

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DPTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

**EL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA
DE CASTILLA Y LEÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA:
BALANCE Y PERSPECTIVAS**

Doctoranda: María José González Rivas
Director: Dr. José María Hernández Díaz

Salamanca 2015

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DPTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

**EL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA
DE CASTILLA Y LEÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA:
BALANCE Y PERSPECTIVAS**

*Tesis Doctoral presentada por la Doctoranda M^a José González Rivas,
dirigida por el Director Dr. José M^a Hernández Díaz.*

V^o B^o

Salamanca 2015

Por y para Juan Carlos y Mateo

AGRADECIMIENTOS

Aunque es el último apartado que ha sido redactado, quiero comenzar claramente esta tesis agradeciendo la colaboración de todas aquellas personas que, en mayor o menor medida, la han hecho posible. No lo hago tan sólo como un formulismo ni un requisito que deba aportar como colofón de mi investigación. Lo hago desde la absoluta sinceridad y emoción de quien la ha visto nacer hace una década y la ha sentido ir creciendo como a su propio hijo gracias a la contribución de compañeros profesionales del ámbito universitario y más concretamente del ámbito de la educación, de la pedagogía.

No sería capaz, estoy segura, de recoger aquí exactamente tal cantidad de aportaciones. Aún así, en un empeño de satisfacer mis deseos de gratitud, comenzaré por quien me ha acompañado en el origen y la evolución especialmente intermitente, por mi parte, de esta tesis.

A mi director, el profesor José María Hernández Díaz, por su capacidad para transmitirme la fuerza intelectual necesaria y la constancia en el trabajo, por su generosa valoración y reconocimiento a mi tarea en la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo y por sus inestimables consejos para seguir adelante y alcanzar este puerto tan soñado.

Convencida de que para conseguir un sueño necesitas a tu lado alguien que crea en ti incluso más que tú mismo, él ha sido el mentor, el coach o el guía espiritual, como se quiera. Por las oportunidades que me ha brindado y por todo lo que de él he aprendido, le estoy profundamente agradecida.

El fue el impulsor de mi embarco en esta fascinante aventura y atracción por la educación de personas mayores diez años atrás a través del Programa Interuniversitario de Castilla y León en la Universidad de Salamanca.

A mi primer director del equipo de la Universidad de la Experiencia, el profesor Leoncio Vega Gil, a mis primeros compañeros de equipo de coordinación en la Universidad de Salamanca Juan Carlos, Natalia, Teresa y Concha que me acogieron y enseñaron a dar los primeros pasos, y a todos los compañeros coordinadores y directores que se han ido incorporando después Lola, María y José Manuel. Junto a ellos he alcanzado la madurez

para adaptarme y aprender de las diferentes perspectivas sobre la educación de mayores, vaya para todos ellos mi gratitud.

A Dory, Directora del Programa en la UPSA y a Mari Tere, compañeras de la Universidad Pontificia de Salamanca, que tanto entusiasmo, pasión y enseñanzas me han transmitido acerca de la Universidad de la Experiencia, por su disponibilidad y empatía.

A otros innumerables amigos y profesores universitarios con los que hemos compartido momentos de trabajo y de ocio, siempre inolvidables, porque ahora veo el fruto de algunas conversaciones mantenidas en torno a un *coffebreak*.

A otros muchos compañeros de trabajo lejanos a la universidad con los que nos hemos curtido como profesionales de la educación no formal. Y a todas las personas que me he ido encontrando en mi trayectoria laboral y que me han ido sumando conocimientos y madurez profesional, muchas veces, de manera inesperada.

Y, cómo no, a mis queridos “chicos” y “chicas” mayores, algunos mucho más jóvenes que nosotros en vitalidad, sueños y esperanzas, a los que siempre he considerado superiores en sabiduría: a Carmen, Margarita, M^a Rosa, Pepita, Tomás, Nano, Pedro, Paco..., por mostrarse tal como son y facilitarme la mejor manera de conocerme y reconocermes en ellos y con ellos, como si fuesen mi mejor espejo. A todos los alumnos participantes o no en esta investigación que, de una u otra forma, han colaborado y han influido en mis reflexiones y han estimulado mi labor durante todos estos años.

Y finalmente, y no por ello les concedo menor importancia, quiero destacar el apoyo incondicional y la confianza de mi familia, de la familia de la que vengo y de la familia que yo misma he creado, ambas han sido y serán mi punto de referencia.

Mis primeros recuerdos asociados al saber y a las personas mayores se sitúan sentada en el “*colo “o regazo*” de mi abuelo Albino en Riotorto¹, artesano que sacó adelante una larga familia, había participado como soldado en la Guerra Civil, siempre había soñado con ir a la universidad, pero, *¡ojo!*, como él decía: “*o que queira saber que vaia a Salamanca*”, soñó con ser historiador o periodista, era un hombre culto, adelantado a su tiempo, gran conversador, lector empedernido del periódico La Voz de Galicia, del que mi bisabuelo

¹ Pueblo lucense cercano a Mondoñedo donde Alvaro Cunqueiro visitaba con frecuencia a sus familiares y lugar donde pueden estar inspiradas algunas de sus obras.

tenía la corresponsalía local, él fue una figura crucial en mi crianza y desarrollo personal. Vaya para él este homenaje, allá donde esté.

Y, por supuesto, a Juan Carlos, mi marido, por su comprensión y apoyo silenciosos en momentos para mí complicados y difíciles que implica la realización de una tesis. El, con su equilibrio, también ha facilitado que este proyecto salga a la luz.

Hago una última referencia al mayor proyecto que estos intensos años ha ocupado mi pensamiento, que ha llenado mi vida de felicidad pero que ha sido mi prioridad y mi mayor dedicación y entrega en estos años: mi hijo de 11 años que con sus filosofías y pensamientos pueriles pero no menos lógicos ha acabado por entender qué es una tesis pero no para qué sirve, que ha pasado de decirme que le suena a catequesis, o que la tesis le parece una tontería a contárselo a sus profes, a preguntarme qué va a durar más la crisis o tu tesis, a decirme que casi hubiese preferido tener una hermana, hasta llegar a afirmar que *“ya sé, mami, que la tesis es muy importante para ti pero nunca, nunca me pidas que yo haga lo mismo que tú”*. Sin duda, esta tesis ha ido madurando junto a él. Gracias Mateo.

INDICE

INTRODUCCION:	9
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EPISTEMOLÓGICA, CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL.....	23
CAPITULO I: LA PEDAGOGIA SOCIAL Y LA FILOSOFIA COMO MARCOS TEORICOS DE LA INTERVENCION EDUCATIVA CON PERSONAS MAYORES.....	23
I.1. LA GERONTOLOGIA EDUCATIVA Y LA GERONTAGOGIA COMO NUEVOS ENFOQUES TEORICOS O TENDENCIAS ACTUALES	52
1.1. INTRODUCCIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS.....	52
1.1.1. LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA.....	53
1.1.2. LA ANDRAGOGÍA, ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LA GERONTAGOGÍA.....	54
1.1.3. LA GERONTAGOGÍA.....	61
CAPÍTULO II:.....	67
LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE MAYORES EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL.....	67
II.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE CARÁCTER INTERNACIONAL.....	67
2.1. DECLARACIONES DE ORGANISMOS INTERNACIONALES	67
2.2. INFLUENCIAS EUROPEAS Y ANGLOSAJONAS EN EL SURGIMIENTO DE LOS ACTUALES PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (PUM) A FINALES DEL SIGLO XX.....	80
2.2.1. INFLUENCIA EN ESPAÑA DEL MODELO EDUCATIVO FRANCÉS CREADO POR PIERRE VELLAS: EL CASO DE LAS AULAS DE LA TERCERA EDAD Y LOS ACTUALES PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES	80
2.2.2. INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE FRANKFURT EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA.....	85
2.2.3. INFLUENCIAS ANGLOSAJONAS.....	94
CAPÍTULO III:	97
UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL.....	97
SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO.....	109
CAPITULO IV: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	109
4.1. ANTECEDENTES: ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA VALORACIÓN Y METODOLOGÍAS EN LA UNIV DE MAYORES : ESTADO DE LA CUESTIÓN	110
4.2 SUPUESTOS METODOLÓGICOS. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA: EL PARADIGMA CUALITATIVO	114

4.3. LA TÉCNICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO: POR QUÉ DE SU USO, CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL. ADECUACIÓN DE ESTA TÉCNICA A NUESTRA INVESTIGACIÓN.	118
4.3.1. PROCESO O FASES: PREANÁLISIS, EXPLOTACIÓN DEL MATERIAL, TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	120
CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO	123
5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	123
5.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS	124
5.3. FORMULACION DE HIPÓTESIS	129
5.4. ESTUDIO CUANTITATIVO	131
5.4.1 METODOLOGÍA: POBLACIÓN Y MUESTRA, PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS	131
5.4.2. RESULTADOS: ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS.....	143
5.5. ESTUDIO CUALITATIVO	165
5.5.1. METODOLOGIA: MUESTRA, INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y PROCEDIMIENTO	165
5.5.2. RESULTADOS: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	165
TERCERA PARTE: CONCLUSIONES	179
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	179
BIBLIOGRAFÍA	199
WEBGRAFÍA	219
ANEXOS	221
ANEXO 1: CUESTIONARIO APLICADO A LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	222
ANEXO 2: CONFERENCIA DE D. SALVADOR SÁNCHEZ-TERÁN “LOS CAMINOS UNIVERSITARIOS”	232
ANEXO 3: CONFERENCIA DE D. PABLO GARCÍA CASTILLO “LA EXPERIENCIA DEL SABER Y EL SABER DE LA EXPERIENCIA”	242
ANEXO 4: RECOPIACIÓN FOTOGRÁFICA: ACTOS ACADÉMICOS, GRADUACIONES (2005-2015)	254
ANEXO 5: REPORTAJES DE PRENSA (2005-2015)	257

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN:

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTION

Con frecuencia se le da poca importancia al tratamiento de la pedagogía con personas mayores: este hecho se constata incluso en el ámbito universitario, aunque no siempre de forma generalizada ni explícita, donde la educación de personas mayores posee todavía connotaciones residuales, marginales o de segunda clase con respecto a las enseñanzas regladas dirigidas a la consecución de títulos académicos oficiales.

Muchas de las ideas más arraigadas sobre el fenómeno del envejecimiento merecen ser cuestionadas.² Más aún, si se trata la educación en la vejez.

Primero porque el proceso de envejecimiento comenzaría, desde una perspectiva biológica, aproximadamente en la tercera década de la vida, lo que puede añadir cierta relatividad o controversia. Es útil recordar que envejecer es una parte del ciclo vital y que si fuésemos estrictos, deberíamos considerar que se empieza a envejecer en el momento de nacer, si bien no nos resulta de ninguna utilidad para lo que queremos analizar. No obstante, tan sólo conviene afirmar que el criterio cronológico es arbitrario para definir el comienzo del envejecimiento, sabiendo que la complejidad del término no se sustenta únicamente por la cantidad de años.

En estas ideas insiste Virginia Viguera³ afirmando que *no hay una vejez ni un envejecimiento, sino vejezes diferentes como sin duda es diferente la forma de vivir de cada persona, diferente tanto en las manifestaciones como en las vivencias y esto por motivos internos y externos*. Pero además, nos ofrece dos claves del adulto mayor: una es que *empieza a interrogarse acerca del tiempo como nunca lo había hecho antes, de modo que, sería precisamente la idea de tiempo una idea clave para el comienzo del envejecer, porque el envejecimiento se define como un proceso natural, gradual, de cambios y transformaciones a nivel biológico, psicológico y social, que se estructura, en torno al tiempo. Y otra es que en el*

² Nos parecen interesantes las reflexiones encontradas en: PEREZ OLIVA, Milagros (2014): *“La vejez y sus metáforas” en El País-Cataluña, Octubre*

³ Virginia Viguera es directora de la Revista Tiempo (Psicogerontología). Asesora gerontológica del Programa de Educación Permanente de adultos mayores y docente en la UNLP (Universidad Nacional de La Plata-Buenos Aires)

envejecimiento podemos hablar de cambios, de disminuciones, de ritmos distintos en las distintas esferas, incorporar el concepto de diferente, distinto y visualizar así las potencialidades que se tiene, ejercitando las funciones tanto intelectuales como físicas. Pero la explicación de algunos de los estereotipos o prejuicios se encuentra en que muchas veces se atribuyen al envejecimiento, dificultades o declives que vienen dadas por la falta de hábito o de entrenamiento.

Redundando en aspectos anteriores, hoy se habla ya de tres edades diferenciadas dentro de la vejez: *young old* entre 60 y 69 años, simplemente *old* entre 70 y 79 y *old-old* más de 80.

En segundo lugar es necesario cuestionarse que la condición administrativa de estar jubilado no tiene que tener una correlación con la condición social de persona improductiva. Quizás tengamos una estructura social que permite desaprovechar la experiencia acumulada a lo largo de la vida. *Resulta paradójico*, como explica la periodista Milagros Pérez Oliva que, *“en una economía que todo lo cuantifica y de todo ha de sacar rendimiento, se permita desperdiciar tanta capacidad jubilando prematuramente a quien querría trabajar y podría hacerlo.”*

Estamos en absoluto de acuerdo con esta articulista en que *“la experiencia, la sabiduría y la madurez emocional se han devaluado como consecuencia, en gran parte, de la tecnificación de los procesos productivos y de una cultura que ensalza la juventud como valor supremo”*.

Pero además, en el último siglo hemos doblado la esperanza de vida, de modo que con la esperanza de vida actual, la etapa de la vejez se convierte en la más larga de nuestra vida.

A finales del siglo XX las previsiones de crecimiento demográfico han empezado a incrementarse en la Unión Europea. En 30 años esas previsiones crecieron más del 50%. En el 2020 se prevé alcanzar una cifra próxima a los 100 millones de mayores de los cuales en torno a un 10% tendrán más de 80 años. Desde esta perspectiva, hay que señalar que Europa tiene actualmente la mayor proporción de personas que supera los 65 años, junto con Japón.

En el marco de la planificación del desarrollo económico y social general, y en orden a satisfacer las necesidades esenciales de toda la población, los principales indicadores tendenciales muestran que:

Introducción

se prevé un aumento notable de la población de más de 60 años en el futuro, particularmente de las personas de 80 años o más. Se prevé que, en muchos países, el aumento de la población de más de 60 años proseguirá en los últimos decenios.

Las mujeres constituirán la mayoría de esa población de más edad y esa mayoría aumentará continuamente.

A partir de datos y hechos comprobados, tanto por Naciones Unidas como por la Unión Europea en su ámbito regional, se plantea una doble preocupación:

Por una parte, la exigencia de un equilibrio adecuado entre los factores sociales, económicos y ambientales y los cambios en el crecimiento, distribución y estructura de la población. Los países deberán reconocer y tener en cuenta las tendencias demográficas y los cambios de estructura de su población para optimizar su desarrollo.

Por otra parte, los problemas humanitarios derivados de las necesidades particulares de las personas de edad deberán ser afrontados con políticas adecuadas referidas a la salud, alimentación, vivienda, medio ambiente, familia, bienestar social, seguridad de pensiones y empleo y el reto de la educación continua.

Cuando en 1982 las Naciones Unidas adoptaron el eslogan *“añade vida a los años que añadiste a tu vida”*, también incluían cinco fundamentos rectores de las políticas sociales: independencia, participación, cuidado, dignidad y desarrollo personal.

Estos principios son opuestos a los principales estereotipos de la vejez: período de retiro, reposo, inactividad.

Por el contrario, constituyen elementos imprescindibles en el proceso de envejecimiento satisfactorio junto a otros aspectos como una larga vida, salud física, eficacia cognitiva y control personal. Ciertamente es que, si bien, este concepto de envejecimiento óptimo supone un ideal, cada vez más se impone la idea del surgimiento de una nueva vejez.

Contamos con un conjunto de principios ya aceptados por la comunidad internacional que sirven de principios reguladores de las políticas regionales y nacionales a favor de los mayores. Suponen un reconocimiento generoso de la dignidad y derechos del mayor (IMSERSO 1999)⁴

El llamado “senior boom” está provocando que España ocupe el décimo puesto en el ránking mundial de esperanza de vida en años y el quinto en esperanza de vida sana, de modo que nuestro país será en 2050 el más envejecido del mundo por detrás de Japón e Italia. Además, en el caso concreto de nuestro país, los cambios experimentados en la mortalidad y en la fecundidad han sido extraordinarios, de manera que en el momento actual se disfruta de una de las esperanzas de vida más altas de Europa y del mundo (82 años las mujeres, 75 años los hombres), y junto con Italia, es el país con la tasa de fecundidad más baja del mundo (1,2 hijos por mujer la última década) lo que demuestra un descenso estrepitoso de la natalidad.

El proceso de envejecimiento de la población española, a causa de estos cambios, se ha acelerado en estos últimos años, debido a que partíamos de estructuras demográficas más jóvenes por la tradicional alta tasa de fecundidad española y de las poblaciones del sur de Europa en general.

En consecuencia, este estrato de población se convierte en un tema central de las preocupaciones económicas y sociales, pero también de demandas culturales y educativas. Estas circunstancias han favorecido, sin duda, la cristalización de la Educación Permanente en las últimas décadas del siglo XX, como veremos más adelante.

No se puede ser eternamente joven pero sí se puede envejecer de una forma natural y saludable siempre que no esperemos al último momento para prevenir. Sabemos que muchas personas llegan hoy a los 80 años en mejores condiciones que hace un siglo a los 50 o 60 años gracias a la mejora de las condiciones de vida y a los avances médicos.

Sin embargo, el término envejecimiento aparece cotidianamente utilizado como sinónimo de una decadencia social vinculada a una decadencia física o declive general. Parece entonces difícil para la sociedad redescubrir la belleza de la vejez.

Ante estas circunstancias, nos planteamos la necesidad de intentar romper con los estereotipos y la posibilidad de poder diseñar programas educativos específicos teniendo claras algunas premisas:

⁴ Año Internacional de las Personas Mayores. Madrid. La designación del año 1999 por las Naciones Unidas bajo el lema “*una sociedad para todas las edades*” no fue algo puntual o circunstancial, sino un último eslabón de la necesaria y justa preocupación por los mayores, que ha ido en aumento en la sede de las Naciones Unidas desde casi dos décadas.

Introducción

-La vejez no es igual a enfermedad ni tampoco es igual a improductividad y las personas mayores siguen aportando mucho desde su experiencia vital.

-Las personas mayores no siempre necesitan protección ni son dependientes, los porcentajes de dependencia de los mayores de 65 años se sitúan en torno a un 10% . Por tanto, debemos pasar de actitudes paternalistas a actitudes protagonistas y dar oportunidades a la implicación.

-La pasividad no es una característica propia de la vejez. Jubilarse de trabajar pero no es jubilarse de vivir, ni de aprender ni de seguirse educando.

Ante estas realidades, nos reafirmamos en cuestiones absolutamente aceptadas por los expertos y consideramos que las personas aprendemos a lo largo de la vida y que la educación es posible en cada una de las etapas de la vida.

Sabemos que en 1975 Peterson⁵ ya utilizaba el término de la *educación a lo largo del ciclo vital* y la juzgaba *como necesaria porque la educación formal nunca es suficiente y las personas necesitamos constantemente aprender como la manera más efectiva de adaptarse a los cambios de la sociedad.*

Y en 1976, Havigrust⁶ mencionaba ya el profundo cambio educativo que se estaba produciendo con los ancianos y afirmaba que ese hecho debía suponer *un cambio de actitud no sólo contemplando la educación como un fin preparatorio si no como un fin en sí misma, como una vía de encuentro con las demandas y aspiraciones de las personas mayores.*

Todo lo anterior significaría que la educación debe ser contemplada con utilidad en todas y cada una de las etapas del ciclo vital ya que, en las sociedades modernas, la educación, requiere, aún más, desarrollar nuevas destrezas y habilidades, además de cumplir con nuevas aspiraciones, compromisos y expectativas para con uno mismo y para con los otros.

Hay otro aspecto central en nuestra investigación y es demostrar que se necesitan dos tipos de pedagogía, ambos interrelacionados:

⁵ PETERSON, A.D. (1975): "Life Span Education and Gerontology". *Gerontologist*, 15, nº 5, part 1 pp436-441

⁶ HAVIGRUST, J.R.(1976): "Education through the adult life span". *Educational Gerontology*, nº1 pp. 41-51

-una que eduque a la sociedad, esto nos lleva a afirmar que socialmente hace falta mayor interés por las finalidades de la pedagogía. Hemos de asumir que el tiempo es un constructo relativo y que es prioritario que la sociedad aprenda a evitar la discriminación educativa por razones de edad.

Estamos en gran parte de acuerdo con la idea del profesor Maños Balanzó⁷ de la Universidad Ramón Llull cuando afirma que *actualmente tenemos una etapa educativa y de formación que llega hasta los 30 años, contando con la formación de postgrado o máster. La siguiente etapa es la de trabajar y tener a los hijos; a veces toda la presión está contenida en esta etapa que dura hasta los 65 años. Creo que es irracional que el planteamiento sea éste, deberíamos encontrar otras formas para repartir el tiempo en la educación, el trabajo y el tiempo libre a lo largo de toda la vida. Se trataría de establecer un modelo en el que podamos ir de una etapa a otra y en el que la educación pueda ser un proceso de toda la vida, creo que este es un reto de futuro.*

Y desde esta perspectiva la educación es posible en cada una de las etapas de la vida, por que como afirma el citado profesor la persona aporta *significados personales* o cosas que le importan, poseen *una historia de vida, capacidades para decidir e intereses* además de *su propia experiencia*.

Por otra parte, habría que aceptar que envejecer es tener la oportunidad de irse construyendo, de ir ofreciendo oportunidades para que las personas mayores puedan reinventarse, estar en continua formación y aprendizaje a lo largo de la vida. Sólo así podrán sentirse protagonistas de su propia vida y de sus propios aprendizajes.

- otra pedagogía que eduque a la persona mayor para que sea consciente de que tiene unas motivaciones que pueden servir para construir la sociedad contemporánea.

En definitiva, si pretendemos educar a la sociedad será necesario proponer una pedagogía centrada en las personas mayores desde tres puntos de vista:

En primer lugar, se trataría de favorecer la participación en la construcción de la sociedad, romper los estereotipos sobre la edad y sobre las actividades que realizan, abrirles el

⁷ “*Construyendo sociedad: la participación de las personas mayores. Propuestas desde la animación sociocultural*”. Es responsable del área de proyectos de personas mayores de la Fundació Pere Tarrés-Escola Universitaria d’Educación Social-Universidad Ramón Llull.

Introducción

acceso a la cultura y pasar de la pedagogía basada en modelos teóricos a propuestas que se dirijan a la participación.

El segundo punto de vista sería el de la dignidad de la vejez como un reto social. Se requerirán para ello propuestas pedagógicas centradas en los intereses, motivaciones, sentimientos o percepciones de las personas mayores y, sobre todo, en la relación con su entorno.

En tercer lugar, reiteramos la necesidad de una pedagogía que eduque a la persona mayor. Para ello es importante trabajar aplicando la pedagogía de la decisión a través de la autogestión pero también a través del diálogo y la comunicación intergeneracional.

Algunas de estas experiencias realizadas con personas mayores están abriendo nuevos caminos y nuevas disciplinas como la Gerontagogía y la Gerontología educativa. Además, la intervención educativa que se está realizando desde las universidades abre horizontes a la esperanza.

Nosotros hemos querido plasmar algunas de estas experiencias educativas en nuestra investigación pues han sido metodologías de trabajo que consideremos fructíferas, como la creación *Revista Mirobrigencia* que desarrollaremos en el Capítulo VI.

La educación interviene en la socialización y posibilita la autonomía personal a cualquier edad. La etapa posterior a la jubilación es hoy un período de productividad y de nuevos retos para un alto porcentaje de personas.

El hecho de que las personas mayores adopten actitudes positivas y deseables en un entorno académico no es algo casual: podemos afirmar que la educación de mayores cuenta con una entidad educativa propia, con unos objetivos y unos contenidos específicamente enfocados. No es menos importante la metodología: es un error considerar la formación de los mayores con los mismos presupuestos metodológicos y principios psicopedagógicos que se utilizan para la formación de niños y jóvenes.

