad son elementos prioritarios para inscribirse en dicho programa. Mientras que asistencia no supone ninguna función terapéutica (evitar la soledad) al menos para la gran mayoría de ellos.

Finalmente, en tercer lugar, como consecuencias personales de su asistencia y participación en estos programas lo que más valoran lo expresan por este orden: «el mantenerse más activos» (90,5%) seguido de la «autoestima personal» que se genera (80,3%). Siguen a continuación el «relacionarse con los demás» (79,7%), el incremento de amistades (73,3%) y finalmente el «ser más tolerante» (56,5%).

En síntesis, las personas mayores no pueden ser sólo sujetos de «asistencia» cuando por sus condiciones psicofísicas la necesitan. Es necesario, tal como propone la Organización Mundial de la Salud, proceder y desarrollar un «envejecimiento activo» y más cuando la gran mayoría de las personas disfrutan en edades avanzadas de buena salud.

Entre las alternativas para esta vida activa están precisamente las actividades formativas que hoy se proponen desde distintas instituciones y servicios. Estas son hoy múltiples si bien en el espacio de este trabajo sólo se ha hecho referencia a dos por su amplia implantación y desarrollo en nuestro país. En cuanto a la primera, las «Aulas de la Tercera Edad», su programa tiene un marcado carácter sociocultural. Por lo que respecta a los «Programas Universitarios» su carácter más académico adaptado a las situaciones del colectivo de mayores no puede descuidar las otras actividades que completan esa formación. Al menos así lo expresan los propios alumnos mayores que pretenden una mayor integración entre las actividades de carácter «formal» con las de carácter «no formal e informal».

BIBLIOGRAFÍA

- BATTERSBY, D.: «Education in later life: GAT does it mean?», en *Convergence*, 8 (1-2) (1985), pp. 75-81.
- BRU RONDA, C.: «Los modelos marco de programas universitarios para mayores», en *VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores*. Universidad de Alicante, 2002, pp. 1-28.
- ESTES, C.: «The new political economy of aging: Introduction and critique», en MINKLER, M.; ESTES, C. L. (eds.): *Critical perspectives on aging: The moral and political economy of growing old*. New York, Baywood Publishing Co, 1991.
- HOLAHAN, C. K.; HOLAHAN, CH. J.: «Self-efficacy, social support, and depression in aging: A longitudinal analysis», en *Journal of Gerontology*, 42 (1) (1987), pp. 65-88.
- KELLY, R. J.; KELLY, WISTCOTT, G.: «Ordinary retirement: commonalities and continuity», en *International Journal of Aging and Human Development*, 32 (2) (1989), pp. 81-89.
- KELLY, R. J.: *Activity and aging. Staying involved in later life*. Ca, Sage Publications Inc., 1993.
- MARTÍN GARCÍA, A. V.: «Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y del deterioro al enfoque positivo», en *Revista de Educación* (1999), pp. 161-182.
- MCMULIN, J.: «Teoría de las relaciones de edad y género», en ARBER, S.; GINN, J.: *Relación entre género y envejecimiento. Enfoque sociológico*. Madrid, Narcea, 1996, pp. 55-71.
- MOODY, H. R.: «Philosophical Presuppositions of Education for Old Age», en *Educational Gerontology*, 1 (1976), pp. 1-16.
- «Philosophy of Education for Older adults» en LUMSDEN, D. B.: *The older*

- adults as learner*. Washington, Hemisphere Publishing Corp., 1985 .
- NEELY, A.S.; BACKMAN, L.: «Long-term maintenance of gains from memory training in older adults: Two 3-year follow-up studies», en *Journal of Gerontology*, 48, (1993), pp. 233-237.
- PALMORE, E.: Predictors of successful aging, en *The Gerontologist*, 19, (1979), pp. 427-431.
- REQUEJO OSORIO, A.: *Educación permanente y Educación de adultos*. Barcelona, Ariel, 2003. (Cfr. EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF ADULTS: *Older adults as Helpers in Learning*. 1997, p. 312).
- *Educación permanente y Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel, 2003.
- RIDDICK, C.C.: «Older women's leisure activity and quality of life», en KELLY, J. R. (ed.): *Activity and Aging*. CA, Thousand Oaks, Sage, 1993, pp. 86-98.
- ROWE, J. W.; KAHN, R. L.: *Successful aging*. New York, Pantheon, 1998.
- SCHAIK, K. W.: «The course of adult intellectual development», en *American Psychologist*, 49 (1994), pp. 304-313.
- *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study*. New York, Cambridge University Press, 1995.
- SCHNEIDER, K.: «The significance of learning for aging», en *Educational Gerontology*, 29 (2003), pp. 809-823.
- STEINBACH, U.: «Social networks, institutionalisation, and mortality among elderly people in the United States», en *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 47 (1992), pp. 183-190.
- TOWNSEND, P.: «The structured dependency of the elderly: a creation of social policy in the twentieth century», en *Ageing and Society*, 1 (1) (1981), pp. 5-28.
- UNIVERSIDAD DE ALICANTE: «Resultado de la Encuesta efectuada a los Programas Nacionales Universitarios para Mayores». VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Alicante 15-18 abril, Comisión Nacional, 2002.
- VELÁZQUEZ CLAVIJO, M.; FERNÁNDEZ PORTERO, C.; HOLGADO SÁNCHEZ, M. A.; GUIRAO, M.; SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M.: *Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1999.
- WALKER, A.: «Towards a political economy of old age», en *Ageing and Society*, 1 (1) (1981), pp. 73-94.
- WILLIS, S. L.; NESSELROADE, C.: «Long term effects of fluid ability training in old-old age», en *Developmental Psychology*, 26 (1990), pp. 905-910.