No existen recetas universales ni infalibles, a los mayores hay que conocerlos, no existe una absoluta homogeneidad, pero es inaceptable no partir de su saber acumulado, éste es el punto de partida si queremos incardinar en ello actividades y propuestas nuevas. La metodología debe ser posibilitadora de promoción y de desarrollo personal.

La adecuación de contenidos, el principio de personalización del aprendizaje y, ante todo, el principio de relación educativa: la autenticidad y fidelidad de la relación que se establece con ellos marcan el éxito de las enseñanzas y de las actividades como trataremos de demostrar con nuestra investigación.

La acción formativa con los mayores no es algo insignificante ni posee un carácter meramente divulgativo. Es mucho más que una segunda oportunidad. La asistencia a las clases universitarias queda lejos de simples entretenimientos o alivios para la improductividad.

La educación es un deber de la sociedad y un derecho para todos los ciudadanos como desarrollaremos en profundidad más adelante.

Las personas que participan de estas enseñanzas pertenecen a una generación excepcional. Hay quien habla, acertadamente, de una “generación de titanes”: testigos directos de una España de posguerra y de otros momentos difíciles en la historia de nuestro país, mientras se adaptan o resignan a circunstancias sociales que cambian a un ritmo vertiginoso y a los acelerones de nuestro mundo, nos regalan auténticas lecciones de tolerancia y generosidad.

Desde nuestra visión personal a la vejez sólo se puede llegar con un intenso bagaje de acontecimientos y de experiencias vitales. Los que aún no somos considerados mayores debemos despojarnos de formas de pensar, de sentir y de actuar que ya no son válidas hoy con respecto a los mayores. Es esencial cambiar la forma de pensar como afirma Viguera.

Los mayores nos enseñan a saber envejecer y a saber vivenciar nuestras experiencias. Y, en este sentido, las personas de edad, son un claro referente y un útil espejo en el que reflejarnos y aprender.

Nuestra vinculación profesional y personal, desde el curso académico 2005-2006⁸, como coordinadora de la sede de Ciudad Rodrigo, perteneciente a la Universidad de Salamanca,

⁸ Primer curso académico en Ciudad Rodrigo la Universidad de la Experiencia, gracias a la iniciativa institucional de la Junta de Castilla y León, la Universidad de Salamanca y la estrecha colaboración con el Ayuntamiento mirobrigense, convirtiéndose Ciudad Rodrigo en la segunda sede rural de la USAL perteneciente al Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Junta de CyL.

dentro del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Junta de Castilla y León, nos ha conducido a reflexiones y a motivaciones profesionales hasta delimitar el tema de nuestra tesis doctoral. Es por ello que entendemos suficientemente justificada la elección de nuestra labor de investigación que, sin duda, está fundamentada en la observación, experimentación y en el trabajo práctico al lado de personas mayores como educandos inmersos en un proceso de enseñanza-aprendizaje que se encuentran ante una verdadera situación educativa.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida, unido al concepto de educación permanente, está despertando un llamativo interés en la actualidad y se encuentra respaldado por los organismos internacionales desde que, en las últimas décadas del siglo XX, se empezaran a debatir estas temáticas acerca del ámbito de la educación no formal, siendo claves los documentos elaborados por la UNESCO, el Consejo de Europa, la OCDE y el mítico Club de Roma⁹ que hicieron de la “educación permanente” el concepto central de un nuevo paradigma educativo.

Son muchos los autores que vienen defendiendo y demandando más investigaciones sobre el envejecimiento enraizado en el campo disciplinar de las Ciencias de la Educación, *cuestión que es valorada como necesaria e imprescindible (Martín García, 1994)*. De ahí la emergente pretensión de *desarrollar investigaciones empírico-analíticas y cualitativas acerca de, con, para y desde las personas mayores (Sáez, J., 2003)*.

Ante estos planteamientos que consideramos objetivos básicos de nuestro estudio, destacamos las reflexiones de Serdio Sánchez¹⁰, cuando afirma que los objetivos de la educación en la vejez superan hoy los límites de una concepción asistencialista y/o de mero entretenimiento.

Nuestro primer nombramiento como coordinadora fue durante el Rectorado de Battaner, siendo Vicerrector de Docencia el Dr. J.M^a Hernández Díaz y Director del P. Interuniv en la USAL el Dr. Leoncio Vega Gil.

⁹ Informe al Club de Roma: “Aprender, horizonte sin límites”. Santillana, 1979

¹⁰ SERDIO SANCHEZ, Carmen (2008): “La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro”. *Revista de Educación* 346 (mayo-agosto) pp 467-483

A partir de aquí, dice esta autora, *“podemos considerar la educación de personas mayores como una realidad en auge e inmersa en un proceso de consolidación”*.

En tal consolidación de la dimensión educativa del envejecimiento la autora citada *apunta dos retos:*

Uno, la promoción de investigaciones cualitativas que recojan voces y percepciones de los protagonistas y otra, la formación específica de los futuros profesionales que les capacite para la investigación y la reflexión sobre su propia práctica.

Así pues, se intuye una tendencia a la especialización o profesionalización del pedagogo que trabaja con personas mayores y se camina, desde hace algún tiempo, hacia nuevos enfoques teóricos: se empiezan a utilizar variadas terminologías semánticas como Gerontología Educativa y/o Gerontagogía, Geragogía, añadidos o complementarios a los principales fundamentos epistemológicos de la Pedagogía Social y de la Educación Social.

Desde una óptica estrictamente pedagógica y cuando surcamos el estado de la cuestión, constatamos las carencias de trabajos de investigación que profundicen en los métodos utilizados en las Universidades de Mayores y las ausencias que existen a la hora de determinar nuevas orientaciones metodológicas. Se trata de examinar intereses, vivencias, motivaciones, beneficios, carencias y dificultades vividas por los alumnos, profesores y coordinadores con el fin de evaluar y definir demandas y propuestas que reviertan en programas educativos más ajustados a las características de estos alumnos. Pese a ello, hemos constatado un número importante de tesis doctorales referidas al estudio de la mejora de la calidad de vida y a los intereses de los mayores por la educación.

En nuestra investigación trataremos de apostar y de diagnosticar con mayor conocimiento la realidad de un modo riguroso y ajustado, sabiendo que tal realidad se encuentra en continua ebullición y que está conformada por una heterogeneidad de personas de una diversidad innata. Somos conscientes de que toda esta serie de circunstancias plantea mayor complejidad a nuestros objetivos pero aún así entendemos justificado definir y concretar nuestra visión particular.

De ahí, la pretensión, en nuestra tesis, de utilizar instrumentos de recogida de datos que nos sirvan de ayuda para la reflexión acerca de aspectos pedagógicos de mejora e innovación que puedan resultar adecuados para el conjunto del alumnado así como para obtener datos referidos a los efectos positivos de la intervención educativa y llegar a

Introducción

determinar algunas conclusiones sobre nuevas orientaciones metodológicas que se adapten cada vez más a las características, necesidades e intereses del alumnado mayor de 55 años perteneciente a la Universidad de Salamanca.

También se hace necesario realizar un breve recorrido histórico desde los orígenes del Programa Interuniversitario de la Experiencia, concretándolo en la Universidad de Salamanca desde sus inicios, proponiendo una adecuada interpretación del mismo como un paradigma en el universo de la educación y la vejez.

Del mismo modo, creemos adecuado llevar a cabo una posterior descripción de otros Programas Universitarios de Mayores en España, y un análisis en profundidad de algunas influencias europeas y anglosajonas.

Nadie debe dudar hoy del claro componente pedagógico de la Universidad de la Experiencia, no sólo por la riqueza cultural e intelectual que las universidades están ofreciendo a los ciudadanos, si no por la riqueza natural de la experiencia vital con la que estos alumnos seniors llegan a las aulas universitarias: *“partimos de que la experiencia que atesoran los mayores se convierte en un inestimable recurso metodológico que no se puede subestimar ni desaprovechar”* como dice Cosano Moyano, Jose¹¹.

La pedagogía concretada en una orientación metodológica adecuada constituye una herramienta clave en la evolución, desarrollo y funcionamiento de los Programas Universitarios de Mayores.

Precisamente, *el binomio educación y envejecimiento, hace someter a examen la función o misión de la Universidad en el siglo XXI*, afirma recientemente Salvador Corrales¹², *a la vez que hace replantearse a la institución académica como instrumento de cambio coherente con las grandes innovaciones de la sociedad global del conocimiento y con las exigencias sociales de nuestro tiempo.*

¹¹ COSANO MOYANO, J (2009): “Universidad y Mayores: La intergeneracionalidad en el ámbito universitario”. *Revista FADAUM* nº 17

José Cosano Moyano es Coordinador provincial de la Cátedra Intergeneracional Prof. Francisco Santisteban de la Universidad de Córdoba.

¹² CORRALES AYALA, Salvador (2006): *Los grandes retos de la educación nacional*. Alpes, México. Consultado el 19/8/2009 en *Revista digital Razón y Palabra “La misión de la Universidad en el siglo XXI”* nº 57 (junio-julio 2007)

Por otro lado, *la participación e integración social de los mayores universitarios contribuye a su bienestar-optimización social e individual*¹³, por lo que las personas mayores pueden convertirse en agentes transformadores de su entorno gracias a su capacidad de desarrollo individual y colectivo-grupal.

Las formas de conseguir esa participación e integración social pueden estar relacionadas con iniciativas o proyectos intergeneracionales: desde esta perspectiva, queremos destacar la creación de revistas de carácter pedagógico como es el caso de la Revista *Mirobrigencia*, creada por la Asociación de alumnos y ex alumnos de la sede de Ciudad Rodrigo, con el propósito de conseguir que exista una verdadera transferencia de conocimientos y de experiencias acumuladas con su entorno más próximo. Comprobaremos si todo ello podrá contribuir a conformar la verdadera emancipación y autoafirmación de las personas mayores, en los términos que nosotros entendemos como “empowerment” o poder del conocimiento.

Un papel decisivo juegan aquí las Asociaciones de Alumnos universitarios si se implican en actividades intergeneracionales conectadas con actividades de participación social, siempre que estén respaldadas en un proyecto pedagógico, como compartir asignaturas de algunas titulaciones con alumnos jóvenes, participación en jornadas de convivencia en colegios de primaria¹⁴, etc.

En este contexto de ideas, creemos muy acertadas las tres nociones conceptuales que plantea Carmen Serdio para tejer las relaciones entre educación y vejez y son las siguientes:

-la educación interactiva, la educación intergeneracional y la reflexividad crítica, tres claves que enriquecen la educación en la vejez , la gerontología educativa y que ayudan a consolidar este corpus de conocimiento que desarrollaremos más adelante en el apartado correspondiente.

¹³ YUNI BORTHELLE, J.A.(1999): *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la madurez y la vejez (Tesis Doctoral)*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

¹⁴ GONZALEZ RIVAS, M^a José (2011): *“Educación de mayores y contactos intergeneracionales: algunas experiencias prácticas realizadas en la Universidad de Salamanca (PIE Castilla y León-Sede de Ciudad Rodrigo)”*. Comunicación. Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores CIUUMM- AEPUM Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores Volumen II Alicante, junio2011

Introducción

La educación en la etapa de la vejez es un campo que debe seguir irradiando tareas de investigación y puede contribuir a ir ensanchando un nuevo espacio temático y metodológico.

La combinación de una investigación cualitativa con el método histórico-pedagógico tradicional en estudios referidos a la historia de la educación podrá contribuir al grado de innovación de nuestra investigación que constará , pues, de un estudio cuantitativo y otro estudio cualitativo.

Iniciamos nuestra primera parte de la investigación desarrollando algunas líneas acerca de algunas influencias en la instauración de la Educación a lo largo de la vida, en conexión con los aspectos más generales de la fundamentación teórica epistemológica conceptual y contextual, partiendo de la pedagogía social y la filosofía como marcos teóricos de la intervención educativa con mayores sin perder de vista la educación social como la praxis sirve para concretarla y complementarla.

Continuaremos describiendo los orígenes y los antecedentes históricos de la educación universitaria de personas mayores desde una perspectiva internacional haciendo referencia a aspectos avalados por los organismos de carácter institucional más relevantes, que ahondan en la pertinencia y vigencia de nuestro tema a desarrollar y que , en nuestra opinión, han desempeñado un papel decisivo en el surgimiento de los actuales Programas Universitarios para Mayores.

Esta primera parte la concluiremos con una apuesta teórica y una apertura a la especificidad de la educación de personas mayores, desarrollando un nuevo capítulo acerca de novedosos aspectos disciplinares como la Andragogía, la Gerontología Educativa y la Gerontagogía que hemos considerado nuevas tendencias o enfoques teóricos actuales y necesarios en el trabajo con personas mayores.

La segunda parte de la tesis abordará los supuestos metodológicos, se hará una descripción del proceso seguido, analizando e interpretando los datos recogidos.

De su aplicación en la práctica se extraerán las principales conclusiones de nuestro estudio y sus aportaciones más relevantes a la calidad de vida de los alumnos participantes además de las contribuciones a nuestra sociedad.

PRIMERA PARTE:

FUNDAMENTACION TEÓRICA, EPISTEMOLÓGICA,

CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO I

LA PEDAGOGÍA SOCIAL Y LA FILOSOFÍA COMO MARCOS TEÓRICOS DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON PERSONAS MAYORES

“LA MENTE NO ES UN VASO PARA LLENAR
SINO UNA LÁMPARA PARA ENCENDER”

Plutarco

“NADIE POR SER JOVEN DUDE EN FILOSOFAR
NI POR SER VIEJO DE FILOSOFAR SE HASTÍE
PUES NADIE ES JOVEN NI VIEJO PARA LA
SALUD DEL ALMA”

Epicuro

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA EPISTEMOLÓGICA, CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

CAPITULO I: LA PEDAGOGIA SOCIAL Y LA FILOSOFIA COMO MARCOS TEORICOS DE LA INTERVENCION EDUCATIVA CON PERSONAS MAYORES.

Evolución del concepto de Educación a lo largo de la Vida: circunstancias que han influido. La complejidad de las relaciones entre envejecimiento y educación.

La llamada revolución de la longevidad sigue teniendo, desde la segunda mitad del siglo XX, una profunda repercusión en múltiples y variadas facetas de la vida social entre las que destaca el reto de conseguir el aprendizaje a lo largo de la vida, que proponen los organismos internacionales.

Pero también es cierto que en la instauración paulatina de la Educación Permanente no sólo intervienen los postulados a favor del derecho a la educación si no que existen otras circunstancias de diversa índole, como ya hemos mencionado anteriormente: avances en la medicina, razones sanitarias, preventivas y de ahorro, la importancia concedida a la calidad de vida o el mayor peso específico y el protagonismo de las personas mayores en las sociedades modernas.

Otra circunstancia que ha favorecido la cristalización de la Educación Permanente en las últimas décadas del siglo XX ha sido la evolución desde patrones asistenciales hasta patrones de participación social, hasta el punto de que las personas mayores han llegado a adquirir un destacado valor político: nos referimos a un mayor peso específico como votantes y electores que refuerza aún más las expectativas educativas de este numeroso sector de la población.

El siguiente cuadro refleja la evolución de los patrones modales del tratamiento de la vejez basado en la descripción que realiza Moody¹⁵ en 1976.

¹⁵ MOODY, R.H.(1976): Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, pp 1-16

Nos parece que puede resultar oportuno para aclarar la importancia que los patrones modales o marcos sociales tienen a la hora de abordar intervenciones pedagógicas que favorezcan las complejas interrelaciones entre envejecimiento y educación.

MODELO RECHAZO	Segregación, retiro obligatorio, pobreza, desatención y abandono familiar	Represión Evitación
MODELO SERVICIOS SOCIALES	Creación de centros de ancianos, atención y cuidados, bienestar social, servicios sociales	Conciencia social Liberalismo
MODELO PARTICIPACION	Defensa de la vejez, autonomía, voluntariado activo	Integración social Normalización
MODELO AUTORREALIZACIÓN	Individualización, desarrollo psicológico y autotranscendencia Búsqueda del sentido de la vida con el máximo desarrollo de capacidades	Sabiduría Integridad del yo

Observamos cómo existe una evolución desde Patrones Asistenciales hasta Patrones de Participación Social y cómo el modelo de rechazo ha quedado relegado o eliminado en la actualidad, por considerar la educación como un despilfarro ya que las personas mayores no serían lo suficientemente productivas.

El modelo de Autorrealización supone una demanda para su dignidad, para reconocer sus derechos, valores y oportunidades. Aquí la educación juega un importante papel: ya no se trata de entretener o de mantener ocupada a la persona mayor sin más si no que la educación sirva de vehículo para que el mayor consiga mantener sus niveles normales de

Fundamentación

desarrollo y llegue a autorrealizarse. Ello supone, claramente, cambiar los roles anteriores para alcanzar la optimización de las capacidades humanas.

De este modo, siguiendo las reflexiones de Moody, la intervención educativa en la vejez debe ir enfocada, ante todo, a un cambio de mentalidades y de actividades en tres esferas diferentes:

-en el enfoque de la educación dirigida al adulto mayor, combinando contenidos, destrezas y habilidades adaptadas a la vejez con elementos de autoconfianza, autodependencia y autosertividad, actividades que incrementen el disfrute de la vida y faciliten oportunidades de expresión de los mayores.

-En la mentalidad colectiva y social en lo que se refiere a desterrar los mitos, prejuicios y estereotipos.

En este punto, Butler¹⁶, científico americano, nos menciona en 1973 el mito de la improductividad, el mito del desarraigo, el mito de la senilidad y el mito de la flexibilidad.

Este estudioso describió un conjunto de actitudes negativas ligadas entre sí que él observaba en la sociedad con respecto a las personas mayores y que acababan discriminando a la persona que envejece. Es interesante recordar que *los prejuicios o mitos son actitudes, no siempre conscientes o pensadas, sino que son incorporadas a través de los años y transmitidas culturalmente. En la mayoría de ocasiones no son actitudes generalizadas pero sí muy frecuentes, y con mayor influencia si esas identificaciones se hacen desde edades tempranas*, como explica la doctora Virginia Viguera, experta en psicogerontología. Y además, añade que *no es redundante repetir que después de la mitad de siglo y más aún ya terminado el siglo XX, los cambios vertiginosos de la tecnología y los adelantos científicos hicieron posible algo anhelado por el ser humano: el vivir más años. Esto está ocurriendo, la esperanza de vida se ha alargado. De lo que se trata ahora es conseguir una mejor calidad de vida para esos años.*

-En la propia persona mayor, si se estimulan las interacciones sociales con su grupo de edad y con otros grupos de edad distinta, o lo que es lo mismo, la intergeneracionalidad, será posible ayudar a la persona mayor a enfrentarse a los vertiginosos cambios de la sociedad y poder también contribuir a esos cambios adquiriendo habilidades específicas,

¹⁶ BUTLER, R.N y LEWIS, M.I (1973): *Ageing and Mental Health: Positive psychological Approach*. C.v. Mosby. St. Louis.

sólo así se podrán satisfacer o compensar aquellas aspiraciones culturales o educativas que no tuvieron a su alcance.

La explosión demográfica del siglo XX llega a invertir el tradicional sentido de la pirámide poblacional que, como ya hemos mencionado, va a tener importantes repercusiones políticas, económicas y culturales. Como consecuencia de todos estos factores, cada vez se atiende mejor esta última fase del ciclo vital. Paralelamente a todo lo anterior, nos encontramos con un posicionamiento cada vez mayor de una población jubilada que demanda oportunidades, bienes y servicios, no sólo de índole económico y social si no de carácter cultural y educativo.

Pero además, la educación en la vejez se justifica desde el nacimiento: para prevenir y procurar envejecimientos exitosos es necesaria y útil a lo largo de todo el ciclo vital y la asistencia a las clases no es más que la vuelta al autoconocimiento de los beneficios que reporta el compromiso con nuevas experiencias de interrelación y de comunicación social y educativa; no obstante, todo lleva implícito poner en marcha determinadas estrategias de motivación, necesidades y metodologías adecuadas con el fin de conseguir mayores cotas de calidad de vida.

Toda esta serie de circunstancias obliga, pues, a replantearse nuevas reflexiones sobre la educación y otras ideologías, creencias y principios sobre los que se proyectan instituciones y sistemas de enseñanza.

El siglo XX ha estado cargado de inmensas paradojas: marcado por dos guerras mundiales, genocidios, degradación de la biosfera, crecientes diferencias entre ricos y marginados, también ha sido el siglo del mayor progreso científico y tecnológico y el siglo de la Declaración de los Derechos Humanos.

Estos aspectos son sólo un breve extracto del Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI¹⁷ (1996), patrocinado por la UNESCO, que llevó por título

¹⁷ Comenzado ya el siglo XXI este Informe explicaba que hay razones de esperanza de un futuro mejor son abundantes ante el conocimiento disponible, siempre que cooperemos todos para que fructifiquen. La línea inspiradora del Informe es la necesidad de profundizar y extender el saber, además de vivir acordes con valores éticos y morales, basados en la solidaridad y tolerancia. Y destaca que estas son las convicciones profundas de los educadores y de cuantos trabajan honestamente a favor de la paz y el bienestar de los pueblos. Y destaca que el desafío del siglo XXI es más amplio ya que nos encontramos ante el surgimiento de una nueva era, de una nueva

Fundamentación

“La Educación para el siglo XXI: Toda una vida para aprender” que vendrían a tirar del hilo conductor de las propuestas del Informe Delors de 1994. Pero además este Informe insiste en dos tareas consideradas difíciles, pero prioritarias e incluso urgentes:

Una, hay que adaptar de una manera flexible la educación a las características de nuestra época, además de acometer un gran esfuerzo prospectivo, que facilite una visión de la sociedad futura que es deseable y posible construir. Y añade que el futuro lo podemos y debemos tomar en nuestras propias manos, desde nuestros derechos, empezando por asumir todos nuestros deberes.

Y otra tarea es que el sistema educativo y de aprendizaje que escoja cada país debe depender esencialmente de la sociedad que los conciudadanos deseen para sí mismos.

Asimismo, la formación, el aprendizaje y el entrenamiento de los futuros docentes de esa educación permanente renovada deben tener muy en cuenta sus propios derechos y responsabilidades. Para poder ser plenamente hombres y vivir en paz, armonía y progreso en el siglo XXI necesitamos educación, es decir, aprendizaje, formación y profesionalización, además de adquirir hábitos y actitudes positivas.

La educación ha sido reconocida desde siempre como factor esencial para la plena realización personal así como para el progreso y desarrollo de la respectiva sociedad. Pero los años 70 del pasado siglo destacaron por ser una etapa de apoyo e inversión en la educación.

En esos años, existió una correlación con el desarrollo social y las ansias de democratización y la igualdad de oportunidades. Todo ello, acompañado por un crecimiento económico más o menos continuo, fue un marco propicio para generar una progresiva demanda de servicios educativos en todos los niveles.

Somos conscientes de que el interés por las cuestiones educativas en relación al envejecimiento y la vejez desde un punto de vista profesional y científico posee una historia breve y reciente: como campo de estudio, la educación de la vejez data sólo de los años 70 del siglo XX.

Sin embargo, en este apartado no pretendemos ser exhaustivos en el desarrollo de los antecedentes históricos de carácter internacional sino dibujar las líneas más claras de

civilización en la que las comunicaciones (multimedia y ciberespacio) que ponen al alcance de todos una información casi inabarcable, en la que todo se globaliza.

influencia de la Educación Permanente o Educación a lo largo de la vida , conocida previamente en el mundo anglosajón con el término Long Life Education desde principios de los años 70.

Nos limitaremos ahora a trazar otras *líneas de influencia favorables* a la instauración en Europa y en España de la Educación a lo largo de la vida:

Otra influencia favorable ha sido el incremento de los estudios acerca de la psicología del envejecimiento y las conclusiones de algunas investigaciones acerca de que el deterioro cognitivo en la vejez no es tan acusado como se pensaba: la investigación ha comprobado, en este sentido, que aquellas personas que mantienen unos niveles elevados de actividad intelectual a lo largo de su vida son menos susceptibles al declive cognitivo del envejecimiento, aquello que no se ejercita tiene más posibilidades de perderse (Shaie, 1994)¹⁸. Por tanto, si usamos nuestra capacidad de aprender y nos implicamos en nuevos retos, esta capacidad cognitiva no sólo se mantendrá si no que podrá incrementarse.

Desde siempre el papel de la educación en la vejez implica un movimiento positivo asumiendo que el ser humano tiene una capacidad de aprender durante toda la vida, en consecuencia, la educación en la vejez implica apostar por una concepción del ser humano abierta y que reconozca el potencial de mejora.

En este sentido, la relativización de la importancia que hoy en día se le concede a la variable edad cronológica, que ya no marca pautas negativas asociadas al proceso de envejecimiento. Ahora juegan mayor importancia otras variables como las historias vitales, la propia experiencia y el ambiente ecológico. Hoy interesa comprobar científicamente la existencia de procesos individuales diferenciadores en el proceso de envejecimiento.

Según la psicología del ciclo vital la pérdida y ganancia ocurren en cualquier etapa de la vida, el desarrollo no depende sólo de factores madurativos sino que es un proceso abierto a las influencias contextuales y socioculturales, de ahí la influencia externa del desarrollo. Además, la persona a cualquier edad es capaz de asumir decisiones, orientar y producir su propio desarrollo hacia metas impuestas por sí mismo.

¹⁸ SHAIE, K.W. (1994): The course of adult intellectual development. *American Psychologist*, 49, 304-313

Fundamentación

Estudios coinciden en afirmar que la persona nunca pierde la capacidad plástica, la capacidad de cambiar y de adaptarse a nuevas circunstancias.

Todos estos motivos potencian y posibilitan la capacidad de la persona para aprender y disponer de metas educativas durante toda la vida, incluidos los últimos años del ciclo vital.

MacClusky, otro padre y pionero de la educación en la vejez, cuyas publicaciones sobre el tema ya datan de 1965¹⁹, más tarde, en 1976 apuesta por la idea de mejora y progreso como algo consustancial a la educación de la vejez. El objetivo sería *“proteger a los mayores y lograr una base de apoyo para que puedan vivir dignamente y con independencia pues son capaces de mejorar”*

Estas ideas expuestas anteriormente son síntomas claros de que en los países con tradición democrática amplia, la política educativa hacia las personas mayores ha adquirido un considerable desarrollo.

En general, en todas las sociedades industrializadas y empezando por los países nórdicos, más concretamente en Suecia, a la educación, independientemente del ciclo vital al que se le dirija, se le ha conferido un carácter vitalista, con un claro referente democrático donde la expansión de la igualdad, el bienestar y la calidad de vida marcan los parámetros y la declaración de intenciones en los que se sustenta la intervención y la oferta educativa.

En definitiva, muchas de las razones del nacimiento de la educación a lo largo de la vida y la perspectiva de la educación de adultos están relacionadas con los cambios de conceptos y de actitudes.

Precisamente, una de las cuestiones de mayor complejidad de la educación de personas mayores es el cambio de actitudes y mentalidades en varias esferas diferentes que es, justamente, lo que requiere la intervención educativa con personas mayores.

Quedan aún demasiados estereotipos, con demasiada frecuencia se habla de una visión patogénica del envejecimiento y el inmovilismo está muy presente en los servicios e instituciones, a lo que se añade la escasa interdisciplinariedad y barreras contra la creatividad y la innovación.

¹⁹ McCLUSKY, Y.H.(1965): Psychology and learning. *Review of Educational Research*, 35 pp. 191-200

A principios de los años 90 del siglo XX también se manifiesta un mayor interés por la época adulta y la subetapa de la vejez, desde distintos campos disciplinares y científicos.

Así, se empieza a observar un incremento de numerosas Asociaciones y sociedades gerontológicas en todo el mundo. Algunas de carácter científico como las españolas Sociedad Española de Gerontología o la Sociedad Castellano Leonesa de Geriatria y Gerontología. El Instituto Gerontológico Gallego sigue fomentando actividades investigadoras, docentes y asistenciales para promover la gerontología desde el punto de vista clínico y social. Entre sus actividades se encuentra el llamado IV Ciclo Universitario o Universidad de Mayores de la Universidad de Santiago de Compostela que trataremos en el tercer capítulo bajo el apartado de Programas Universitarios de Mayores en España.

Igualmente empiezan a aparecer publicaciones cuyo título y contenidos aluden específicamente a aspectos socioeducativos en el campo de la Gerontología como la Revista Española de Geriatria y Gerontología, la Revista Educational Gerontology y el Journal of Gerontology. Pero además, aumenta la producción científico-académica como Tesis Doctorales en países europeos desde los años 80 y en España a partir de los años 90 del siglo XX.

Los *vínculos entre ciclo vital y educación* poseen muchas implicaciones como las nociones de compensación, de progreso y de desarrollo pero no sólo éstas: el énfasis en las diferencias individuales, el colectivo de mayores es muy diverso, no podemos pensar en personas mayores como colectivo homogéneo para desarrollar programas.

Hay que reconocer su diversidad interna y los diferentes perfiles que conviven dentro de una misma “etiqueta”. La vejez es un término que puede comprender más de tres décadas, incluso puede considerarse la etapa más larga del ciclo vital.

Dejando ahora a un lado las influencias en la instauración de la Educación Permanente, podemos afirmar que existe todavía la *problemática semántica* de este término, el uso de términos similares que dificultan la identificación si se usan de manera generalizada, por ejemplo, utilizar educación permanente y educación compensatoria como sinónimos.

En este punto nos preguntamos si caben diferencias o matices entre *educación permanente* y *aprendizaje permanente*, de la misma manera que entre *life long learning* o *life span education*, si nos trasladamos a ambientes anglosajones.

Fundamentación

El Libro Blanco de Educación de adultos (1986) y el Plan Gerontológico (1992) apuntan dos cuestiones de enorme trascendencia sobre la evolución del concepto de Educación a lo Largo de la vida o Educación Permanente y matizan:

-lo que debe ser permanente es la posibilidad de participar en procesos de enseñanza-aprendizaje o en procesos sociales y educativos.

-El concepto de educación/aprendizaje viene a indicar que el aprendizaje y la educación son continuos y acumulativos y no un conjunto puntual de eventos institucionales.

Esta es la tendencia que, en la mayor parte de los países industrializados, está siguiendo la educación a lo largo de la vida.

En este sentido, Lourdes Bermejo²⁰ argumenta que *“no sólo ha cambiado la función de la educación sino las estrategias que se empleaban para enseñar y aprender”*.

Y añade: por tanto, no se aprende siempre lo que se enseña porque enseñanza y aprendizaje no son sinónimos. Sabemos que el aprendizaje no es una realidad lineal y que no existen leyes universales para lograr la eficacia docente porque esa eficacia debe adaptarse a cada estilo educativo y a cada colectivo, como es el caso de la educación gerontológica, de ahí parte la necesidad de ir diseñando otro modelo pedagógico que enmarque y proporcione estrategias para realizar la función docente.

Asimismo, hablar de Life Long Learning parece ser más espontáneo y más dependiente de la iniciativa personal de los sujetos, aunque no se trata de educación accidental sino de un diseño planificado, con niveles altos de realización y satisfacción personal, pero sin estar organizado mediante etapas graduadas de escolarización más o menos formales.

Sin embargo, Life Span Education supone una intención planificada de actividades que implica una interacción del sujeto que aprende, un sujeto que proporciona contenidos de aprendizaje, un contexto formal y un currículum que organiza y confiere unidad a todo el proceso.

De todo ello se deduce, una vez más, la complejidad semántica de una educación dirigida por y para adultos en cuanto al objeto mismo de la educación, sus fundamentos teleológicos, sus límites, su vaguedad y su falta de consenso terminológico.

²⁰ BERMEJO GARCÍA, L. (2005): Gerontología Educativa: cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores (Colección Gerontología Social) Madrid, Ed.Panamericana.

Por si esto no fuese suficiente, la complejidad de la educación y el envejecimiento viene dada también por los modelos de intervención posibles: las metodologías, los contenidos, los recursos, y, en general, los patrones modales para el tratamiento de la vejez en relación con los objetivos generales de política educativa con mayores.

Comprender los procesos de envejecimiento en términos pedagógicos sigue siendo algo tan complejo como necesario. Acercarse a la problemática y fenomenología del envejecimiento desde análisis pedagógicos es extremadamente complejo por la estrecha interrelación entre distintos factores o dimensiones que confluyen en el envejecimiento. Pero además esta complejidad de fundamentación teórica está influida por el hecho de que la investigación ha estado más relegada a otros sectores poblacionales hasta hace relativamente poco tiempo.

En este sentido, parafraseamos a Radcliffe (1982)²¹ cuando afirma que se necesitan *estudios y análisis científicos en cada campo profesional, que definan y delimiten los marcos de intervención en cada caso y redunden en un mayor conocimiento sobre los procesos vinculados a la vejez.*

No obstante, en el panorama gerontológico nacional se han tratado de abordar con grandes esfuerzos estas últimas etapas de la vida humana.

Todavía hoy siguen existiendo obstáculos para el desarrollo de la investigación sobre los procesos de envejecimiento y su incidencia sobre la participación educativa. El Plan de Viena sobre el Envejecimiento (Naciones Unidas, 1983) ofrecía unas recomendaciones generales para la acción en materia política y aprobadas por el propio Plan de Viena:

-Necesidad de dedicar el mayor esfuerzo para mejorar la calidad de vida y atender a sus distintas necesidades sociales y culturales, aumentando la capacidad de las personas mayores de permanecer presentes en la sociedad.

-La educación es un medio para conseguir esta calidad de vida: la educación es percibida como una fuerza creativa, como un recurso imprescindible que puede ayudar a aumentar las condiciones materiales y sociales de su bienestar, que puede ayudar a la concienciación de cuáles son sus necesidades y sus intereses, relacionándolas con sus habilidades y destrezas

²¹ RADCLIFFE, D (1982): Third Age Education: questions that need asking. *Educational Gerontology*, nº 8, pp.311-323

Fundamentación

propias; finalmente puede contribuir a expandir el abanico de posibilidades de la persona y asumir nuevas actividades con nuevos significados.

La UNESCO (1996) muestra un enfoque humanista de la educación cuando afirma que la educación debe perseguir la aspiración del *hombre completo*, lo que demuestra una visión holística e integral del concepto de educación a lo largo de la vida.

Todas estas reflexiones se enfatizan y refuerzan en todos los foros nacionales e internacionales que trataremos con más detalle en capítulos posteriores.

Por último, y en relación con la instauración de la educación a lo largo de la vida, creemos oportuno, añadir una visión o perspectiva de la educación no sólo como un desafío social y personal sino también como un desafío económico debido, como ya hemos mencionado, al incipiente desarrollo de una sociedad postindustrial que se viene vislumbrando en los últimos tiempos.

No obstante, aunque en países como en Finlandia la formación a lo largo de la vida es obligatoria, en países como en España sigue siendo un reto en el horizonte, como se afirma en la *Revista de Ciencias y Humanidades, de la Fundación Ramón Areces* nº 7 octubre 2012 (Monográfico: “La educación a lo largo de la vida: un desafío social y económico”).

El significado de la enseñanza de adultos se instala en Europa de la mano de los países nórdicos y anglosajones en la primera mitad del siglo XX, pero hasta finales del mismo no se instaurará el primer concepto formal de educación a lo largo de la vida primero en 1972 con la UNESCO y en 1973 con la OCDE.

El surgimiento de la globalización y sus dos motores principales como serían las dinámicas de mercado y el progreso de la sociedad del conocimiento y de la información, en general, de la sociedad digital, van a tener gran influencia y un papel cada vez mayor en el acceso al aprendizaje de las personas adultas.

De este modo, irá naciendo el germen de un nuevo paradigma emergente de la educación y formación definido en el ámbito de la OCDE como un *enfoque integrado* de dos rasgos:

-el rasgo Inclusivo, referido al Sistema Nacional de las Cualificaciones Profesionales de la Unión Europea, que incluiría la educación formal, no formal e informal.

-El rasgo Sistémico, referido a la eficacia, objetivos a un coste razonable y eficiencia.

Ciertamente, existe una tendencia cada vez mayor a vincular la educación a lo largo de la vida con las exigencias de la economía pero, el sentido profundo y genuino de la educación está estrechamente ligado a la sociedad del conocimiento, de la cual, la economía del conocimiento debe ser entendida sólo como un aspecto o subsistema perteneciente al sistema social.

Según esto, la educación a lo largo de la vida no se podría reducir estrictamente al ámbito económico y técnico porque como afirma, en este sentido, Maurice Flamart, *podría ponerse en peligro la propia libertad*.

La Filosofía y la Pedagogía Social como marcos teóricos de la intervención educativa con personas mayores

La educación de personas mayores surge de una comprensión del desarrollo personal y social a lo largo de la vida. *“Este es el papel que juega la educación en, para y con las personas mayores en el campo de la educación social” (Montero,I.)* ²²afirmando que *“tal educación constituye un ámbito propio por su sentido pleno a estas edades y por la trascendencia del valor ético y social que conlleva. Además insiste en la idea de que los procesos formativos y culturales, aunque no institucionalizados, se han llevado a cabo desde siempre, pero su estudio como área definida, le confieren una nueva entidad al requerir una concreción y especificidad en cuanto a su desarrollo.”*

Responde así a la necesidad del hombre de adoptar una más adecuada respuesta ante nuevos estilos de vida y, por tanto, como sugería Jacques Delors (1996), *responde a la necesidad de saber hacer, ser, conocer, pensar y convivir de forma diferente, con objeto de aprovechar cada oportunidad para actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio.*

Este papel de la educación en, para y con las personas mayores en el campo de la educación social responde a la necesidad del hombre de adoptar una más adecuada respuesta ante nuevos estilos de vida y encarar la denominada “sociedad del conocimiento”.

²² MONTERO GARCÍA, Inmaculada (2005): *“El interés de las personas mayores por la educación: qué educación. Estudio de campo”*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

Fundamentación

Pretendemos ahora dedicar algunas páginas a la relación entre la filosofía y la educación de personas mayores con el fin de poder transmitir una interpretación sociohistórica del tema.

Nos preguntamos si el enfoque del desarrollo personal y social a lo largo de la vida ha ido surgiendo históricamente de las teorías clásicas de Platón, Aristóteles, Sócrates, y más tarde con filósofos de la educación como Kant, Rousseau o Comenio.

Hemos considerado oportuno dedicar las siguientes páginas a las reflexiones de la conferencia de clausura de los cursos de verano 2006-2007 en Ciudad Rodrigo *“La experiencia del saber y el saber de la experiencia”*²³.

El profesor Pablo García Castillo hizo un recorrido por algunos lugares de la filosofía y de la educación para dar sentido a los dos modos de relación entre la experiencia y el saber gracias a un sugerente juego de palabras. A continuación, presentamos las reflexiones más importantes de aquella conferencia transcribiendo literalmente, casi en su totalidad, las palabras del profesor García Castillo, que han estado enfocadas e inspiradas en sus impresiones como profesor en la Universidad de la Experiencia.

Aristóteles profundizó sobre el sentido de ambos términos experiencia y saber en las primeras líneas de su obra *Metafísica* cuando afirma: *“todos los hombres desean por naturaleza saber”*. Se trata, en palabras del profesor García Castillo, *de un impulso, de un deseo que tiene el ser humano en su naturaleza misma. Y el saber al que nos impulsa la naturaleza no es un saber cualquiera, sino que es un saber, en el que estamos firmes en la verdad de las cosas.*

Casi toda la terminología occidental guarda relación con las metáforas de la luz y de la vista, pues, desde Platón, el pensar en una actividad que se ejerce con el ojo del alma, que requiere para ejercerla la luz del mundo inteligible, se halla separado del mundo oscuro y tenebroso de la caverna aludiendo el Mito de la Caverna de Platón.

Pero las impresiones fugaces de los sentidos, que constituyen el primer grado de conocimiento que es la sensación, tienden a desaparecer al instante de producirse, y, por ello, el hombre y los animales, como lo explica Aristóteles tienen un segundo modo de saber que

²³ El profesor Pablo García Castillo pronunció esta conferencia con motivo de la clausura de los cursos de verano 2006-2007 de la Universidad de Salamanca. Algunos asistentes a esta conferencia eran alumnos de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo, en quienes el profesor había fundamentado aquella brillante disertación.

es la memoria. La memoria retiene y localiza las sensaciones fugitivas y las organiza espacial y temporalmente. Y finalmente, la repetición de muchos recuerdos, sigue el texto de Aristóteles, produce en nosotros la experiencia, que es la base y fundamento ordenado de todo saber.

El hombre, sin embargo, tiene otros dos modos de saber exclusivos suyos pero que están apoyados en la experiencia: son el arte y la ciencia.

En efecto, dice el profesor, todo nuestro conocimiento de las cosas particulares, que comienza por los sentidos y se almacena en el disco duro de la memoria, culmina en la experiencia, como modo supremo de saber en el ámbito de lo particular e íntimo del sujeto.

El arte y la ciencia son conocimientos de lo universal, porque no sólo conocen lo que es, sino también su causa, por lo que se pueden enseñar a los otros.

Pero nuestras sensaciones, nuestros propios recuerdos, nuestra experiencia es personal e intransferible y no puede enseñarse a los demás, que han de tener sus propias sensaciones y recuerdos para alcanzar su experiencia.

Sin embargo, sin la experiencia no pueden darse el arte y la ciencia como grados superiores del conocimiento, porque serían saberes vacíos y sin fundamento, que proporcionan tal vez información, pero no conocimiento.

La experiencia conduciría así al verdadero saber, al saber fundamental para la vida misma, al saber no alejado de lo real ni al saber abstracto.

*Aristóteles nos explica la experiencia del saber cuando analiza el término **sabio**:*

Destacamos la siguiente reflexión: “es sabio aquel que posee un saber que se busca no por los resultados, sino tan sólo por sí mismo, por saber. El saber del sabio no va orientado a ninguna producción, sino que es una acción que se basta a sí misma.

El verdadero saber no es algo utilitario ni que se predique por ningún interés crematístico. No sirve para nada, pero tiene un valor incalculable para el que lo busca. Y esa búsqueda de la sabiduría, es etimológicamente, la filosofía, la búsqueda del saber más inútil de todos, pero el más necesario, por ser universal, por ser el más difícil, el que exige un enorme esfuerzo para su posesión...Y eso es la filosofía, que fue siempre la aspiración natural del ser racional, porque consiste en el ejercicio de la misma racionalidad aplicada a la vida humana. La

Fundamentación

filosofía nunca aspiró a ejercer la función de sirvienta, se busca por sí misma y no sirve para nada.

Y la búsqueda del saber, como dicen las primeras líneas de la Metafísica, está inscrita en la naturaleza humana. Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber. Todos conocen la experiencia del saber, desde sus primeros pasos sobre la tierra. Y prueba de ello es que aprender les produce a todos placer, un deleite especial, que no proviene de la utilidad de lo que conocen por los sentidos, sino que se complacen en ver por ser, en saber por el placer y el goce inigualable del saber.

El acto de leer por primera vez nos revela, como señala Aristóteles, que el deseo de saber se halla grabado en nuestra naturaleza. Por la lectura sentimos el asombro infantil de quien descubre las cosas por primera vez y con ella adquirimos todo nuestro saber sólo por ese placer de aprender.

Es verdad, sigue diciendo Aristóteles, que el hombre ha de aprender aquello que es útil para la vida, lo que pertenece al negocio de su existencia. Y en este ámbito hay otros tipos de saber, el de las artes, que nos hacen encontrar lo necesario para satisfacer las urgencias de la vida. Y el saber que va más allá de lo urgente y lo necesario y que busca como conseguir el placer, la comodidad y una vida placentera y agradable. Todo esto tiene que ver con el negocio de la vida, es decir, con aquello que nos ocupa y nos obliga a dedicarnos a ello, porque resulta útil para la vida.

Pero hay un saber superior que es el de la ciencia teórica, el de la filosofía que se busca, que es un saber propio del ocio, es el saber que no busca utilidad sino el puro placer de saber, de ver, de contemplar las cosas como son. Este es el saber del adulto que emplea su tiempo en disfrutar de la lectura, de la contemplación de la naturaleza, de la búsqueda de la armonía, como la definió Pitágoras.

Así, el que mira y se admira de cómo son las cosas tiene esa visión placentera y formativa que le da el saber por saber, sin buscar otra utilidad que salir de la ignorancia.

La filosofía, el deseo natural de saber, nace, por tanto, no de la utilidad, sino de la curiosidad intelectual, de la admiración. No es una curiosidad cualquiera, sino la admiración socrática de quien creía saber pero un buen día descubre que lo sabido era en realidad desconocido en su verdad para él. Por huir de la ignorancia es por lo que nació, en el contexto del ocio, la contemplación, el saber por el saber, que es lo propio de la ciencia, del saber máximo que hace al hombre sabio. Un saber que es mirada, inspección, observación mediante la cual el

hombre domina la totalidad de las cosas que ve, tiene un saber que se basta a sí mismo, porque no busca nada más allá de él, y con él puede enseñar a los demás hombres y ayudarles a llevar una vida más excelente.

Así entendían los griegos clásicos la experiencia del saber, como algo natural, que impulsa al hombre a aprender y que le hace disfrutar con su posesión y con la posibilidad de compartirlo con los demás.

Este saber además ha de constituir la energía de la vida humana, desde la infancia a la vejez, porque su satisfacción nos hace seres humanos más excelentes. Con ello, Aristóteles nos invita a hacer de la vida una formación permanente. Para cultivarla podemos servirnos en este siglo nuestro de todos los avances de la tecnología de la comunicación pero yo os sugiero que no abandonéis nunca la primera tecnología, la primera herramienta más sencilla y eficaz en la formación permanente, en ese aprendizaje a lo largo de la vida que es la lectura. Amar la lectura es un objetivo fundamental para todo ser humano porque el tiempo de leer, como el del amor, dilata el tiempo de vivir...

Bien, la experiencia del saber se transforma en educación permanente mediante la lectura... y continúa haciendo una maravillosa disertación sobre los clásicos(...)

En la lectura de los clásicos se halla la experiencia gozosa del saber, de conversar y de dialogar con otros seres humanos cuya lucidez nos deslumbra.

Tal vez podríais decirme con toda razón que lo principal de la vida no se aprende en los libros, sino en la permanente relación con los demás seres humanos. Pues a eso se refiere la segunda parte de esta conferencia: el saber de la experiencia.

Este saber es el perfecto complemento del anterior. Aristóteles pensaba que la experiencia es un ojo que ve tanto como la inteligencia.

En su conocida Etica a Nicómaco, Aristóteles nos habla de la vida feliz y de la actividad que el hombre ha de realizar para alcanzarla. Y afirma que la mejor forma de vida es la actividad del intelecto. La vida reflexiva y contemplativa será la mejor de todas, si fuéramos dioses, pero como somos hombres y, por tanto, además de intelecto tenemos deseos y del equilibrio de ambas dimensiones humanas depende nuestra felicidad en la medida que está a nuestro alcance. No somos dioses, no somos ángeles, por ello, el hombre es inteligencia deseosa o deseo inteligente, como dice en el libro VI.

Fundamentación

Pero para vivir hay que aprender a decidir, a elegir, a escoger en cada instante lo que nos hará más felices y eso no se halla en los principios generales, ni tiene una estructura matemática, ni es una ley universal como la de la gravitación. Ese saber de la experiencia se adquiere con el tiempo, con la lentitud y la incansable persistencia con que la gota de agua termina por moldear las duras estalactitas y estalagmitas. La prudencia, es decir, el saber que proviene de la experiencia es imprescindible para la vida feliz, pero requiere un largo aprendizaje y un esfuerzo constante, como todo lo bello, como el enorme esfuerzo que le supone a la naturaleza crear un diamante.

Según el viejo mito de Cronos, Saturno, el tiempo nos da la vida para devorarnos luego.

El tiempo, esa cosa casi indefinible, como reconoció San Agustín: “¿Qué es el tiempo?

Si nadie me lo pregunta sé lo que es, pero si me lo preguntan, no lo sé”. Y es que parece una especie de no ser, pues el presente deja de serlo con que nos paremos a decirlo o pensarlo; el pasado es el tiempo que fue y ya no es y el futuro es el tiempo que aún no es.

Por eso, dice San Agustín, que el tiempo sólo existe en el alma, como recuerdo, atención o esperanza. Y es que sólo la memoria nos permite retener todo lo que el tiempo lucha por llevarse. Por eso, el tiempo no pasa sino que se acumula, todo presente tiene detrás un pasado que le da sentido. Quizás los poetas hayan comprendido el tiempo mejor que los filósofos, así dice Antonio Machado que “todo pasa y todo queda”. La memoria es ese baúl en el que podemos guardar todo aquello que hicimos y vimos, lo que fuimos y aún queremos seguir siendo.

Decía Unamuno: “tengo tan buena memoria como buen olvido”. El tiempo se lleva para siempre todo lo que no recordamos, y nunca lo traerá de vuelta. Poco a poco, los recuerdos van desapareciendo, perdiendo intensidad o siendo sustituidos por otros. Cuando abrimos el baúl, algunos recuerdos se escapan por esa ventana que se llama olvido.

Pero el tiempo es el creador de la experiencia. Y por ello, dice Aristóteles, hemos de escuchar a los hombres de experiencia,” pues ella es un ojo que ve tanto como la inteligencia”.

El saber de la experiencia es un saber práctico, no teórico, pero un saber fundamental y que ha de constituir la base de toda educación permanente.

El saber de la experiencia se halla lejos de los libros y de los tratados de toda ciencia. Se aprende como lo hacen los niños, que antes de leer, que es una maravillosa experiencia, han escuchado la voz de su madre, desde antes de nacer, han aprendido la música de la lengua

materna que educa su oído para la melodía posterior de los cuentos y las historias junto a la cama. Antes de la escritura, de la lectura, fue sin duda la oralidad y la presencia de los seres que nos aman.

Como nació la cultura europea y griega, así se produce también nuestra formación y madurez como seres humanos. Al principio fue la palabra, la oralidad, el relato de los grandes y asombrosos mitos de los griegos contados de generación en generación para que se salvaran del olvido. Y luego los rapsodas, los cosedores de cantos, los dejaron para siempre grabados en los versos clásicos de Homero y Virgilio, los dos grandes poetas que admiró Borges. Sí, pero antes se grabaron en el baúl de la memoria de cada griego, que se convirtió con ello en un libro oral, que fue capaz de contar, junto a la cama, los grandes relatos a sus hijos y nietos. Y así se salvó la experiencia primera que narra la admiración de los hombres sobre los astros y los cielos, transformados en divinidades. Una admiración un pasmo que hicieron caer a Tales en el aquel pozo en el que descubrió el agua, primer principio de toda filosofía, nacida de esta infantil y primera admiración humana.

Los hombres aprendieron y aprenden a filosofar, a buscar la verdad, por la admiración. Y, primero, aprendieron de los mitos, pues en ellos se cuenta también algo maravilloso sobre el origen del mundo y los dioses. Aprendieron, como seguimos aprendiendo ahora de la experiencia que el tiempo fue introduciendo en los antepasados que la transmitieron.

Aprendemos por la cercanía y el trato constante con nuestros mayores, padres, maestros, que nos enseñaron a leer, que nos dejaron su tiempo, su dedicación y su vida como tesoro de una experiencia que nos sigue aún educando. Se aprende como nos enseñó Sócrates por el diálogo y trato familiar y amistoso con el que sabe preguntarnos, el que nos incita a buscar la verdad, el que induce el parto de nuestros conceptos, sin libros, sin escritura, sólo con el caudal mayéutico de su palabra y de su presencia.

En este sentido, el saber de la experiencia es muy superior a la experiencia del saber aprendido en los libros. Beber el dulce licor de Baco y volar con Venus, la de trenzas de oro, es compartir la amistad y el amor por medio de la palabra y del tiempo fuera de las aulas.

Eso creo que significa la estupenda idea de la Universidad de la Experiencia, que es una de las grandes contribuciones a la formación permanente y la expresión más genuina de la participación social.

Lo mejor de la Universidad de la Experiencia es el mutuo enriquecimiento que produce compartir el tiempo y la palabra con tanta gente llena de vida y del deseo natural de saber.

Fundamentación

La verdadera experiencia del saber fluye en todas las direcciones, pero especialmente es una corriente que discurre entre los alumnos y que, partiendo de ellos, llega a inundar al mismo profesor. Yo, al menos, así lo he comprobado: sólo fui profesor los primeros minutos de la primera clase, después ya me sentí entre amigos que, con solo su presencia, me llenaron de su saber.

Se aprende tanto del profesor como de los compañeros y, en ocasiones, como pueden confirmar todos los profesores de la Universidad de la Experiencia, los profesores aprenden más que los alumnos porque perciben esa relación humana y amistosa, que jamás habían experimentado en su carrera docente. Ellos, con su experiencia, nos enseñan y nos ayudan a ser mejores.

Algo así reflejan los versos en los que Píndaro nos recuerda que “la excelencia humana crece como una vid”

Dice Píndaro: “la excelencia humana /crece como una vid /nutrida del fresco rocío /y alzada al húmedo cielo/ entre los hombres sabios y justos./ Necesitamos cosas muy distintas de aquellos a quien amamos/, sobre todo, en el infortunio, aunque también en el gozo/ busca unos ojos en quien confiar.”

La vida humana es como una planta joven: crece en el mundo débil y quebradizo, con necesidad constante de alimento exterior. Una planta que, para alcanzar su vida excelente debe primero, proceder de buena cepa, pero para mantenerse sana necesita, además, una meteorología favorable y cuidados solícitos e inteligentes. Así, los seres humanos han de nacer con aptitudes adecuadas, vivir en circunstancias favorables y relacionarse con otros seres humanos que les brinden ayuda y amistad, porque están expuestos a la fortuna y en el infortunio necesitan algo que sólo los demás les pueden ofrecer, pero incluso en la alegría buscan, como el cazador al acecho de una presa siempre esquiva, el amor y la amistad, para que el gozo se vea confirmado en otra mirada comprensiva.

La educación permanente, que constituye la expresión del deseo natural de saber que Aristóteles considera como el motor de la vida humana, es el mejor cultivo de la excelencia para alcanzar una vida humana más plena.

*La experiencia gratificante del saber nos impulsa a buscar la verdad y la excelencia desde la infancia, en los libros que nos llevan a entender la vida, pues, como dice nuestro Séneca, *Non scholae sed vita discimus*, no aprendemos para la escuela, sino para la vida.*

Y el saber de la experiencia nos llega generosa y afectuosamente de cuantos nos brindan su tiempo, su palabra y su amistad con su sola presencia.

Eso según Epicuro, la experiencia del saber que llena a los jóvenes y el saber de la experiencia que poseen los viejos, ha de llevar tanto a unos como a otros a cultivar la verdadera filosofía, que no es más que esa búsqueda de una vida humana feliz, pues a ella han de llevarnos la experiencia del saber y el saber de la experiencia.

Termino con las palabras de Epicuro, un médico del alma, un filósofo sencillo que escribió una carta dirigida a Meceneo, a todos los seres humanos, que comienza con estas apasionadas palabras:

“Nadie por ser joven dude en filosofar ni por ser viejo de filosofar se hastíe. Pues nadie es joven o viejo para la salud del alma. El que dice que aún no es edad o que ya pasó la edad de filosofar es como el que dice que aún no ha llegado o que ya pasó el tiempo para la felicidad.

De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo. Éste para que, aunque viejo, rejuvenezca en bienes por el recuerdo gozoso del pasado, aquél para que sea joven y viejo a un tiempo por su serenidad ante el futuro.

Necesario es, pues, meditar sobre lo que procura la felicidad, porque cuando está presente todo lo tenemos y, cuando nos falta, todo lo hacemos para poseerla.

Comentario personal de “La experiencia del saber y el saber de la experiencia”

El texto original del profesor García Castillo, incluido en uno de los Anexos de nuestro trabajo, es de extraordinario interés por las siguientes razones estrechamente ligadas a nuestro tema de estudio:

1) Porque conduce a una reflexión lógica y profunda sobre la conexión entre la experiencia del saber y el saber de la experiencia. A través de un hermoso juego de palabras, y gracias a un tono lúdico y atractivo para el oyente, el ponente es capaz de conducirnos hasta el pensamiento deductivo de que la búsqueda del saber da sentido a la vida pero, además, esa búsqueda del saber, adquiere mayor fuerza cuando puede ser compartida con otras personas. Todo ello pronunciado en un contexto intergeneracional dentro del marco de los cursos de verano de la Universidad de Salamanca.

Las personas mayores poseen una serie de conceptos aislados obtenidos de su sabiduría natural, de su sabiduría práctica y de su experiencia. Sin embargo, en muchos casos, esos conceptos enmarañados no están contextualizados, necesitan ser organizados y configurados en el hilo argumental de su vida con el que dar sentido a su presente y a su futuro.

El profesor diserta acerca de una serie de conceptos (experiencia, sabiduría, tiempo, verdad, memoria, filosofía...) que son centros de interés para las personas mayores y los contextualiza, los une y ordena hasta formar un relato basado en los mitos clásicos de los griegos.

Otra de las razones que imprimen un carácter pedagógico a aquella disertación es el hecho de que tener la oportunidad de conocer e interpretar la historia de la filosofía puede aportar a los estudiantes, jóvenes y mayores, la interiorización del gusto que produce el saber, su funcionalidad para la vida cotidiana y para el desarrollo integral de la persona a lo largo de su existencia.

Escuchando esta disertación uno puede aprender que el saber, el conocimiento es siempre una toma de contacto con nuestras circunstancias para las que tenemos que obtener algo, de modo que, el saber adquiere un sabor, un gusto por sacar provecho intelectual y aprehender la vida, el saber vendría a ser un fruto que nos alimenta y nutre nuestras vidas.

Así pues, podríamos afirmar que el saber fusionado con la experiencia posee una función orgánica, se puede hablar, en tono metafórico, de una función vitamínica del saber, tan necesaria para el desarrollo normal de los seres humanos a cualquier edad, que cumpliría, pues, una función orgánica, como una garantía saludable de longevidad.

Por tanto, la persona mayor que participa en este discurso puede percibir fácilmente que el saber, en esa etapa de la vida le aporta: mejora de las condiciones físicas, ayuda a la prevención del Alzheimer, a la ejercitación de su cerebro y ofrece cambios en su calidad de vida.

2) Por la capacidad pedagógica del profesor para hacer partícipes a los alumnos de un discurso de gran riqueza intelectual donde se fusiona una parte más racional con una parte más lúdica, consiguiendo mantener la atención con un tono dinámico, atractivo y provocador, como el mago que utiliza magistralmente su chistera y nos sorprende con su arte, para aprender disfrutando, porque el profesor es capaz de penetrar hasta el intelecto y hasta la emoción.

Porque estamos convencidos que un profesional que trabaja con personas tiene que ser capaz de emocionar, tiene que penetrar hasta lograr un feed-back, hasta conseguir mantener la atención con sus mensajes y lograr una comunicación bidireccional haciendo realidad la frase del intelectual estadounidense Howard Hendricks en su obra *Enseñar para cambiar vidas: " la enseñanza que de verdad impacta no es aquella que se hace de cabeza a cabeza si no de corazón a corazón"*.

Porque como dice el profesor García Castillo *"sólo se aprende lo que se ama, enseñar es como amar, la condición es no pedir nada a cambio"*. He podido comprobar el amor que el profesor ofrece en sus clases, tanto que es frecuente observar rostros de alumnos que irradian felicidad, elevación en el espacio, levitación, como quien está desafiando las leyes de la gravedad.

3) Porque esta conferencia es un canto de gratitud, un alegato a favor de la Universidad de la Experiencia y a sus alumnos pero ,además, es una alegoría simultáneamente, por ser esta disertación, un razonamiento compuesto y expuesto de una forma tan literaria, tan artística que consigue aportar un carácter didáctico y moralizante.

Por último, añadiremos que esta conferencia utiliza la filosofía de una forma excelente para describir las vivencias y percepciones de profesores y alumnos en la Universidad de la Experiencia.

Haremos ahora una breve mención a Juan Amós Comenius (1562-1670), considerado el padre de la pedagogía y de la didáctica además de precursor de la educación permanente, afirmaba en dos postulados lo siguiente:

“la formación del hombre es necesaria para transformar la sociedad” “toda la vida es una escuela para los hombres”. Estos pensamientos se caracterizan por tener gran vigencia en la actualidad sin necesidad de modernizarlos. Con estos postulados lo que se pretendía la búsqueda de la educación universal, es decir, enseñar a todos sin distinción, que fue lo que se denominó “ideal pansófico”²⁴

Sin duda, se puede apreciar que sus pensamientos poseen gran vigencia en la actualidad y no sería necesario modernizarlos, Comenius, en palabras de Jean Piaget, *“asentó los fundamentos de la educación para todos los hombres y para todos los pueblos. Al escribir su Didáctica Magna, contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de enseñanza, como disciplinas autónomas”*.

Podríamos seguir citando y desarrollando a muchos de los filósofos y pedagogos, u otros precursores de la Educación Permanente y sus Informes más relevantes desde el Rapport Condorcet (1792), que ha conducido, en gran parte, al desarrollo del Informe Quintana (1813) en nuestro país, pero no vamos a detenernos a fondo en analizar la coincidencia de principios ideológicos en Francia y en España de esa época, pues se aleja en exceso de nuestros objetivos principales.

Sin embargo, sí que pretendemos dibujar las líneas generales y más coherentes de su proceso de evolución porque, sin duda, a partir de este momento, 1792, coincidiendo con la instauración y legitimización de un orden social burgués y liberal, el asunto de la educación se va a convertir en uno de los elementos fundamentales del discurso político dominante en todo gobierno considerado democrático.

²⁴ En su obra *Didáctica Magna* (1657) explica que *el ideal o utopía pedagógica es que la educación se generalice, se torne universal y que todo el conocimiento pueda ser compartido e interiorizado por cada ser humano, considerando que el medio para lograr el perfeccionamiento individual y social es la educación que se extienda tanto a hombres como a mujeres, ricos y pobres, de cualquier creencia religiosa.*

Se trata de ver cómo el establecimiento del sistema de enseñanza liberal hoy se mantiene y se ve fortalecido.

La Pedagogía Social guarda relación con la Filosofía, especialmente con la ética, ya que la concepción de la vida y los ideales humanos sirven de orientación a la sociedad y a su educación, y, por tanto, a la Pedagogía Social.

Si partimos de una fundamentación epistemológica se precisan las Ciencias Sociales y más específicamente las Ciencias de la Educación como sustento de la filosofía y la fundamentación de la teoría socioeducativa.

Si queremos concretar y simplificar los supuestos básicos en la intervención con personas mayores hay que señalar: pedagogía, pedagogía social y educación social.

Por otro lado, el concepto de educación a lo largo de la vida se ha ido fraguando gradualmente hasta llegar a verse plasmado en documentos de índole internacional como hemos ido explicando a lo largo de este capítulo y más adelante en el Capítulo II.

El concepto de pedagogía social es relativamente moderno, proviene de la segunda mitad del siglo XIX en Alemania con Natorp²⁵ partiendo de la premisa de que el hombre es un ser social y que si la pedagogía no es social no es pedagogía pues el hombre se construye a sí mismo en comunidad. Pero la pedagogía social debe diseñar, coordinar y evaluar la práctica de la acción pedagógico-social, según Lebrero²⁶, es lo que llamaríamos metodología práctica.

Citando ahora a Quintana, la pedagogía social estaría orientada a promover la calidad de vida y al tratamiento de los problemas sociales. Este autor defiende que la socialización, si se entiende como una llamada a la participación social del mayor, se ve favorecida por una atención socio-educativa y da un sentido específico a la educación de personas mayores cuando afirma que *“la educación es una ayuda que la sociedad y la cultura da al individuo a fin de que se socialice y culturalice adecuadamente”*.

Fermoso es otro autor clave en sus argumentaciones sobre la pedagogía social: considera a ésta como la teoría científica sobre la educación social, dice que es una disciplina

²⁵ NATORP, P.(2001): *Pedagogía social*. Madrid, Biblioteca Nueva

²⁶ LEBRERO, M.P. et al. (2001): *Pedagogía social*. Madrid, UNED

Fundamentación

curricular y una actividad profesional o praxis. Y se pregunta por su vinculación con los Servicios Sociales ¿Por qué hay que vincular la pedagogía social con los servicios sociales? Según su opinión, *tal vinculación viene dada por su carácter compensador, preventivo y asistencialista que busca satisfacer las necesidades básicas amparadas por los derechos humanos.*

Otros autores como Colom (1987) añaden otras dimensiones a la pedagogía social como es la dimensión transformadora o sociocrítica gracias a las estrategias de corte educativo para el logro de objetivos. La estructura científica de la pedagogía social, según Colom, es la educación social en el contexto escolar (papel socializador de la educación) y educación social en el contexto de la sociedad (papel educador de la sociedad).

La educación social es considerada, por tanto, como un procedimiento y sería la praxis socioeducativa de la pedagogía social que estaría comprometida con la actualización y la revalorización de la persona mayor dentro de la sociedad.

En esta línea, (Sáez, 2003) señala que la educación para personas mayores hay que concebirla como un apartado específico dentro de la educación social, porque es la educación social la que puede marcar las directrices de su praxis y la que podría aportar los fundamentos de las técnicas y elementos de acción más adecuados, a la vez que permitiría replantear una educación de personas mayores más acorde con su época y los valores de nuestra era y de nuestro entorno.

La comprensión actual de la educación de personas mayores se hace desde la filosofía y desde una triple vertiente: la epistemología, la ética y el valor social, como afirman algunos estudios de la Universidad de Granada.

La epistemología en cuanto a cuál es la naturaleza del saber enseñado y aprendido, la ética para buscar justificaciones a la educación de mayores y el valor social para explicitar qué procesos de desarrollo contribuyen a una cooperación social.

Continuando con la vertiente epistemológica, el autor Fontán Jubero (1994) afirma que *“las cosas no deben ser explicadas sino vividas porque la existencia supera la esencia, se trata de recuperar aquello que haga más valioso a las personas, lo singular y más subjetivo y valioso del hombre”.*

También Sanvisens, desde la perspectiva de la autorrealización y la formación y configuración intrínseca de la persona habla del *plan perfectivo de la educación* ya que ésta, dice, posee un componente individual que se extiende hasta lo social.

En este sentido, por tanto, el significado de la educación de mayores no es distinto al de cualquier otra edad, *sólo le distinguen el contexto y los métodos*, como señala el profesor García Mínguez: según este autor *el fin último de la educación es la felicidad a través de la ejercitación del pensamiento, y a través de la intervención educativa se proporcionan un repertorio de habilidades que posibilitan una inserción adecuada en el entorno y una mayor autorrealización personal.*

Desde una **vertiente ética-filosófica**, autores como Herbart, Savater, Castillejo o Escámez hablan sobre la *“educabilidad”*, sus teorías son denominadas personalistas y de educación para el desarrollo.

Desde una vertiente filosófica y ,en concreto, de **valor social de la educación**, autores como Mounier, Savater o Montero afirman frases tan rotundas como las siguientes:

-“la meta de la educación es despertar personas. Una persona no se fabrica por domesticación, se suscita por una llamada”

-“educar supone dos trayectos, uno hacia sí y otro hacia el entorno”

-“quien asume una verdadera educación acepta una transformación personal y social”.

También habría que aludir a los filósofos existencialistas como exponentes para fundamentar la educación a estas edades: Kierkegaard, Heidegger, Sastre, Jaspers o Marcel. Es más que evidente que, la comprensión actual de la educación de personas mayores tiende a una clara intencionalidad: la de buscar claros caminos hacia la propia autorrealización.

Por sus influencias alemanas, donde han florecido y se han desarrollado los primeros gérmenes de la Pedagogía Social, con Kant, Heideggerd y Natorp, consideramos pertinente detenernos ahora en la filosofía vitalista y existencialista de Ortega y Gasset (1883-1955) y en su tesis de la vida denominada *“realidad radical”*:

en 1910²⁷ Ortega afirma que *“el individuo aislado no puede ser hombre, no existe, es una abstracción, es el individuo humano separado de la sociedad”*

²⁷ “Pedagogía social como programa político” en *Obras Completas*, Madrid: Revista de Occidente, 1963 vol I p. 513-514

Fundamentación

Más tarde, en *Meditaciones del Quijote* (1914): “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo”, “la vida no es materia ni alma sino perspectiva espacio-temporal, lo contrario de todo utopismo”.

La vida es realidad radical y la vida es circunstancia, y, por tanto, cada cual existe náufrago en su circunstancia, y en ella, hay que bracear para mantenerse a flote.

De estas reflexiones se deduce que la razón vital equivale a actitud, *el hombre vive de sus creencias, más que de las ideas. Cuando faltan las creencias el hombre tiene que idear, inventar formas nuevas para mantenerse a flote.*

Para Ortega vida y razón son indisolubles, la vida es un objeto propio de la Metafísica cuyo carácter no consiste en “ser” sino en “llegar a ser”, en hacerse continuamente a sí misma en íntima comunión con su circunstancia, entonces, la vida sería el objeto metafísico por excelencia, un “programa “ o bosquejo en el que el hombre se forma en el movimiento de aproximación a su mismidad. *La vida humana es una elección, es actividad pura que tiene que hacerse a sí misma.*

Si la vida no es naturaleza sino historia, el conocimiento no le es consustancial, sólo si lo elige y *el hombre se decide a conocer cuando irrumpe en su vida cierta experiencia.*

La vida es simultáneamente tiempo, historia, preocupación, quehacer, elección y programa. Es entendida por Ortega como vida en sentido biográfico, ya que nuestra vida es el conjunto de asuntos, temas y relaciones que nos afectan.

Sin duda, *el principio de la vida es coexistencia con el mundo, pero no una vida genérica sino la vida de cada uno en particular en la que se basan las demás realidades. El yo y las cosas coexisten y constituyen la vida.*

Vivir, pues, es un modo de ser, la realidad radical del universo que es la vida, será distinta a cada persona: vivir es lo que somos y hacemos, es el yo en el mundo; vivir, por tanto, es ocupación pero también es proyecto y finalidad, es proyectar el futuro.

La vida es también libertad en virtud de una elección constante entre diversas posibilidades y además la vida es el poder de la decisión que depende del conjunto de posibilidades que se reducen a cada circunstancia individual, así, el mundo vital es circunstancial pues el hombre ha de decidirse en él asumiendo sus circunstancias.

Como la filosofía es pensamiento, el hombre filosofa para ser feliz, y como la vida es la realidad radical, la realidad radical es filosofía y filosofar es vivir. Aquí radicaría, en Ortega y Gasset, el sentido de la vida.

Corroboramos ahora algunas de nuestras reflexiones personales acerca de los fundamentos teóricos de los Programas Universitarios para mayores, adquiridas tanto por las lecturas realizadas como por nuestras tareas prácticas en el contexto del aula: consideramos que los fundamentos teóricos son multidisciplinares, se trata de fundamentos filosóficos, pedagógicos, sociológicos y gerontológicos. Esta multidisciplinariedad conforma el marco teórico adaptado a la realidad de las personas mayores y tiene algunas coordenadas básicas: educación a lo largo de la vida, educación permanente, interdisciplinariedad, ciudadanía, cultura, extensión universitaria, convivencia y razón dialógica, tal como señalan (Carbonero, De Prado, Del Valle y Tejedor, 2008): *estos autores defienden que el auge de los programas universitarios para mayores está vinculado a la evolución de la cultura y la sociedad misma y que la actual eclosión de la actividad formativa de los mayores no se explica atendiendo sólo a razones de índole demográfica sino también de trascendencia pedagógica.*

La educación percibida como derecho humano básico les convierte en ciudadanos activos y en agentes transformadores de la sociedad en la que están inmersos.

La educación y la cultura se configuran como posibles formas de enfrentarse a un mundo cada vez más complejo y posibilitan el desarrollo personal de capacidades críticas dirigidas a asimilar y replantear nuestro conocimiento acerca del mundo, mejorando nuestra vida personal y colectiva.

Gracias al reconocimiento y coherencia de las principales instituciones internacionales y nacionales se ha avanzado mucho en este campo, sin embargo, faltan aún muchos compromisos para continuar haciendo realidad la educación de mayores:

-el diseño y la implantación de estrategias adecuadas, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los mayores dentro y fuera de las aulas, sus contextos, sus circunstancias, sus capacidades e intereses. Se precisan propuestas claras de convivencia en igualdad de condiciones con respecto a la educación de los jóvenes universitarios. Por todo ello sigue siendo prioritario rescatar y defender un espacio propio para la educación de mayores.

Fundamentación

Las relaciones entre envejecimiento y educación van a ser tratadas por autores como Moody, Havigurst, Glendenning y Peterson que profundizarán en aspectos prácticos sobre la intervención educativa con personas mayores e introducirán conceptos novedosos. Otros autores recientes como Edgar Morin, Howard Hendricks, aportarán también nuevas ideas que corroboran las tendencias anteriores.

I.1. LA GERONTOLOGIA EDUCATIVA Y LA GERONTAGOGIA COMO NUEVOS ENFOQUES TEORICOS O TENDENCIAS ACTUALES

1.1. INTRODUCCIÓN. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Por todo lo anterior, debemos entender la educación de mayores en sentido pleno y la trascendencia del valor ético y social que conlleva. Aunque no es un descubrimiento reciente y existe hoy una amplísima oferta, se puede afirmar que está en vías de construcción, ya que su institucionalización y su formalización requiere aún medidas precisas, los propios interesados están demandando con urgencia estrategias y formas de acción específicas. Su estudio y formalización como un área definida le confieren una nueva entidad propia pero la heterogeneidad del colectivo al que se refiere, precisa modelos de actuación adecuados y una comprensión delimitada acerca de la realidad que se pretende explicar.

Tengamos en cuenta que la investigación educativa estaba relegada a otros sectores poblacionales hasta hace muy poco y que el panorama gerontológico nacional ha tratado de abordar estas últimas etapas de la vida humana y lo ha hecho con grandes esfuerzos, razón por la cual podríamos considerar que esta disciplina se encuentra en una fase embrionaria que, más pronto que tarde, comenzará a dar sus frutos.

Así pues, el fenómeno de la vejez ha de ser comprendido desde una óptica multidisciplinar, desde la perspectiva de varias ciencias paralelas a la educación y son: la perspectiva psicológica y sociológica, la económica, la visión biológica y sanitaria y el fenómeno socioeducativo y antropológico.

De ahí la conceptualización de la educación en personas mayores como una acción formativa que potencia los procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural con objeto de lograr cotas superiores de transformación y participación en su entorno.

Es precisamente por la importancia de las interrelaciones entre Educación y Envejecimiento de donde surge el desarrollo de la Gerontología Educativa como área disciplinar. Y lo es también por la importancia de los marcos sociales o patrones modales

donde se ubican los sujetos de investigación, para abordar cualquier intervención pedagógica.

1.1.1. LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA

En los años 70 del pasado siglo comienzan a aparecer las primeras reflexiones teóricas que intentaron dar un soporte conceptual a algunas prácticas realizadas constituyendo un nuevo campo de estudio: la Gerontología Educativa. Así es como la definió Peterson (1976): *“campo de estudio y práctica que se desarrolla entre la educación de adultos y la gerontología social y concreta los tres aspectos fundamentales que estudia, tras los cuales se esconden, en gran medida, las mayores dificultades para conjugar la gerontología y las ciencias de la educación:*

-Las oportunidades y programas educativos pensados para las personas mayores y el examen de los contextos educativos en los que las personas mayores participan.

-Combatir mitos o estereotipos sociales. Los esfuerzos y programas educativos dirigidos al conjunto de la sociedad o comunidad o a grupos concretos que intentan cambiar o abordar los conocimientos que tienen acerca de los mayores o del proceso de envejecimiento.

-Los esfuerzos y programas diseñados para formar y capacitar técnicamente a personas para trabajar en el ámbito educativo del envejecimiento, esto es, la profesionalización en este ámbito o la cualificación profesional de personas para trabajar en el ámbito del envejecimiento educativo.

Sin embargo, todas estas ideas han tenido algunas voces discrepantes de otros pioneros de la educación en la vejez como es el caso de Glendenning (1985). El hace una clara distinción entre: Gerontología Educativa o Instruccional, que estudiaría los fenómenos educativos de las personas mayores y se restringiría sólo al primer aspecto de Peterson. Y, por otro lado, lo que él llama Educación Gerontológica, referida a la enseñanza de contenido gerontológico independientemente de cualquier edad.

No obstante, Glendenning y Batersby (1990) refuerzan orientar la Gerontología Educativa: *en primer lugar, como instrumento de concienciación de las personas mayores sobre sus derechos y papel en la sociedad y , en segundo lugar, como medio para aumentar la calidad de vida y la autorrealización.*

Ambos autores optan por resaltar el perfil crítico de la Gerontología Educativa como herramienta de cambio individual pero también social.

También Lemieux (1997) y Sánchez (2000) señalan que la Gerontología Educativa, tal como se ha concebido en las últimas décadas ha sido más gerontología que educación. Y Lemieux añade que ha nacido en el seno de las preocupaciones por las personas mayores y desde ese ámbito multidisciplinar de la Gerontología pero no desde el ámbito de las Ciencias de la Educación.

La Gerontología Educativa mantiene que la persona mayor aprende de manera distinta a cómo lo hacen los jóvenes, por ello es necesaria una labor de investigación para determinar nuevas tendencias y nuevas orientaciones metodológicas. La Gerontología Educativa quiere constatar que el proceso de aprendizaje en la persona mayor se lleva a cabo de forma distinta de los más jóvenes. Por todo ello, es necesario buscar métodos seleccionados y específicos.

1.1.2. LA ANDRAGOGÍA, ENTRE LA PEDAGOGÍA Y LA GERONTAGOGÍA

Etimológicamente del griego “hombre” y “guía” o conducción, sería una ciencia que estudia el conjunto de técnicas de enseñanza orientadas a educar personas adultas.

Como ya hemos reiterado a lo largo de las páginas de nuestro trabajo, actualmente, la educación no es sólo cuestión de niños o adolescentes sino que el hecho educativo es un proceso que actúa sobre el ser humano a lo largo de toda su vida, porque su naturaleza permite que pueda continuar aprendiendo durante toda su vida sin importar la edad cronológica.

Si nos referimos a sus orígenes, se considera que en Europa fue Alexander Kapp, maestro alemán, quien utilizó por primera vez el término en 1833 al referirse a la escuela de Platón donde instruía a jóvenes y a adultos.

Más tarde, a principios del siglo pasado, en 1920, Rosenback retoma el concepto para referirse al conjunto de elementos curriculares propios de la educación de adultos, entre estos, filosofía, profesores y metodologías a utilizar.

Fundamentación

En los ambientes anglosajones, Eduard C. Lindeman sería el primero en introducir este término en dos de sus libros y se considera uno de los grandes generadores de conceptos de la educación de adultos y en la formación del pensamiento de la educación no formal.

Lindeman, desde un enfoque sistémico, identifica un esquema para explicar las claves del aprendizaje de los adultos:

- El adulto se motiva a aprender cuando tiene necesidades
- La orientación para aprender se centra en la vida
- Tiene necesidad de autodirigirse profundamente
- Las diferencias individuales se incrementan con la edad.

También fue determinante la figura de M. Knowles²⁸ (1913-1997), considerado el primer impulsor de la educación de adultos, manifestando que los adultos aprenden de manera diferente y que quien los entrene o dirija debe utilizar un proceso diferente para facilitarlos.

La teoría de Knowles establece seis supuestos relacionados con la motivación en el aprendizaje de adultos:

- La necesidad de saber: los adultos necesitan conocer la razón por la que se aprende algo.
- Autoconcepto del individuo: necesitan ser responsables de sus decisiones educativas e involucrarse en la planeación y evaluación de su instrucción.
- Experiencia previa: es la que provee la base para las actividades de aprendizaje
- Prontitud en aprender: suelen estar más interesados en temas de aprendizajes que tienen relevancia inmediata con sus trabajos o con su vida personal.
- Orientación para el aprendizaje: menos centrado en los contenidos y más centrado en la orientación de las situaciones de dificultad o problemáticas.
- Motivación para aprender: según este autor los adultos responden mejor a motivadores internos que a motivadores externos.

²⁸ En su obra *La Práctica Moderna de Educación de Adultos: Andragogía versus Pedagogía* (1970) presentó su Modelo Andragógico.

Los apoyos de la Andragogía en las actividades del ser humano son innumerables: incluso hay autores que la mencionan como una estrategia a considerar en el proceso de enseñanza universitaria y por supuesto en los procesos de capacitación o formación continua de las empresas. Este es uno de los logros de la Andragogía, la adquisición de nuevas habilidades y destrezas que representen un camino óptimo para el desempeño laboral fortaleciendo el espíritu creativo e innovador en la búsqueda de resultados efectivos.

En el campo de la Formación Continua y la denominada Educación a lo largo de la vida, la Andragogía tuvo gran influencia en las décadas de los años 80 y 90 del siglo XX, principalmente en los entornos relacionados con la educación abierta y a distancia.

Según los criterios de Felix Adam de Guevara²⁹ (1977) la Andragogía se fundamenta en tres *principios: participación, horizontalidad y creatividad/flexibilidad*. En estos tres principios le hacen proponer la *Teoría Sinérgica*, de naturaleza psicobiológica, para fundamentar el aprendizaje de los adultos. Este proceso sinérgico estaría sustentado por el principio de que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes que lo integran y añade que, la praxis del aprendizaje de las personas adultas, la aplicación de este principio holístico e integrativo debe direccionarse individual o colectivamente.

La *participación* se requiere como principio ya que el adulto no ha de ser un mero receptor sino un participante activo, capaz de interactuar con sus compañeros, intercambiando experiencias que ayuden a asimilar conocimientos. Se trata, pues de que el estudiante participante pueda tomar decisiones con los demás participantes y actuar en la ejecución de trabajos que se le asignen.

La *horizontalidad* se manifestaría, básicamente, cuando existen características cualitativas similares como la edad o la experiencia y cuando la relación establecida no es marcadamente jerárquica. Y aquí encaja la relación pedagógica establecida entre profesores-alumnos de la Universidad de la Experiencia: participantes y docentes tienen conocimientos, están en igualdad de condiciones, poseen la capacidad de ser críticos y analizar los contenidos y comprenderlos, pueden participar sin complicaciones y poseen conciencia de sus deberes, derechos y responsabilidades.

²⁹ “*Desarrollo humano, pedagogía y andragogía*” consultado en <http://www.monografias.com/trabajos37/pedagogia-andragogia/pedagogia-andragogia.shtml>

Fundamentación

En consecuencia, la Andragogía sólo se entiende en ambientes universitarios, profesionales o en entornos con cierto grado de instrucción que permitan aplicar estrategias metodológicas como el autoaprendizaje, pues el participante y el facilitador o andragogo son personas adultas que comparten saberes y experiencias, sin que por ello el andragogo abandone, en ningún momento, su rol de guía y facilitador que planifica, administra y dirige.

La *flexibilidad* estaría dirigida a la comprensión de las experiencias previas de los participantes, a las circunstancias familiares o económicas y a las necesidades o motivaciones acordes con sus aptitudes y destrezas.

Felix Adam (1921-1991) definió Antropogogía como *“la ciencia y el arte de instruir y educar permanentemente al hombre, en cualquier período de su desarrollo psico-biológico y en función de su vida natural, ergológica y social”*

Adam presentó a consideración de la UNESCO su obra *Andragogía: Ciencia de la Educación de Adultos*, sustentado en su Modelo Andragógico. A finales de la década de los 80 del siglo pasado se dedicó a estudiar los procesos educativos de la tercera edad, fundando en 1986 en Venezuela la primera universidad de la Tercera Edad en América Latina y posteriormente, apoyó otras en otros países como Perú o República Dominicana.

En 1989, por sus grandes aportes científicos a la Educación de Adultos y a la Andragogía como ciencia, la Organización de Estados Americanos (OEA) le concedió el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello.

Manuel Castro Pereira³⁰ al referirse al adulto facilitador del aprendizaje escribe que: *“el andragogo es un educador que, conociendo al adulto que aprende, es capaz de crear ambientes educativos propicios para el aprendizaje. En su acepción más amplia, el andragogo es el ser de la relación de ayuda educativa al adulto”*

Alponte, Marrero, Thais y otros, en esta misma línea, opinan que *“el hacer andragógico implicaría una metodología de investigación-acción muy genuina, que permite la participación creativa de todos, en mutua participación y ayuda, representada en un proceso de coexistencia y recíproca interdependencia de manera que, por ser de interés y afectos comunes, garantice un compromiso de indagación de la vida misma como fuente inagotable*

³⁰ *Conformación de un modelo de desarrollo curricular experimental para el postgrado de la universidad nacional abierta con base en los principios andragógicos (1990)*

de investigación y, con ello, la militancia activa en el conocimiento y búsqueda de condiciones que favorezcan afectivamente la dinámica social a través de la educación y el trabajo”

Cabe destacar también la aportación de Ludojosky (1986), que añade a la Andragogía el rasgo de proceso continuo pero no homogéneo: *“el proceso educativo que permite al hombre lograr, desde su concepción hasta la ancianidad, la actualización del proyecto total de sí mismo, es temporalmente, un proceso continuo e ininterrumpido, pero de ninguna manera homogéneo y por ello, imposible de ser estandarizado. La necesidad y la posibilidad de educación, varían según los diversos momentos de desarrollo de la personalidad”*

También Ernesto Yturalde define al andragogo como *“un facilitador de procesos de aprendizaje, orientado al adulto, quien ayuda a construir aprendizajes significativos”*

De este mismo autor destacamos el siguiente párrafo, en relación a la importancia del aprendizaje significativo o modelo constructivista, porque, en nuestra opinión, nos hace reflexionar y plantearnos cuestiones acerca del sistema educativo reglado en la actualidad, en concreto, en lo que afecta a la necesidad de repensar la función del maestro o profesor y la necesidad de seguir formándose a lo largo de su vida laboral. Es esta la interpretación que nosotros hacemos de las siguientes líneas:

“Los maestros en el sistema educativo convencional deben no sólo ser los profesores que enseñan sus materias de clase, deben ser forjadores de valores para la vida, deben ser quienes instiguen a alcanzar los sueños convertidos en metas en el futuro. Los maestros debemos ser facilitadores del aprendizaje, permitir que los aprendices se enamoren de la materia y de su incidencia en el futuro de sus vidas. Los maestros no sólo deben contar con la memoria como recurso activo del estudiante, deben promoverla investigación auténtica desde la individualidad y desde el trabajo en equipo que permita la interiorización de lo aprendido, desarrollar el pensamiento crítico para estimular la visión holística. Cada maestro, cada maestra debe ser un coach que haga excelentes cuestionamientos que inspiren a seguirse cuestionando; mentores que aporten con la riqueza de su experiencia, para que así su misión se cumpla: desarrollar a la sociedad, dejando su huella como firma de responsabilidad y el placer de haber vivido en sus corazones”

Estas líneas enlazan perfectamente con sus reflexiones sobre las diferencias en cómo aprende el adulto con respecto a un niño: Yturalde explica que *el niño se somete al sistema, el adulto busca el conocimiento para su aplicación inmediata que le permita resituarse en el menor tiempo, existiendo la clara conciencia de buscar ser más competitivo si*

Fundamentación

se trata de mejorar sus competencias laborales, entendiendo como competencias el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes orientadas a un desempeño superior en su entorno laboral.

Además, el rol del participante adulto, en el proceso de aprendizaje, es diferente y se proyecta con un mayor alcance que el de ser un receptor pasivo, tomador de apuntes, conformista, resignado, memorista o simple repetidor de las enseñanzas impartidas por un instructor, un docente o facilitador. La participación implica el análisis crítico de las situaciones planteadas, a través del aporte de soluciones efectivas.

La Andragogía, pues, como proceso continuo de excelencia, conlleva la misión final, de proveer un mejor nivel de vida personal y laboral del discente como socio del aprendizaje.

Los procesos andragógicos estimulan el razonamiento, promueven la discusión constructiva de las ideas, favoreciendo el diálogo, originan puntos de vista, ideas e innovaciones y al mismo tiempo conducen a replantear propuestas como resultado de la confrontación de saberes y quehaceres individuales, hacia conclusiones grupales.

En esto consistiría, básicamente, la metodología de aprendizaje experiencial, experimental, el aprender haciendo, “learning by doing”. En 1938, Jhon Dewey se refería a estos términos cuando afirmaba que *“toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia”*, consideraba entonces que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en las personas y en sus entornos, dirigiéndose no sólo al interior del cuerpo y alma del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales.

Lucila Méndez de Paraco³¹ argumenta sobre la estructuración de la ciencia antropagógica y afirma lo siguiente:

“actualmente los educadores nos encontramos teorizando entre la incertidumbre y la esperanza de coadyuvar en la consolidación de una ciencia de la educación con autonomía y estructurada en tres campos delimitados y pertinentes: el pedagógico (infancia y adolescencia), el andragógico (intervención educativa con adultos) y el gerontagógico (intervención educativa con adultos mayores). Y añade que, “la educación hoy debe plantearse como ciencia autónoma que, al reconocer los aportes de otras ciencias y

³¹ “Estructuración de la ciencia antropagógica:sus campos, sociodidaxia y praxiología ética”(Hacia la consolidación de la Antropagogía en el siglo XXI)(Universidad de Venezuela, 2007). Consultado en <http://www.librodearena.com/post/lumenorpa>

disciplinas, debe erigirse con independencia y delimitar sus campos, métodos y áreas de aplicación, con objeto de responder a los retos que se le imponen en los albores de este nuevo milenio signado por la contingencia del conocimiento, la revolución tecnológica y el imperativo de una praxiología ética que responda a la formación plena del ser humano, con calidad, pertinencia y sin exclusiones de ninguna índole.

La respuesta a tales retos es: -la Antropagogía, ciencia y arte de la educación integral, personalizada y permanente en el hombre, según su desarrollo psicobiológico y en atención a su contexto filosófico, sociocultural, geohistórico, lúdico, ergológico o en situación de retiro laboral. Se estructuraría en tres campos (pedagógico, andragógico y geragógico) según el grupo erario al que va dirigida la acción educativa.

Estos tres campos deben distinguirse por sus métodos:

-La Sociodaxia definida como el proceso de construcción de los aprendizajes de manera creativa, transformadora e intencional, tomando en cuenta las diferencias por grupos erarios, motivaciones e intereses, expectativas y realidades en sus contextos específicos como vía para lograr la emancipación.

-La praxiología ética también debe diferenciar las ramas de estudio o especialidades. Esta tesis se sustenta en epistemas provenientes de densos postulados teóricos y genera una concepción consistente, fundamentada, coherente y orientadora de la acción educativa.

En cuanto a estos matices, otra autora Encarni Pedrero García: *“Los mayores, una nueva edad adulta en el siglo XXI”*³² señala que *existe una sensibilidad creciente que se extiende en el umbral del nuevo milenio hacia las personas mayores. Motivos del fenómeno: la prolongación de la vida, los mayores son sujetos activos, participativos, la capacidad de asociación y reivindicación de las asociaciones de mayores.*

Según su opinión, *el nivel educativo es uno de los índices que incide directamente en el aprendizaje en esta etapa de la vida. Al haber tenido menos años de instrucción formal, no están tan preparados para realizar exámenes y pruebas que midan el conocimiento del sujeto, son situaciones que generan en ellos mucha ansiedad y miedo y que influirían*

³² Trabajo monográfico para el curso virtual educación para el envejecimiento consultado en <http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/mayores.htm>

directamente en el rendimiento. A lo que habría que sumar la falta de familiaridad con las pruebas.

La Andragogía tiene que ser considerada como una Ciencia Social ubicada en las Ciencias de la Educación y enmarcada en la Educación Permanente, en definitiva, una Ciencia Joven cuya praxis está basada en la participación y horizontalidad.

1.1.3. LA GERONTAGOGÍA

Lemieux plantea la necesidad de resituar la Gerontología educativa y propone un nuevo término que parta de las ciencias de la educación y pueda dar lugar a reflexiones educativas más que derivarla de esa “*amalgama yuxtapuesta*” de disciplinas que sería la Gerontología educativa.

Cabe preguntarse, pues, en qué radicaría entonces la esencia de la distinción entre Gerontología y Gerontagogía. Volvemos al terreno de la complejidad de la variada terminología semántica:

La Gerontología educativa se dedica específicamente a los procesos relativos a la educación ignorando lo biológico, psicológico y social. Sería un intento de aumentar y aplicar lo que se conoce acerca de la educación y el envejecimiento con el fin de alargar y mejorar la vida de las personas mayores (Peterson, 1980).

Todo esto es retomado por Glendenning defendiendo que la Gerontología educativa es una especialidad de la Gerontología y es el ámbito más adecuado para ocuparse de todo lo relacionado con la educación dirigida a las personas mayores.

Mientras, la Gerontagogía es situada por Lemieux como una disciplina de las Ciencias de la Educación, sería una ciencia educativa interdisciplinar cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica.

Al igual que la pedagogía tiene como base teórica la Psicología educativa, la Gerontagogía tiene a la Gerontología educativa como la suya (Lemieux, 1997). Situada, como ya dijimos en las ciencias de la educación, se preocupa, ante todo por el procedimiento de enseñanza-aprendizaje más que centrarse en el hecho de que los educandos sean personas mayores. Pero sólo tiene razón de ser si se presenta como alternativa distinta a la Gerontología educativa.

El nuevo término, la Gerontagogía, fue acuñado por primera vez en la década de los 70 (Lessa y Bolton, 1978), entendida como aquella ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa con sujetos mayores y que está en la frontera entre la educación y la gerontología. Sería, entonces, una ciencia interdisciplinar cuyo estudio es la vejez y todos aquellos fenómenos humanos y sociales que se relacionan con ella (Legendre, 1988)

Se presenta, pues, como una ciencia aplicada que tiene por objeto el conjunto de métodos y técnicas de estudio y reagrupadas en un corpus de conocimiento orientado en función del desarrollo del discente mayor (Lemieux, 1986)

Etimológicamente, su raíz “geron” del griego (viejo, mayor) y “ago” como verbo o “agogía” (conducir y conducción) que viene a significar de manera literal “conducir o guiar a un viejo”. Ya dijimos que sólo el criterio de la edad distinguiría a la pedagogía de la gerontagogía. Se enmarca dentro del ámbito de lo social, por lo que existe la necesidad de considerar los procesos educativos, en contextos determinados, a partir de circunstancias concretas sociales, históricas, culturales y evolutivas.

Para muchos autores es fruto de no pocas controversias y una denominación en absoluto necesaria para definir la educación de adultos mayores.

La Gerontagogía sería, pues, un nuevo campo donde el adulto mayor encuentra la solución que busca, quiere y desea. Pretende generar una atención específica con la intención de educar en el aprovechamiento máximo de las capacidades y experiencias de los mayores que hoy en día suelen pasar desapercibidas en la sociedad.

La novedad de la Gerontagogía es la referencia al carácter educativo del mayor como un aspecto más de la persona, que en su modo de ser y actuar demanda las necesidades que han de ser interpretadas desde su vertiente personal y social, en conexión con sus intereses y capacidades.

Sólo como mención decir que llega a aparecer el término Gerontopedagogía, que no cuajaría por falta de base semántica.

Lemieux la definió como *“una ciencia interdisciplinar cuyo objetivo de estudio es la vejez y aquellos fenómenos humanos y sociales que se relacionen con ella”*

La Gerontagogía sería pues, según Lemieux (1997) *“el conjunto de nuevos métodos, técnicas, etc agrupados en un nuevo corpus de conocimiento orientado en unción del*

Fundamentación

desarrollo del discente mayor, sería, pues, la disciplina educativa interdisciplinar que tiene por objeto de estudio la persona mayor en situación educativa”.

Este autor sitúa a la Gerontagogía como una disciplina de las Ciencias de la Educación, y se preocupa, ante todo, por el procedimiento de enseñanza-aprendizaje. El criterio de la edad sería, en definitiva, lo que distinguiría a la Pedagogía de la Gerontagogía. Existirían por tanto, los gerontagogos, que no serían educadores sociales ni trabajadores sociales, sino pedagogos de la vejez.

Otros autores como Sánchez Martínez dice que *“ la Gerontagogía tiene valor por sí misma y tiene sentido sólo si se presenta como alternativa distinta a la Gerontología”*

Sáez (2002) afirma que existen dos caminos actuales en la reflexión y práctica sobre la educación de los mayores:

-el camino tradicional de la gerontología educativa que arranca del conocimiento sobre el envejecimiento y la vejez para aplicarlo a la persona mayor en situación educativa. Este conocimiento, apunta este autor, es, a veces, demasiado multidisciplinar y disgregador, no integrado y carente de un modelo común a todas las disciplinas que se ocupan de la vejez

-un segundo camino novedoso sería la Gerontagogía que parte del conocimiento de la relación y los procesos educativos, de cómo se construyen y cuáles son sus potenciales. A partir de ellos se encamina el encuentro con la persona mayor, primero con la persona. Sólo por este segundo camino se podrá combatir una serie de prejuicios acerca de los mayores empañados muchas veces por el declive de las disciplinas gerontológicas.

En consecuencia, la Gerontagogía permitiría lograr un “modelo competencial” de educación en la vejez en el que esté presente la capacidad de actualizarse y crecer de la persona con independencia de la edad.

La educación así concebida es lo que permite lograr mayores retos en cada momento de la vida no desde una perspectiva productiva pero sí de crecimiento personal.

También Sáez (2003) apuesta por una serie de supuestos pedagógicos de la Gerontagogía y dice que en el territorio de la gerontagogía ya no es la educación el adjetivo si no el propio sustantivo.

La Gerontagogía podría entenderse como herramienta de trabajo, que utilizada de manera innovadora y adecuada a nuestro ámbito de educación, permite potenciar y dotar a cada persona de las habilidades necesarias para que se pueda desempeñar un papel propio en

su contexto, transformador y crítico, otras veces adecuará a la persona a su entorno, partiendo de los diferentes condicionantes que la posicionan en el mismo. De ahí la importancia de adaptar nuestras formas de trabajo a las necesidades y los fines que los mayores plantean.

No obstante, la acción socioeducativa con mayores no sólo ha de considerarse una herramienta de trabajo, si no también una actitud hacia la persona, sea cual sea su edad, que tratará de favorecer la responsabilidad y la participación en su propio envejecimiento.

La promoción del envejecimiento activo y la validación de los mayores requiere capacitarles y darles poder, para lo cual los proyectos socioeducativos son una herramienta imprescindible.

Profesionalización del gerontagogo:

Destrezas y competencias: principios metodológicos de la gerontagogía/geragogía

El gerontagogo se nutre en su intervención del carácter interdisciplinar y fundamentalmente socio-educativo de la gerontagogía. No es, como ya apuntamos, un educador social ni un trabajador social, sino un pedagogo de la vejez, incluso un terapeuta, aunque tenga poco de ello. La actuación del gerontagogo debe enmarcarse desde el paradigma crítico, facilitando procesos de adaptación que permitan a la persona desenvolverse lo más consecuentemente en su entorno, facilitándole nuevos modos de afrontar determinados conflictos.

El gerontagogo será un profesional capaz de mantenerse siempre a la escucha atenta y activa de la realidad, a las necesidades, explícitas o latentes, sentidas por los mayores. Deberá elegir los modos de actuación que faciliten la intervención, porque de lo que se trata es de conseguir que sean los verdaderos protagonistas del cambio que significa siempre “aprehender” las cosas desde perspectivas individuales o colectivas pero siempre independientes. Esos procesos de reflexión deberían ser facilitados, impulsados y orientados, hacia la propia autodeterminación o autorrealización. Y en esto el gerontagogo tiene que mucho que decir, ahí es donde realiza su labor más distintiva en relación al del resto de profesionales que trabajan con mayores y en la continua retroalimentación de su actuación de donde tendrá sentido hablar de calidad educativa y profesional.

Lourdes Bermejo afirma que ha llegado a concluir que el educador gerontológico no ha de poseer cualidades especialmente distintas a otro profesional de la docencia si desempeña su tarea correctamente. Pero su saber y su saber hacer ha de estar acorde con los

Fundamentación

destinatarios a los que se dirige. Por tanto, sí existen algunas cuestiones específicas del saber profesional del educador gerontológico: el conocimiento de la materia, los conocimientos psicopedagógicos de la edad y el conocimiento del entorno donde las personas mayores se desenvuelven.

En primer lugar, ha de ser consciente de que va a influir en los mayores y ha de disponer de un conocimiento básico e integrado de geriatría y gerontología, conectando sus saberes e interrelacionarlos para poder desarrollar un trabajo multidisciplinar y propio de los servicios de mayores.

En segundo lugar, ha de poseer un buen conocimiento de la materia donde se incluyen las propias concepciones epistemológicas, conocimiento evolutivo y sociocultural de la disciplina. Pero además poseerá conocimientos psicopedagógicos de carácter general comunes a cualquier situación de enseñanza-aprendizaje pero también de aquellos específicos de la población de edad.

En la práctica importan ciertos rasgos personales y de capacitación profesional que le permitan dominar las estrategias propias de la “agenda expresa” para asegurar la consecución de los objetivos educativos y que los mayores los experimenten con éxitos personales.

Tales conocimientos se relacionarán con: el proceso de enseñanza-aprendizaje (diagnosticar, diseñar e implementar), con la calidad, idoneidad y profundidad de objetivos y contenidos, con la metodología pedagógica, con el rol docente y con los sistemas de evaluación.

Por último, el profesional de la gerontagogía deberá saber aprovechar la capacidad didáctica del medio físico y social en el que trabaja, saber adaptarse a las características del entorno, será capaz de ilusionar y contar con la colaboración de personas relevantes de la institución a la que pertenece para hacerles partícipes de sus necesidades e involucrarles en cambios o mejoras en la entidad.

En definitiva, ser capaz de recoger, canalizar y buscar a los profesionales y los métodos de enseñanza-aprendizaje más idóneos.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE

PERSONAS MAYORES EN PERSPECTIVA

INTERNACIONAL

“LOS MAYORES NO PUEDEN SER TRATADOS COMO MEROS OBJETOS,
DEBEMOS CONSIDERAR LA POTENCIALIDAD DE ESTAS PERSONAS, SIENDO
ELLAS CAPACES DE PARTICIPAR EN LA BÚSQUEDA
DE SU PROPIA LIBERACIÓN”

Paulo Freire

ENVEJECEMOS CUANDO NOS ASUSTA LO NUEVO,
ENVEJECER CON SABIDURÍA NO ES ENVEJECER

Soren Kierkegaard

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA DE MAYORES EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL

II.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE CARÁCTER INTERNACIONAL

2.1. DECLARACIONES DE ORGANISMOS INTERNACIONALES

Con el surgimiento de los Estados liberales como consecuencia de las revoluciones burguesas, el derecho a la educación empieza a brillar con fuerza. Pero no será hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando se concrete muy claramente en el marco de las Naciones Unidas.

Nos parece oportuno repasar, valorar y reflexionar acerca de las aportaciones políticas y educativas de los organismos internacionales en materia general de educación de adultos.

La Declaración de los Derechos Humanos de 1948, en su artículo 26, reconoce el derecho de todos a la educación, a su gratuidad en lo referente a la instrucción elemental y fundamental, así como el acceso a estudios superiores que será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Auspiciado también por la ONU, en 1966 y en su artículo 13, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se expresa en términos similares y reconoce el derecho de toda persona a la educación y señala específicamente que la educación superior debe hacerse accesible a todos, por cuantos medios le sean apropiados y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita.

En el transcurso de estos años se ha ido planteando cada vez con más nitidez la necesidad de una formación a lo largo de la vida desde la educación permanente como principio impulsor de los sistemas educativos, tanto en el plano internacional como nacional de los distintos países europeos.

A lo largo de los años 70 del siglo XX se produce un fenómeno que algunos autores como Antonio Fernández³³ han catalogado como una *ruptura epistemológica*:

La UNESCO, el Consejo de Europa, la OCDE y el Club de Roma convirtieron la *educación permanente* en el concepto central de un nuevo paradigma educativo. Los libros Blancos de la Comisión Europea³⁴, el Informe Faure³⁵ o el Informe al Club de Roma³⁶ han sido los más conocidos. No ocurre así con un texto poco conocido elaborado como documento de trabajo en 1973 por un conjunto de expertos, a petición de la Comisión Europea, que buscaban su incursión en el mundo de la educación. Este grupo de expertos estuvieron dirigidos por el profesor Janne, antiguo ministro belga de educación: este documento es el *Rapport Janne*.

Traducido literalmente dice así:

"El principio de la educación permanente implica ineludiblemente la transformación del sistema educativo. Si la formación del hombre deja de estar limitada a la juventud y se toma una dimensión sociocultural de la vida entera (tendencia abonada por las múltiples necesidades, cuantitativas y cualitativas, de formación de los adultos) este fenómeno deviene un factor de transformación primordial del sistema educativo tradicional, cuyas finalidades, estructuras y contenidos deben cambiar radicalmente, porque han dejado de ser un proceso acabado pasando a ser sólo preparatorio, o mejor, preliminar... Tras haber sido durante cierto tiempo revolucionaria, esta opinión es, hoy en día, aceptada como una evidencia".

El principio de la educación permanente era considerado *"el factor fundamental de los cambios del futuro"*.

Uno de los expertos del grupo, Bertrand Schwartz, daba el sentido:

³³ *"El redescubrimiento de la Educación Permanente"*. Antonio Fernández ha sido redactor del Libro Blanco de Educación de Adultos (1986), Director de Euridice e impulsor del CEDEFOP(1984)

³⁴ Comisión Europea (1993): *Crecimiento, Competitividad y Empleo. Los retos y las pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Luxemburgo. Y Comisión Europea(1995): *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Libro Blanco. Luxemburgo.

³⁵ UNESCO (1973): *Aprender a ser*. Alianza

³⁶ Informe al Club de Roma (1979): "Aprender, horizonte sin límites". Santillana

Fundamentación

*"La integración de los actos educativos en un efectivo *contínuum* en el tiempo y en el espacio, a través de la articulación de un conjunto de medios (institucionales, materiales, humanos) que hagan posible esta integración".*

La caída de las fronteras entre la formación general y la profesional era vista como "una de las tendencias mayores para la revisión del sistema educativo en todos nuestros países":

"En una sociedad en cambio permanente en los campos de la ciencia, la técnica y lo social, no puede haber una buena formación profesional que no implique, en todos los niveles, una sólida formación general y no puede haber una buena formación general que no esté ligada a una práctica concreta y, en principio, a un trabajo real... El trabajo profesional se toma fuente de cultura y cualquier tipo de trabajo requiere una formación más general, más polivalente, más maleable" (Prof. Husen).

El Informe Janne estaba en sintonía con otros análisis contemporáneos, como la segunda versión de *La crisis mundial de la educación* de Coombs ,que proponía como estrategia reformadora las "redes de aprendizaje". Resumiendo, las concreciones de la idea del "*contínuum*" de los pioneros se referían a varios nexos a establecer:

entre los varios espacios institucionales, lugares físicos, niveles y modalidades en que las personas aprenden, a cualquier edad, dentro o fuera de los sistemas formalizados de educación y de formación;

- entre los varios modos de aprender, incluido el trabajo y la vida, y las instancias que reconocen socialmente los conocimientos y las competencias adquiridas;
- entre los conocimientos adquiridos y los mecanismos de reconocimiento y certificación: las pasarelas, exámenes de validación, convalidaciones automáticas;
- entre los conocimientos, valores y competencias y el uso social de los mismos en el trabajo y en la vida.

Si seguimos el orden cronológico de los antecedentes europeos de la educación de adultos tenemos que dedicar ahora un tratamiento destacado al denominado Informe Faure³⁷, Informe de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la educación (1971).

Según este Informe la finalidad del conjunto de la Educación se halla en la formación del *hombre completo* y se estructura en cuatro postulados:

³⁷ Faure, Edgar UNESCO (1973): *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza

- existe una comunidad internacional que, a pesar de su diversidad es solidaria.
- la creencia en la democracia, y por ello, el derecho individual a realizarse y a participar en su porvenir.
- el desarrollo pretende el despliegue concreto del hombre en toda su riqueza y complejidad.
- la educación, para formar al hombre completo, sólo puede ser global y permanente.

De modo que, no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a lo largo de la vida, un saber en constante evolución y de *"aprender a ser"*. Pero además, otra clave del citado Informe Faure ha sido la importancia de los lazos entre la educación y el progreso de la sociedad.

Esta Comisión insistió en la educación como un sector político, en que toda acción educativa debe hacer énfasis en el humanismo científico y en que el avance tecnológico no debe esclavizar al hombre.

Cuando habla de institución escolar y ciudad educativa se refiere a la necesidad de modificación de los sistemas tradicionales de educación, a las funciones del autodidactismo y a las enseñanzas fundadas en la reflexión. Numerosos aspectos de la enseñanza escolar deberían ser repensados y reformados.

Pero además, hace hincapié en dos nociones fundamentales: la Educación Permanente y la Ciudad Educativa, siendo preciso reconsiderar los sistemas de enseñanza en su conjunto y además de su propia concepción: si aprender es asunto de toda la vida, en su duración y en su diversidad y de toda una sociedad, será necesario ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en el plano de una *ciudad educativa, verdadera dimensión del reto educativo del mañana*.

Es destacable que este Informe nos da algunas pautas sobre los beneficios y perspectivas de la era tecnológica pero también de sus contrapartidas o peligros, cuando menciona el *riesgo de alienación del individuo y de su personalidad*. Y, en este sentido, *la Comisión afirma que la ciencia y la tecnología se convierten en elementos omnipresentes y fundamentales de toda empresa educativa, siempre que sean promovidos sin convertirse en su esclavo*.

Fundamentación

La educación debe ser como un sector político, en el que la importancia de la acción política es particularmente decisiva. Un crecimiento orientado a la calidad de vida y a la búsqueda de los equilibrios humanos no puede ser sólo obra de los gobiernos sino también la opinión pública. La inteligencia popular debe tomar conciencia de sí misma, de su fuerza y esta seguridad psicológica sólo puede hacerse con una educación abierta a todos. En esto consistiría, básicamente el desarrollo del concepto mismo de democracia para impedir que el hombre se convierta en esclavo de la máquina.

Todas estas exigencias nacen de la Revolución Científico-técnica y es preciso que en toda acción educativa se ponga el énfasis en:

-una concepción común: el humanismo científico, centro de sus preocupaciones el hombre y su pleno ser.

-en la tecnología, asegurando mejor la eficacia de su acción global.

Una vez más, observamos cómo esta década de los 70 ha sido fructífera en el desarrollo del concepto de la educación. La *ciudad educativa* que postula el Informe Faure hace una apuesta fuerte para que *“la educación deje de ser el privilegio de una élite y de una determinada edad, tiende a ser coexistente a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo. La escuela del porvenir deberá hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación, del hombre que se educa a sí mismo...”*

Por tanto, estas serían las innovaciones y las ideas rectoras de las políticas educativas: todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida y esta sería la clave del arco de la *ciudad educativa*.

La Educación Permanente no sería, pues, ni un sistema ni un sector educativo sino el principio en el cual se fundamenta la organización global de un sistema y, por tanto la elaboración de cada una de sus partes.

En consecuencia, su concepto, se extiende a todos los aspectos del hecho educativo: engloba a todos y el todo es mayor que la suma de las partes. Es más, en educación no se debe identificar una parte distinta del resto que no sea permanente.

La Educación Permanente merece reconocimiento como idea rectora de las políticas educativas en años futuros, tanto para países desarrollados como para países en vías de desarrollo.

El Informe Faure sentaba las bases para lo que debería ser la práctica educativa en lo sucesivo tanto en función del desarrollo económico y social como en función del crecimiento personal del individuo. Con él evolucionó el llamado paradigma emergente, un modelo alternativo a la educación tradicional, cuyo énfasis recaía en el desarrollo de los procesos que facilitaban que el individuo pudiera acceder al conocimiento, esto es, *“aprender a aprender”*. Existía una realidad ineludible: seguir formándose de por vida, tanto para actualizarse profesionalmente como para realizar nuevos aprendizajes. El Informe Faure apostó por la necesidad de estimular el desarrollo de los procesos de pensamiento y la necesidad de fomentar la capacidad de aprender y crear.

Así pues, frente a los altos índices de pobreza y deserción escolar, se encontraría la educación permanente como importante alternativa posibilitando que toda persona complemente y diversifique su formación, aprovechando tanto la educación a distancia como otras oportunidades que brindan el contexto social y las nuevas tecnologías.

Pero sobre todo, aprender a aprender supondría replantearse la percepción de las cosas, demandar una continua integración de nuevos saberes, estimular la apertura al cambio, el pensamiento crítico y el respeto a la diversidad, tan necesarios para alcanzar la armonía en las sociedades multiculturales contemporáneas.

No es posible reducir la educación al dominio de las técnicas o a la adquisición de información: si la educación persigue como fin último el pleno desarrollo de un individuo en armonía con su entorno humano y material, conviene plantearse que la transformación de la realidad requiere efectuar cambios que, antes han sido ideas.

Conviene, pues, volver la vista atrás, a un documento, a un Informe en el que yacen las directrices que deberían seguir orientando la praxis educativa y que continúa siendo la brújula, casi cincuenta años después. Hoy sigue siendo un error concebir la educación como un *“subsistema”* de la sociedad y la instrucción como un instrumento capaz de resolver todos los problemas individuales y sociales y en dividir la vida en un *“tiempo para aprender”* y un *“tiempo para vivir”*.

Sin embargo, la Comisión Faure no consideró que la educación a lo largo de la vida fuese un proceso de escolarización permanente, de educación de adultos o de formación profesional continua. No lo consideró como un sistema educativo ni como un ámbito pedagógico sino como *“principio en que se basa la organización global de un sistema, y, por consiguiente, la elaboración de cada una de sus partes”*, como ya habíamos señalado.

Constituiría, pues, una necesidad, común a todos.

En 1979 se publica el Informe al Club de Roma tras realizar investigaciones en torno al fenómeno del aprendizaje, los impulsos creativos y el desarrollo de la capacidad para prever y anticiparse a los problemas del futuro. Es un informe sobre el aprendizaje presentado al Club de Roma en la Conferencia de Salzburgo en 1979 como la culminación de un proyecto promovido por el Club y consistente en reuniones, debates, seminarios y trabajos específicos durante un largo período de tiempo.

En resumen, este Informe propone, igual que el Informe Faure, el cambio de la vigente modalidad de aprendizaje, caracterizado por *“la adaptación inconsciente a los problemas”* por un concepto de aprendizaje *“anticipatorio”* y *“participativo”*, como única vía de superar sin riesgos la distancia que separa la capacidad humana y las exigencias que ya se perfilan en un próximo horizonte. Consiste, básicamente, en la sistematización de ideas ya conocidas y para muchos discutidas desde distintas perspectivas e intereses, acerca de la crisis de la educación formal.

El profesor Leoncio Vega Gil (2004) plantea un esquema de clasificación en cinco grupos que se reducirían a tres por su relevancia y mayor relación con nuestra temática:

-organismos vinculados a la banca multilateral cuya identidad viene dada por el hecho de prestar dinero para proyectos de desarrollo como es el caso del Banco Mundial.

-los organismos de carácter intergubernamental de apoyo mutuo en los que los Estados miembros programan y evalúan las actividades educativas: la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos OCDE, Unión Europea UE, Naciones Unidas ONU y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO en alguna medida.

-los organismos intergubernamentales de asistencia técnica encargados de apoyar el desarrollo, la consolidación de los sistemas nacionales de educación (formación, recursos, condiciones, etc) y que interpretan la educación como instrumento de democratización de las sociedades, como es el caso de la UNESCO, la OEI y otros en los que no vamos a centrarnos ahora.

Estos tres grupos se caracterizan por poseer un mayor carácter político, una cobertura internacional y por ser considerados los directores de la ejecución de programas de desarrollo.

En el capítulo anterior hacíamos referencia a la complejidad semántica de términos como educación permanente y aprendizaje permanente.

Retomando estas conceptualizaciones destacamos las reflexiones del profesor Vega Gil cuando afirma que, *el aprendizaje no es sólo producto de la educación entendida como educación reglada o formal, sin o que es fruto también de la comunicación social, la lectura de libros o periódicos o del manejo de recursos informáticos. La noción de aprendizaje, sería, por tanto, más amplia que la de educación y ésta quedaría incluida en la anterior.*

La interpretación institucional de la educación nos lleva a entenderla como actividad organizada que se orienta a producir o difundir conocimiento y ésta nos conduce a la educación escolar como actuación planificada, intencional e institucional. Hoy existe una aceptación general de la distinción entre tres ámbitos claros de la educación (formal o reglada, no formal o no reglada e informal).

Existe hoy una brecha entre los tres ámbitos de la educación formal, no formal e informal que nos podría llevar a un debate sobre los beneficios o repercusiones en nuestro sistema educativo actual.

El aprendizaje permanente vendría a ser, en palabras del citado profesor, ese proceso continuo de adquisición de saberes que dura toda la vida y es plural en términos de contenido. Y sigue afirmando que en sentido académico, aprendizaje permanente y educación permanente vendrían a ser sinónimos. Los principios de J. Delors, *aprender a ser, conocer, hacer y convivir son necesarios pero no suficientes*; además, es conveniente aprender a favor del bienestar y del desarrollo humano, lo que exige adaptarse al cambio.

Estamos en absoluto acuerdo con el profesor Vega cuando afirma que la educación de mayores es educación de adultos o mejor dicho, educación permanente.

UNESCO tiene una larga tradición en el apoyo a la educación de adultos³⁸, la educación de base y la lucha contra el analfabetismo.

³⁸ Así lo demuestran las cinco conferencias mundiales sobre el tema: 1949 (Elsinor), 1960 (Montreal), 1972(Tokio),1985 (París) y 1997 (Hamburgo)

Fundamentación

Las actuaciones educativas de la UNESCO se enmarcan en dos principios básicos: por un lado, la interpretación política de la educación, esto es, la educación como instrumento de construcción democrática de las sociedades y por otro, el enfoque global y humanista de la educación. En la perspectiva del apoyo a la educación de adultos tenemos que poner de relieve el marco de referencia y en concreto, el Instituto de Educación de UNESCO (IEU) ubicado en Hamburgo y creado en 1951 especializado en educación permanente.

Además de la UNESCO, otro organismo clave en la investigación sobre la educación de los adultos ha sido la OCDE: esta organización incluiría en los años 90 del siglo XX el interés por la investigación en comprender el aprendizaje permanente desde un punto de vista funcional, desde las competencias y capacidades de las personas en perspectiva social.

Tenemos el convencimiento que las razones de esta preocupación de la OCDE por dotar a los adultos de competencias funcionales han de ser razones políticas pues la preocupación por la integración social y la participación activa de todos los ciudadanos es crucial en la organización de las sociedades.

Pero además existen razones económicas, las sociedades modernas exigen cualificaciones y reciclaje permanente para mejorar la empleabilidad en la edad adulta. Y en relación con lo anterior, hay que tener en cuenta razones pedagógicas pues sin formación y actualización no es posible trabajar ni incidir en las capacidades básicas de las personas como la lectura o la escritura. Pero además, en esta organización se reflejan razones humanitarias por la importancia que concede a la dimensión y perspectiva humana de la economía.

Sabemos que una variable investigada por la OCDE es la referida a la participación del adulto en actividades comunitarias de voluntariado o de otro tipo; una participación que los teóricos interpretan como un importante factor de la calidad de vida, un refuerzo de

los valores democráticos y un gran estímulo para la actividad intelectual, como describe el profesor Vega Gil³⁹ en los Cursos de Verano celebrados en Ciudad Rodrigo en el año 2004.

La promoción del civismo, como destaca el profesor, es una tarea importante para todos los países miembros de la OCDE que aspiren a la cohesión social en el seno de la economía del saber.

En este sentido, la Declaración Ministerial de León⁴⁰: *Una sociedad para todas las edades: retos y oportunidades* destaca en su punto número 8:

El civismo activo, el dinamismo de la sociedad civil y la interacción entre los ciudadanos y el Estado son imprescindibles para lograr una sociedad para todas las edades. Estos requisitos fomentan la cohesión social, ayudan a superar la discriminación por motivos de edad y dotan a las personas de edad y a los jóvenes de los medios de valerse por sí mismos

Confirmamos que, para promover la participación, es fundamental contar con un entorno propicio, que fomente una vejez activa, la educación permanente y el acceso a las tecnologías modernas de la información y las comunicaciones, así como el voluntariado y la acción cívica.

Consideramos importante promover la participación de las personas , a medida que envejecen, en la vida económica, social, cultural y política de su sociedad.

El fomento de las posibilidades de acción de las personas de edad y la promoción de su participación plena son cruciales para lograr una vejez activa y deben impulsarse por medio de medidas apropiadas.

Todo ello viene a justificar la labor ejercida en los últimos años desde las Universidades y la importancia de concederles a los mayores un papel protagonista en la sociedad.

³⁹ Nos ha servido de ayuda en la elaboración de este apartado la conferencia pronunciada por el profesor Dr. Leoncio Vega Gil "*Los adultos y la educación a través de los organismos internacionales*", en los cursos de Verano 2004 celebrados en Ciudad Rodrigo y dirigidos por el propio profesor.

⁴⁰ Conferencia Ministerial de la Comisión Económica para Europa sobre el Envejecimiento, 2007 y celebrada en España en la ciudad de León en el marco de colaboración de la CEPE con el Centro Europeo de Políticas de Bienestar Social e Investigación, afiliado a las Naciones Unidas, y con el Instituto Internacional sobre el Envejecimiento.

Fundamentación

Y continuando con la misma conferencia celebrada en León (2007), destacamos el punto 7 cuando los representantes de los Estados miembros de la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (CEPE) nos reafirman que:

Fomentar la imagen positiva de las personas de edad, en particular mediante el sistema educacional y campañas en los medios de difusión, puede contribuir en gran medida a que se aprecie de manera más generalizada la aportación que estas personas pueden hacer a la sociedad. Alentamos el desarrollo de actividades para dar a conocer entre el público la importante y variada contribución que pueden hacer las personas de edad a sus familias y a la sociedad.

Y continúa el punto 14 expresando que: *consideramos que el crecimiento económico es un factor importante a los fines de lograr una sociedad para todas las edades. A fin de impulsar el crecimiento económico en una sociedad que envejece, deberíamos sacar el máximo partido de la experiencia y la competencia que las personas de edad han adquirido a lo largo de sus vidas.*

Más adelante, en los puntos 16 y 17 de la Declaración se expresan los siguientes compromisos y reflexiones:

Somos conscientes de que la educación y la formación permanentes pueden contribuir al crecimiento económico, pues aumentan las posibilidades de que los hombres y mujeres contribuyan al mercado de trabajo. Al mismo tiempo, el propio proceso de aprendizaje promueve la participación en la sociedad y la posibilidad de realizarse.

Nos esforzamos por adoptar una perspectiva del aprendizaje que tenga en cuenta la vida entera y por crear entornos e incentivos que promuevan una educación y una formación permanentes, para que los ciudadanos de todas las edades y grupos sociales puedan conseguir y conservar mejores empleos.

Estamos decididos a promover la solidaridad intergeneracional como uno de los principales pilares de la cohesión social y de la sociedad civil. Favorecemos las iniciativas destinadas a sensibilizar al público sobre el potencial de los jóvenes y de las personas mayores, a promover la comprensión del envejecimiento y a alentar la solidaridad intergeneracional.

Por último, queremos destacar el punto 20 de la citada Declaración donde aseguran que son conscientes de que la investigación es fundamental para el diseño de políticas y programas eficaces.

Deberían seguir reforzándose y desarrollándose las infraestructuras de investigación sostenibles y la cooperación intersectorial.

Desde la óptica de la Unión Europea UE en materia de educación de adultos hay que mencionar dos tipos de aportaciones:

-las referidas al aprendizaje permanente que se enmarcan en el reto de construir la Europa del conocimiento cuyo esfuerzo se ha visto plasmado en los Consejos Europeos de Lisboa (2000) y Estocolmo (2001).

Se trata de aplicar el aprendizaje permanente a través de la mejora de las cualificaciones laborales, conocimientos y aptitudes, esto es, capacitar al ciudadano para las sociedades cambiantes y democráticas sin olvidarnos de unas características y objetivos básicos que son aprender a cualquier edad, desde una perspectiva formal o no formal y desde una dimensión social de ciudadanía activa y con una orientación económica como es el instrumento de empleo.

Sólo partiendo de estas premisas se podrá superar un enfoque restringido al enfoque económico de la educación de adultos y se lograrán mayores objetivos como una cultura del aprendizaje, la necesidad de crear oportunidades, la adquisición de competencias básicas y una pedagogía innovadora en métodos y técnicas.

-La segunda aportación se refiere al Programa Sócrates que dedica la acción Grundtvig a la educación de adultos, a través de la cual se pretende mejorar la calidad y la dimensión europea de la educación de adultos y aumentar las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de los ciudadanos europeos.

El concepto de educación de adultos comprendería de todo tipo de aprendizaje formal, no formal, autónomo, vida cotidiana, informal y ,por tanto, tendría un carácter inclusivo.

Nos centraremos ahora en el Programa Grundtvig⁴¹, programa de financiación europea para la cooperación en la educación de adultos, porque pensamos que conecta estrechamente con los propósitos teóricos mencionados anteriormente en el presente capítulo.

⁴¹ En el congreso CIUUM de la AEPUM celebrado en Alicante 2011, Ana Canto Nieto, directora de la división Comenius-Grundtvig del Ministerio de Educación y Cultura, exponía y contextualizaba este programa con sus principales líneas de actuación y objetivos operativos y específicos

Fundamentación

Lo que pretendemos es describir sus objetivos dentro de un contexto más amplio, el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP). Para ello, y tomando como referencia a la autora, elaboramos el siguiente esquema con el fin de comprender la estructura y los ámbitos de los distintos programas sectoriales existentes:

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE (PAP)

PROGRAMAS SECTORIALES

PROGRAMA	PROGRAMA	PROGRAMA	PROGRAMA
COMENIUS	ERASMUS	LEONARDO	GRUNDTVIG
Educación escolar	Educación superior	Formación Profesional	Educación de personas adultas

La necesidad de responder al reto educativo del envejecimiento de la población en Europa es uno de los objetivos específicos del Programa Grundtvig, así como ayudar a que los adultos adquieran medios de mejorar sus competencias y conocimientos.

Pero además este Programa hace referencia al modo, al cómo operar para facilitar modos de actuación:

Potenciar el desarrollo de prácticas innovadoras en la educación de adultos y su transferencia, incluso entre distintos países participantes.

Otro planteamiento operativo del programa Grundtvig es apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadoras y basadas en las TIC pero además, mejorar los planteamientos pedagógicos y la gestión de organizaciones de educación de adultos.

La financiación del Programa Grundtvig se dirige a destinatarios diversos pero siempre atendiendo a contextos de aprendizaje permanente como instituciones de personas adultas en cualquier modalidad, personal educativo de dichas instituciones, futuros

profesores de educación de personas adultas o alumnado de instituciones de educación de personas adultas.

2.2. INFLUENCIAS EUROPEAS Y ANGLOSAJONAS EN EL SURGIMIENTO DE LOS ACTUALES PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES (PUM) A FINALES DEL SIGLO XX

Lo acontecido en Europa en materia educativa fue anticipado por Francia. Allí tomó cuerpo el concepto de Educación Permanente y allí se acuñó el concepto paralelo de “formación continue” en los primeros años de la década de los 70.

Y este espacio de formación continua va a ocupar el espacio de educación de adultos y, en consecuencia, va a ir vaciando el contenido de la Educación Permanente en Francia.

2.2.1. INFLUENCIA EN ESPAÑA DEL MODELO EDUCATIVO FRANCÉS CREADO POR PIERRE VELLAS: EL CASO DE LAS AULAS DE LA TERCERA EDAD Y LOS ACTUALES PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES⁴²

El objetivo de este apartado no es otro que mostrar cómo las tres orientaciones de las primeras universidades de la tercera edad son las que están marcando, en gran medida, las directrices de los actuales Programas Universitarios de Mayores en España (PUM), siendo fieles a los principios del profesor Pierre Vellás, fundador en 1973 de la primera universidad de la tercera edad y fundador en 1976 de la AIUTA (Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad).

Pero al hablar de antecedentes de los actuales PUM hay que remontarse al año 1958 cuando la UNESCO comienza a preocuparse de manera explícita por los problemas del envejecimiento. En 1974, esta misma institución en su 18ª Conferencia General deja constancia de que el envejecimiento se vincula a la educación, dotándola de contenido y presupuesto específico.

⁴² GONZÁLEZ RIVAS, M.J.(2008): *“Influencia en España del modelo educativo francés creado por Pierre Vellas: el caso de las Aulas de la Tercera Edad y los actuales Programas Universitarios para mayores de 55 años”*. Comunicación. En HERNANDEZ DÍAZ, J.M (Coord): *Influencias francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*

Fundamentación

Más tarde, en 1997 la Conferencia Internacional de Hamburgo sobre la educación de personas adultas (CONFITEA)-UNESCO plantea dos propuestas:

- Asegurar a los mayores el acceso a la educación y a la formación
- Organizar actividades que ilustren la forma en que la educación de adultos puede reforzar el papel de las personas mayores en la construcción de las sociedades actuales.

El profesor Lorenzo Vicente hace referencia a un párrafo significativo de la citada declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos:

“la educación a lo largo de toda la vida es, por tanto, más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad. La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas”

Otra cuestión que, en nuestra opinión, ha dado frutos en el ámbito de la educación de adultos en la segunda mitad del siglo XX ha sido el progresivo alejamiento de la psicología conductista y el florecimiento de la psicología humanista, la cual empieza a dar importancia a la madurez emocional. En este sentido, el profesor Requejo Osorio explica que “la revolución emocional afecta tanto a la psicología como a la educación y a la sociedad en general”

A continuación presentamos las principales claves del pensamiento del profesor Pierre Vellas tal como lo explicita el profesor de la Universidad de Baleares Martí M. March Cerdà. Los objetivos básicos de la primera Université du Troisième Age fueron los siguientes:

- La mejora física, mental y social de la calidad de vida de los mayores
- La educación permanente para relacionar a los mayores con otros grupos de edad
- Aplicar un programa de investigación gerontológico
- Llevar a cabo programas de formación inicial y continua en materia gerontológico

El objetivo (Vellas, 1997) fue *“apostar por un nuevo tipo de educación para personas mayores que se centrara en la calidad de vida y tuviese en cuenta los vínculos*

intergeneracionales y la investigación en el campo de la gerontología". Su planteamiento muestra que la mejora de la calidad de vida es uno de los pilares que sustentan el surgimiento de los actuales programas universitarios para mayores.

Con Vellas se destapa el concepto de educación permanente como nuevo concepto de educación, considerada como un derecho para toda la población. El considerado modelo francés se inicia con su integración directa en la Universidad. Estas ideas tienen una proyección y aplicación en todo el mundo y cada país produce su propio modelo.

Después de la Universidad de la Tercera Edad de Toulouse (1973), aparece en Ginebra (Suiza) la UNI3 y en 1976 nace la Asociación Internacional de las Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), como una ONG dotada de estatuto consultivo en el seno del Consejo Económico y Social de la ONU y creada por el profesor Vellas.

En definitiva, las tres orientaciones de las Universidades de la Tercera Edad fueron:

La formación, la investigación y el servicio a la comunidad.

Las denominadas UTE ofrecen formación multidisciplinar (conferencias, cursos, talleres, ...) abiertos a todos sin condición de edad ni titulación, suscitan investigaciones sobre temas concretos bajo la dirección de profesores universitarios, contribuyen a mejorar las condiciones psíquicas y mentales gracias a la participación activo de los alumnos en el seno de las UTE. Todas tienen programas y estructuras diferentes pero todas vinculadas directamente o a través de convenios con la enseñanza superior. A la AIUTA pertenecen actualmente en el mundo más de 25000 universidades de la tercera edad y su adhesión se hace por petición escrita acompañada de un informe que es examinado por una comisión destinada al efecto.

La AIUTA (Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad) promueve los intercambios de experiencias entre los alumnos y los congresos científicos de carácter internacional que se celebran cada dos años, suscita la creación de nuevas universidades de la tercera edad en los cinco continentes, con el fin de dar a conocer los objetivos y la filosofía de las universidades, aspira a ser reconocida como interlocutora representativa de las UTE en los grandes debates sobre la problemática del envejecimiento y tiene vocación de participar en la labor de investigación en el campo del envejecimiento de la persona y de la sociedad.

Fundamentación

La AIUTA celebra congresos internacionales desde su fundación en 1976 y ha celebrado ya su vigésimo segundo en Reims (Francia).

Congresos Internacionales de la AIUTA y temáticas desarrolladas que hemos constatado:

1976 Charleroi (Bélgica)

1977 Toulouse (Francia)

1978 Namur (Bélgica): Los recursos humanos de la Tercera Edad al servicio de la colectividad

1979 Nancy (Francia): El buen envejecer: de la prevención de la patología del envejecimiento al funcionamiento y a la pedagogía de la Tercera Edad

1980 Sherbrooke (Canadá): Educación permanente en la Tercera Edad

1981 Madrid (España): La cultura en la Tercera Edad

1982 Niza (Francia): El papel de la UTE en la sociedad contemporánea

1983 Riva del Garda (Italia): La descentralización de las UTE, vías de una difusión cultural

1984 Neuchâtel (Suiza): La investigación para y con las personas mayores

1986 Tournai (Bélgica): Las UTE en el mundo, apertura y diálogo

1987 Varsovia (Polonia): Educación y salud

1988 Toulouse (Francia): Por una sociedad más humana

1990 Hull (Canadá): Las UTE fuentes de desarrollo

1992 Barcelona (España): El ejercicio físico y el envejecimiento

1994 Jibaskylä (Finlandia): La preparación para el envejecimiento

1996 Nantes (Francia): ¿Generaciones en diálogo?

1998 Schwäbisch-Gmünd (Alemania): Aprender en la Tercera Edad. ¿Por qué y cómo?

2000 Québec (Canadá): Las personas mayores y las nuevas tecnologías

2002 Ginebra (Suiza): La edad y la experiencia al servicio del porvenir

2004 Shanghai (China Continental): La formación continua de los mayores: de la tradición a la innovación

2006 Reims (Francia): Treinta años: balance y perspectivas

La proyección de esta asociación internacional en Latinoamérica se manifiesta en la celebración en Lima (Perú) del Primer Congreso Iberoamericano de la Universidad de la Tercera Edad (2005) y la existencia de una institución como el Icesi que pertenece a la Universidad de Santiago de Cali, otros países como Uruguay o Argentina, muy bien representada por la Universidad Entre Rios.

La influencia francesa en España se aprecia cuando se va produciendo el paso de las Aulas de la Tercera Edad a los programas universitarios para mayores: sin duda, el modelo del profesor Vellas y el precedente de la Universidad de Toulouse contribuyeron a la generalización de la educación a través de las Universidades. Su planteamiento llega como una ráfaga a otros países.

En España las primeras influencias se hacen palpables a finales de los años 70 culminando con la eclosión de los Programas Universitarios para mayores (PUM) en la década de los 90 y, desde entonces, con distintos modelos organizativos.

La aparición de las denominadas Aulas de la Tercera Edad había sido previa a los PUM: habían sido creadas por el Ministerio de Cultura como una adaptación española de la Primera Universidad de la Tercera Edad de Toulouse y se mantienen hoy.

Estas Aulas son instaladas en treinta y tres ciudades españolas de la mano del Ministerio, confiándolas a entidades sin ánimo de lucro como es el caso de Logroño en donde la Compañía de Jesús la acomodó a nuestro país, habiéndose implicado especialmente el jesuita riojano Francisco Verdú. En 1999 se celebraba en La Rioja el VII Congreso Internacional de las Universidades y Aulas de la Tercera Edad.

Estas Aulas consisten en actividades formativas que siguen vigentes hoy pero que no se circunscriben a lo que concebimos hoy como Programas Universitarios. Ambos términos provocan, en muchos casos, confusión y aunque ambos tienen como fundamento la formación continua poseen enfoques pedagógicos diferentes: las citadas aulas no recaen

en las Universidades sino en otras instituciones y están ampliamente centradas en aspectos socioculturales y animación basados en talleres. Los Programas Universitarios para Mayores se sustentan en una formación científico-cultural y social, amparada por las Universidades, con el objetivo de aprender y motivar para la investigación, conformando espacios de intercambio de experiencias intra y/o intergeneracionales que recalcan en un estilo de envejecimiento activo hacia una mejora de la calidad de vida y, consecuentemente, hacia una mayor autonomía personal y hacia la prevención de la dependencia de personas mayores.

En nuestro país, es la Universidad Pontificia de Salamanca la que inaugura el primer curso académico en colaboración con la Junta de Castilla y León en noviembre del año 1993, convirtiéndose así en la universidad de la experiencia pionera en España.

Más adelante, en el Capítulo III trataremos con mayor amplitud el surgimiento de los Programas Universitarios en España.

2.2.2. INFLUENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE FRANKFURT EN LA EDUCACIÓN POPULAR EN ESPAÑA⁴³

Las iniciativas y experiencias educativas de carácter no formal ejercidas en Alemania a finales del siglo XX en lo que se refiere a educación de adultos han visto proyectada su influencia en otros contextos europeos como es el caso de España.

De ahí la pretensión de incidir en ciertos rasgos estructurales comunes y comparados entre las Volkshochschulen alemanas orientadas a la formación continua de adultos y las universidades para mayores en España.

El caso de la Universität Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt (Universität des DRITTEN Lebensalters-Universidad de la Tercera Edad) dirigida por el profesor Böhme supone una acertada apuesta por una educación para el desarrollo de su población y por el aprendizaje global que capacite a los individuos para participar en la sociedad.

⁴³ GONZÁLEZ RIVAS, M.J. (2009) en HERNANDEZ DIAZ, J.M: *“La Universidad de Frankfurt como exponente de la educación popular (Volkschulen) en Alemania a finales del siglo XX: algunos paralelismos con los Programas Universitarios para mayores en España”*. Comunicación en IV Congreso Conversaciones Pedagógicas de Salamanca *Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)*. Universidad de Salamanca

Entendemos justificado que éste sea un claro exponente del interés soioeducativo surgido en Europa a partir de los años 70, momento en el que se comienzan a organizar ciclos de educación universitaria para personas mayores.

El envejecimiento en las sociedades industriales más avanzadas, como es el caso de Alemania, lejos de ser un fenómeno negativo, ha obligado a ir transformando y reorganizando las instituciones de educación superior desde una doble dimensión educativa y social.

Asimismo, con nuestra aportación nos queremos sumar al interés pro el estudio de las personas mayores en el contexto de las Ciencias de la Educación; actualmente existe cada vez más consenso por parte de los investigadores en este ámbito del estudio de las personas mayores no sólo tiene repercusiones a nivel individual sino que también se beneficia la sociedad en su conjunto.

La educación de personas adultas en España también dará sus avances gracias a la calidad y coherencia de las recomendaciones de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO o la OEI al igual que la influencia de los debates gestados en el mítico club de Roma de 1970 sobre la educación permanente.

Los autores alemanes, en general, plantean la educación desde una posición crítica, desde principios éticos, la educación es contemplada como un claro instrumento de desarrollo.

En este sentido, George Picht (1970) afirma que *“en el fondo, la crisis de la educación en esta época no es más que una crisis moral”*. También en 1970, Meyer-Dohm, al tratar las relaciones entre educación y desarrollo señalaba que *“el verdadero desarrollo educativo genera cambios necesarios en la sociedad”*. Una muestra más es el concepto de educación que plantea Böhme en 1972: *“toda pedagogía es, desde siempre, una ayuda para la realización humana, para aprehender la vida, para poder vivirla independientemente como propia”*

Conscientes de la complejidad que encierra la temática que queremos abordar tanto por la dificultad e inexactitud de las traducciones en muchos casos como por el hecho de sintetizar un análisis comparativo, planteamos esta comunicación con el convencimiento de que el estudio del envejecimiento, en términos pedagógicos, continúa siendo un asunto necesario e imprescindible.

Fundamentación

Las Volkschochshulen y las Hochshulen son las dos iniciativas principales de educación popular en Alemania. Ambas apuestan por la promoción socioeducativa, la formación profesional y la educación ciudadana para adultos y ancianos.

Las Hochschusulen es el término genérico utilizado para designar a los diversos tipos de centros de enseñanza superior no universitaria: escuelas superiores técnicas, escuelas superiores de pedagogía u otras, cuyo denominador común es una formación académica altamente cualificada y con una sólida base científica.

Las iglesias también poseen un papel muy activo en la educación de adultos ofreciendo cursos seculares sobre historia y política, así como cursos tradicionales religiosos. Cuentan con instituciones de educación superior.

También los sindicatos y las empresas participan en la promoción de actividades para adultos y ancianos.

Nos detenemos ahora en la descripción de las Volkschochshulen también denominadas escuelas del pueblo: la primera data de comienzos del siglo XX y fue fundada en Berlín con la influencia de la Academia Humbolt y la Heinvokschochshulen danesa.

Cada Volkschochshulen es independiente y autónoma. Se gestiona en cada región de los estados federados de Alemania y son consideradas centros de estudios complementarios o centros comunitarios de adultos.

Estas escuelas populares están financiadas por subvenciones estatales, ayudas a la comunidad, recaudación de matrículas, publicidad u otras fuentes secundarias. Cada hora lectiva son cuarenta y cinco minutos. En Alemania existen cerca de un millar y todas tienen como objetivo activar la colaboración y el contacto con la sociedad alemana donde se entiende la formación en un sentido amplio.

En sus programas se tiene en cuenta la edad, la profesión y la situación social.

Cada programa se distribuye en ocho categorías que abarcan diferentes materias y donde se ofrecen seminarios, exposiciones, excursiones o conferencias sobre:

Política, sociedad y medio ambiente, historia, religión, psicología y derecho.

Arte y cultura (fotografía, escritura narrativa o interpretación).

Salud (alimentación y cocina, gimnasia y yoga)

Idiomas (los clásicos europeos y también el coreano o el chino y el alemán para extranjeros)

Informática con Internet y contabilidad

Escuela elemental o alfabetización.

Algunos de estos cursos necesitan una prueba de nivel previa para una orientación adecuada que se llama "beratong" según el Centro alemán de información.

En resumen, las Volkschhochshulen son instituciones de educación superior públicas orientadas a la formación continuada de adultos en Alemania y que constituyen una red de organizaciones.

Todas tuvieron la finalidad de fomentar la cultura general, ofrecer cursos de ampliación de estudios y cursos de perfeccionamiento profesional, así como brindar espacios de creatividad y de cultivo de la sensibilidad artística.

La Universidad Johann Wolfgang Goethe de Franckfurt-Universidad Des Dritten Lebensalters (Universidad de la Tercera Edad)

La más importante de todas las existentes en Alemania es la que pertenece a la Universidad Goethe de Frankfurt. De ella hacemos referencia a continuación:

Es la universidad de la Tercera Edad de Frankfurt que funciona desde 1982: es jurídicamente distinta a la Universidad J.W Goethe porque es una asociación independiente, sin embargo, mantiene numerosos departamentos con la citada Universidad como oficinas, bibliotecas y recursos didácticos.

La U3L está dirigida básicamente a jubilados, entre edades comprendidas entre los 40 y los 90 años.

La particularidad de la educación no formal en Alemania es que las actividades de las instituciones de educación popular se ocupan de impartir temas culturales, sociales, políticos, educativos, de enseñanza de destrezas y materias singulares diversas, por ejemplo la actividad clásica es la enseñanza de idiomas extranjeros en las Volkschhochshulen o bien se imparten materias de enseñanza reglada como ofertar la preparación del certificado escolar básico y se ofrecen posibilidades de alfabetización a

Fundamentación

personas adultas, un tema preferente también en las iniciativas de educación no formal en España.

En Alemania, en concreto, la educación universitaria de mayores, se entiende con el componente de la socialización humana entendida como “proceso dinámico que incide en la personalidad humana a lo largo de su vida” (Radl Philipp, 1997). Esta misma autora afirma que hoy, la educación universitaria para personas mayores, sería impensable sin la trayectoria y experiencia alrededor de la educación permanente y de adultos, aunque las universidades de la tercera edad se diferencian sustancialmente de las universidades populares y de los centros de adultos.

Dos ejemplos paradigmáticos son el de la Universidad J.W. Goethe de Frankfurt y el de la Universidad de Québec en Montreal (Canadá). En ambas universidades este proyecto universitario para mayores es promovido en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación y en la actualidad ha alcanzado alto grado de formalización y estructuración.

En la Universidad de Frankfurt, una fundación se ocupa de la gestión del llamado Instituto de Investigación Gerontológica que de forma específica se ocupa de organizar cursos, seminarios y materias específicas para la formación universitaria de personas mayores.

En Alemania, la existencia de la educación universitaria para personas mayores en los distintos ámbitos socioculturales se explica fundamentalmente por cinco motivos más que justificados:

- abrir la universidad a las personas mayores ya jubiladas y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad
- contribuir a frenar el declive psicofisiológico
- promover la investigación científica sobre la vejez
- preparar y formar a las personas en cuanto a su propio envejecimiento promoviendo nuevas formas de afrontar la vejez.
- aprovechar las experiencias prácticas vividas en el marco del conocimiento teórico

La Universidad de Frankfurt, por su elevadísimo número de alumnado de la Tercera Edad, manifiesta claramente una concepción nueva del modelo tradicional de las instituciones

universitarias: la edad media de sus estudiantes es de 65 años, éstos confromaban en el año 1999 más de 2000 alumnos, la persona de más edad tenía 95 años y destaca el alto índice femenino, un 62,94% frente a un 37% de varones.

Una pieza clave en el funcionamiento de esta universidad para mayores en Alemania es la labor pedagógica ejercida por el profesor Böhme, catedrático de Ciencias de la Educación, fundador y director de la Universidad de la Tercera Edad de Frakfurt y está considerado uno de los especialistas más relevantes en cuanto a la investigación socioeducativa-gerontológica y con una dilatada experiencia en la educación universitaria para personas mayores.

En el año 1982 es cofundador de la Universidad de la Tercera Edad en el Goëthe Universität Frankfurt am Main, de la que actualmente es Director desde 1984.

Es profesor de filosofía educativa y de historia de la educación. Cofundador de la primera cátedra de “educación para el tercer mundo en Alemania”.

Es Doctor Honoris Causa por la Universidad de Riga y especializado en historia y teoría educativas así como editor y autor de un buen número de revistas científicas alemanas dedicadas a la educación de adultos y a la educación popular. Es autor del Manual de estudio de la tercera edad: guía única. En ella afirma que “las personas mayores tienen la oportunidad de explotar su potencial intelectual y de movilizar sus vidas” y también que la educación en la vejez permite una animada participación en la vida.

Los programas universitarios para mayores en España: algunos paralelismos con el modelo de Frankfurt:

Aunque no realizamos aquí un análisis exhaustivo, lo que se intenta es dibujar algunas líneas comunes o rasgos comparados entre el modelo de universidad de la tercera edad en Frankfurt (Alemania) y los Programas Universitarios para mayores en España, tarea ardua ya que en España no existe un modelo único sino que cada Universidad y cada comunidad autónoma plantean estructuras y planes de estudios diferenciados. Sin embargo, estos programas en España presentan unidad en muchos aspectos y por ellos hemos conseguido establecer algunos paralelismos generales para desarrollar este apartado, basándonos, sobre todo, en dos modelos paradigmáticos en nuestro país: el Programa Interuniversitario de la Experiencia en Castilla y León y el IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela.

Fundamentación

El paralelismo más evidente del que partimos es el carácter poliparadigmático de los Programas Unviesitarios para mayores en España (PUM): también en Alemania existe una pluralidad y diversidad de formas de Universidades de la Tercera Edad en lo que se refiere a los distintos estados federados alemanes.

En ambos países la educación universtaria para mayores se ha desarrollado en las últimas décadas del siglo XX con objetivos muy similares orientados hacia el denominado modelo de aprendizaje humanista centrado en la persona y su autorrealización personal.

Nos detenemos en la perspectiva general de objetivos en cada uno de los países:

España:

- Facilitar el acercamiento a la cultura como forma de crecimiento personal
- Promover el intercambio de relaciones entre los propios mayores y entre éstos y otras generaciones fomentando el intercambio generacional.
- Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida previniendo la dependencia y promoviendo la autonomía personal como característica fundamental del envejecimiento activo.
- Despertar la participación en la sociedad y potenciar actitudes solidarias y conductas de ayuda y voluntariado.
- Potenciar la investigación gerontológica

Alemania:

- Abrir la universidad a las personas mayores jubiladas y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad.
- Contribuir a la prevención del declive psicofisiológico
- Promover la investigación científica sobre la vejez
- Preparar y formar a las personas en cuanto a su propio envejecimiento, esto es, promover una nueva forma de afrontar una nueva etapa de la vida.
- Aprovechar las experiencias prácticas de la vida en el marco del conocimiento teórico.

Es importante destacar que en Alemania y España los programas de enseñanza para mayores están claramente vinculados a las universidades. No ocurre así en países como Inglaterra.

En Alemania la financiación es a través de subvenciones estatales, ayudas a la comunidad, recaudación de matrículas, publicidad u otras fuentes secundarias. En el caso de España, las vías de financiación son igualmente múltiples: financiación de las comunidades autónomas (modelo Castilla y León), universidades, administraciones nacionales, provinciales o locales junto a otras instituciones privadas.

En Alemania la Universidad para mayores está dirigida a jubilados, entre edades comprendidas entre los 40 y 90 años. En España la edad de acceso establecida es de los 55 años en adelante, y los 50 años en universidades como la de Santiago de Compostela.

Como dato comparativo, España presenta desde comienzos de los años 90 un mayor índice de alumnado femenino, el mayor porcentaje de todo el contexto europeo.

Continuando en la búsqueda de más paralelismos creemos que en ambos países los contenidos que dominan están claramente relacionados con el ámbito de las Humanidades. Veamos qué contenidos se imparten en uno y otro país:

En Alemania la programación se distribuye en ocho categorías que abarcan diferentes materias y donde se ofrecen seminarios, exposiciones, viajes culturales o conferencias sobre:

- Política, sociedad y medio ambiente
- Historia, religión, psicología y derecho
- Arte y cultura (fotografía, escritura narrativa o interpretación)
- Salud (alimentación y cocina, gimnasia y yoga)
- Idiomas (los clásicos europeos y también el coreano o el chino y alemán para extranjeros)
- Informática, internet y contabilidad
- Escuela elemental (alfabetización)

En España tomamos como referencia el PIE de Castilla y León aunque en todas las comunidades autónomas exista una similitud e interdisciplinariedad de contenidos.

Fundamentación

El Plan de Estudios en Castilla y León consta de materias obligatorias y materias optativas de 20 horas cada una. Se establecen tres por curso, debiendo cursar los alumnos nueve asignaturas totales a lo largo de todo el Programa.

Las asignaturas contempladas en el Plan de Estudios como obligatorias con las siguientes:

-Psicología, Comunicación Interpersonal e Historia de España y Castilla y León

-Sociología, Literatura Española y Ecología y Medio Ambiente

-Política y Sociedad, Nociones básicas de Derecho y Salud y Calidad de vida

Enumeramos ahora algunas asignaturas optativas contempladas en el plan de estudios del PIE de Castilla y León: Nociones básicas de Economía, Historia de la Ciencia, Nutrición y Dietética, Cultura Grecorromana, Ejercicio físico y salud, Arte Contemporáneo, Nuevas Tecnologías, Introducción a la Filosofía, Unión Europea, Medios de Comunicación Social, La familia en la actualidad y Artes Escénicas.

Además los alumnos tienen la opción de asistir a actividades complementarias como conferencias, cursos monográficos, visitas de trabajo, viajes culturales, informática, idiomas, debates intergeneracionales o cine-fórum.

Ambos proyectos de educación universitaria para mayores deben ser considerados como una realidad pedagógica que redundará en el beneficio de mejorar todo lo relacionado con el conocimiento y la vida humana y, en general, de la vejez.

Por otro lado, desde una visión de futuro, el modelo de Frankfurt viene a confirmar que la idea de compaginar envejecimiento y desarrollo debe ser y será un reto para cualquier país y las universidades no pueden estar al margen sino insertadas de manera cada vez más natural de las sociedades.

Podemos concluir, por todo ello, que el envejecimiento de la población, si se encauza desde ópticas pedagógicas, conduce, en nuestra opinión, a consecuencias positivas de cara a la mejora y desarrollo social de las sociedades.

Tomando como referencia las reflexiones de la profesora Radl Philipp, investigadora especializada en esta temática, el caso de la Universidad J.W. Goethe de Frankfurt nos confirma algunas cuestiones:

-que la educación para mayores es consecuencia directa del alto nivel de envejecimiento de la población en Alemania y que los países con el índice más alto de población envejecida son los

pioneros en implantar la educación universitaria para mayores.

-que esta población envejecida muestra la mayor participación de estudiantes y una actitud abierta hacia innovaciones intergeneracionales compartiendo seminarios y clases con alumnos jóvenes.

-Además se corrobora la importancia del autoconocimiento en la experiencia universitaria de mayores y la participación activa de los estudiantes mayores en temas de investigación y el estudio de materias relacionadas con el conocimiento gerontológico.

El exponente de la Universidad de Frankfurt requiere y obliga a un replanteamiento didáctico de la enseñanza universitaria tradicional hacia un modelo mucho más flexible, más emancipatorio y más humanista, que tiende al autoconocimiento y a un gran aprovechamiento de la incorporación de proyectos intergeneracionales como una metodología sistemática.

La importancia creciente de la formación continua (lifelong learning) en el proceso de convergencia europea afecta a los programas universitarios de mayores afianzando así la necesaria función cultural de las universidades.

2.2.3. INFLUENCIAS ANGLOSAJONAS

Los primeros programas específicos para personas mayores, cuyo interés por la educación en la vejez, había comenzado en los años 50-60 del siglo XX, surgieron en Estados Unidos como una extensión de los Programas de Educación de Adultos (Hiemstra⁴⁴,1993).

Sin embargo, este movimiento no se extendió hasta la década de los 70 debido en parte a que políticamente se tuvo en cuenta y a la financiación de la administración americana para programas educativos de personas mayores.

⁴⁴ HIEMSTRA, R. y BROCKETT, R.(1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Buenos Aires, Paidós.

Fundamentación

En el desarrollo de los primeros años de estos programas, como explica Manheimer⁴⁵, 2002, hay que destacar:

-**Los Learning in Retirement Institutes (LRI)** que comienzan en los años 60, son entidades sin ánimo de lucro que, vinculadas a universidades, ofrecen clases y programas educativos a personas mayores. Generalmente están dirigidos y controlados por las propias personas mayores que incluso hacen de profesores o tutores de los cursos. A finales del siglo XX existían aproximadamente unos 200 programas en Estados Unidos.

-En 1972 se crea el **primer Centro Shepherd** para el aprendizaje de mayores. Es una red de centros, dependiente de congregaciones religiosas que ya promocionan servicios sociales y programas de atención social. El objetivo no sólo son las personas mayores, también son planificados y organizados por ellos mismos. Los Centros Shepherd son casi 100 en Estados Unidos, son gratuitos o de bajo coste y acogen, en buena medida, a personas mayores con pocas posibilidades económicas.

Si hay algo que caracterizó al desarrollo histórico de la educación en Estados Unidos y Reino Unido ha sido que la educación ha estado escasamente especificada en cuanto a la diferenciación de sectores poblacionales de adultos en general o de ancianos propiamente en particular. Hoy en día, ya puede hablarse de un tipo de educación más sectorizada y específica para los mayores pero sin que exista un sistema centralizado del que emanen directrices para todo el País, por tanto, los Programas Educativos para ancianos se han desarrollado de manera independiente, con criterios de idiosincrasia dependiendo de las preferencias, posibilidades y las necesidades de las Comunidades Locales, como explica Peterson en 1985.

-En 1975 aparece el **Elderhostel**, considerado Programa Nacional del modelo norteamericano y que supone un intento de innovación : son cursos no reglados o estancias culturales ofrecidas por entidades universitarias generalmente en períodos de verano cuando los campus se vacían de estudiantes.

Anualmente participan miles de personas mayores, siendo en su mayoría mayores con una buena formación previa y medios económicos suficientes para pagar una matrícula cuya estancia no siempre es asequible. Fue organizado por primera vez por la Universidad de

⁴⁵ MANHEIMER, R.J.(2002): *La educación para mayores en los Estados Unidos: tendencias y programas de desarrollo*. En VV.AA., *Los modelos marco de programas Universitarios para Mayores*. Alicante: Universidad Permanente de Alicante pp.111-121

New Hampshire, su concepto original combinó el desarrollo de Programas de Educación Superior en campus universitarios y durante los meses de verano, con viajes interuniversidades a costes muy asequibles para los jubilados. Todo ello se ofrecía desde propósitos motivadores, intentando crear en los jubilados la noción de que podrían conseguir una interesante estimulación intelectual e inesperadas aventuras físicas y de relaciones sociales.

El programa Elderhostel está abierto a la gente mayor de 60 años o a personas que estén casados o emparejados con alguien de esa edad, de modo que existe una edad establecida para participar. Los participantes se desplazan desde unos campus a otros, residiendo más de una semana en cada campus, donde desarrollan diversos cursos. Posee, por tanto, un *enfoque de red*. El Elderhostel es ahora una red que abarca universidades, escuelas tradicionales superiores y otras instituciones en los EE.UU, Canadá, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia y Noruega.

Los cursos ofrecidos por cada institución pueden variar. Sin embargo, un programa típico incluye cursos sobre artes liberales, ofertas culturales y programas de entrenamiento físico. Los participantes viven en campus, utilizan los espacios e infraestructuras que utilizan los estudiantes como dormitorios y cafeterías, pistas de deportes o bibliotecas.

La idea original del Elderhostel fue atraer a ancianos que nunca habían tenido oportunidades de ir al colegio, sin embargo, se conocen análisis socioeducativos que contradicen la idea original, ya que una buena parte posee niveles de estudios medios o altos.

Actualmente, en Estados Unidos, está teniendo un gran impulso el fomento de la participación de ancianos en programas de voluntariado, lo que demuestra la evidencia de que se promueve activamente la participación de los jubilados en acciones comunitarias, de interés social y educativo, desde el momento en que estas personas son contempladas como una fuente de recursos útiles para el sistema educativo, colaborando como voluntarios en ayudas a la enseñanza y , sobre todo, en actividades extraescolares como excursiones, recreos, programas culturales o teatro.

CAPÍTULO III
UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA
Y EDUCACIÓN SOCIAL

“LA ENSEÑANZA QUE DEJA HUELLA NO ES AQUELLA QUE

SE HACE DE CABEZA A CABEZA

SINO DE CORAZÓN A CORAZÓN”

Enseñando para cambiar vidas

Howard Hendricks

“LOS AÑOS ARRUGAN LA PIEL

PERO LA FALTA DE ENTUSIASMO ARRUGA EL ALMA”

Ralf Waldo Emerson

CAPÍTULO III:

UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN SOCIAL

3.1. La Universidad de la Experiencia: Educación de personas mayores y educación social.

A lo largo de las páginas anteriores hemos querido desmenuzar la instauración y la elaboración del concepto de Educación Permanente, para llegar a demostrar su conexión con la educación social y educación de personas mayores, representada en nuestro trabajo por la Universidad de la Experiencia.

Nos hemos dado cuenta cómo la idea de *continuum del proceso educativo* reflejada ya en el Rapport Janne no es un asunto nuevo. No es un descubrimiento exclusivo de nuestro tiempo. Conscientemente o no, el ser humano no cesa de instruirse a lo largo de toda su vida y, en primer lugar, bajo la influencia de los ambientes y experiencias que modelan su comportamiento, su concepción de la vida y los contenidos de su saber.

Las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades desde finales del siglo XX hasta nuestros días, hacen que innumerables cantidades de adultos tengan necesidad de educación, no sólo por el placer de aprender y desarrollarse sino para hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecer las potencialidades máximas de una colectividad que demanda ofertas formativas.

Se ha demostrado, en consecuencia, que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, que, en síntesis, avalan el concepto de educación permanente.

En un principio, el término educación permanente sólo se refería a la práctica de la educación de adultos, por no decir sólo a los cursos nocturnos.

Más tarde, se aplicó a la formación continua profesional y actualmente designa el conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad.

Hoy se concibe la educación como un *proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más en él mismo*, como lo expresaba el informe Faure.

Los fundamentos desde la economía, la sociología y la investigación psicológica le aportan solidez al concepto de educación permanente, y al propio hecho de que el *hombre* es un ser *inacabado* y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante.

Una de las aportaciones más relevantes de la ciencia contemporánea es el hecho de que el hombre, biológicamente, es un ser *inacabado*, y esta característica es la que le distingue esencialmente de otros seres vivos. Esta sería, pues, la razón de estar obligado a aprender constantemente para *sobrevivir y devenir*. Según George Lapassade⁴⁶ (1963) *“el ser humano nace prematuramente”* y es, por esencia, *educable*, no deja de entrar en la vida, por tanto, *“la vida entera del individuo no es más que el proceso de darse nacimiento a sí mismo”*, en verdad, *“habremos nacido plenamente cuando hayamos muerto”*. Este es uno de los principales argumentos a favor de la Educación Permanente.

En las sociedades actuales es posible ayudar al hombre a desplegarse en todas sus dimensiones, es decir, ayudarle a caminar hacia el ideal del *hombre completo*.

Hoy la educación tiene sitio en todas las edades de la vida y en la multiplicidad de situaciones y de las circunstancias de la existencia. Así, recobra su verdadera naturaleza, que no es otra que la de ser global y permanente y franquea los límites de las instituciones, de los programas y de los métodos que le han sido impuestos en el curso de los siglos.

Es aquí donde la educación social y la educación de personas mayores encuentran su sitio: redundando en el Informe Faure cuando expresa que *“el porvenir pertenece a quien sepa reunir, en la educación, las fuerzas de la crítica, de la participación democrática y de la imaginación con los poderes de la organización operacional, científica y racional, a fin de utilizar los recursos latentes y las energías potenciales que residen en las capas profundas de los pueblos”*

⁴⁶ LAPASSADE, G.(1977): *Grupos, organizaciones e instituciones*. Granica, Barcelona.

George Lapassade es un psicólogo francés que en el mundo pedagógico se le conoce como uno de los fundadores y notables animadores de la Pedagogía Institucional y de la denominada Autogestión Pedagógica.

Fundamentación

Si nos referimos a las trascendencias o *finalidades del acto educativo* y, apoyándonos en las reflexiones del mismo Informe, afirmando que *son esencialmente dictadas por la sociedad, si la educación refleja a la sociedad, refleja una realidad muy compleja.*

Pero sería muy simplista afirmar que sólo actúan factores sociales: en la educación influyen otros factores como los propios individuos, las ideologías generales, el pensamiento pedagógico, la filosofía, las ciencias de la educación o las teorías educativas.

Continuando con el carácter trascendente de la educación en el Informe Faure, en cuanto a la acción educativa de los adultos, *la educación contribuye a despertar el espíritu cívico, el compromiso social, el interés por los demás y ayuda a escapar del aislamiento, bien sea éste escogido o impuesto. El individuo adulto, en sus dimensiones de productor, de consumidor, de ciudadano, de padre de familia, de ser feliz o desgraciado, es quien se convierte en sujeto de la educación continua.*

El reconocimiento y la aceptación de esta verdad entraña una *transformación radical de las prácticas educativas, allí donde todavía no se han impuesto*

Como afirma Lourdes Bermejo, en su obra Gerontología Educativa, *“es en nuestra sociedad actual, inmersa en el postmodernismo donde la educación cobra su máximo valor”*. Es la denominada *“sociedad del aprendizaje”* la que marca este momento peculiar dentro de la historia de la humanidad.

En este sentido, la misma autora, argumenta que *“no sólo ha cambiado la función de la educación si no las estrategias que se empleaban para enseñar y aprender”*. Por tanto, no se aprende siempre lo que se enseña porque enseñanza y aprendizaje no son sinónimos. Sabemos que el aprendizaje no es una realidad lineal y que no existen leyes universales para lograr la eficacia docente porque esa *eficacia debe adaptarse a cada estilo educativo y a cada colectivo, como es el caso de la educación gerontológica, de ahí parte la necesidad de ir diseñando otro modelo pedagógico que enmarque y proporcione estrategias para realizar la función docente.*

Pozo Municio⁴⁷ 1996, señala que la educación ha crecido tanto *“a lo largo”* de nuestra vida, por no haber límites con los criterios de edad, como *“a lo ancho”* ya que las actividades formativas abordan casi todas las facetas de la vida social.

⁴⁷ POZO MUNICIO J.I (1996): *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Ed Alianza, Madrid

Y asegura que ya no es necesario indagar en busca de información si no más bien al contrario: es la información la que nos busca y encuentra. Los medios de comunicación nos aportan cada vez más información.

Así pues, se habla ya de *“la educación a lo largo y a lo ancho de nuestra vida”* que se ha instaurado en esta *sociedad del aprendizaje* donde se diversifican los escenarios para el aprendizaje y existen acciones muy diversas, caracterizadas por un rasgo esencial que es su grado mayor o menor de formalidad.

El papel que desempeña la educación en la vejez adquiere sentido si la acogemos desde dos objetivos educativos distantes pero complementarios:

-La educación como compensación de déficits y la educación como potenciadora del desarrollo. La educación como compensación, una vez que se han producido pérdidas, podría actuar como vía para retomar niveles de funcionamiento previos y remediar pérdidas de diversa índole (biológicas, psicológicas o sociales). Esta visión compensatoria de la educación puede concretarse en tres objetivos educativos:

-en un primer momento el objetivo será saldar la deuda de personas que no pudieron acceder a un suficiente nivel de educación por circunstancias históricas y biográficas hasta que la educación vaya compensando esas carencias o lastres. Por eso, en muchas ocasiones, la educación se ha centrado en aprender habilidades instrumentales básicas pero aquí también encajan las universidades de mayores como entidades abiertas a la sociedad importando poco la forma de llevarlas a cabo.

-una segunda forma de compensar es como medio para paliar las deficiencias asociadas al envejecimiento como elemento que va a ayudar a las personas mayores a prevenir y solventar problemas personales y sociales.

-el tercer objetivo se refiere a potenciar la actividad y las relaciones sociales de la persona mayor para abordar la pérdida de las relaciones o vínculos sociales.

Las Universidades de Mayores o Universidades de la Experiencia han demostrado, desde su aparición a finales del siglo XX, que las personas mayores poseen necesidades formativas pero el modelo educativo tradicional los deja fuera de contextos educativos formales, que existe una relación entre persona mayor, sociedad y cultura que exige de los mayores unos procesos de cambio para adaptarse a nuevas circunstancias sociales y culturales. Sin duda, la educación de las personas mayores implica un movimiento

positivo asumiendo que el ser humano posee una capacidad de aprender durante toda la vida, lo que supone una concepción del ser humano abierta y que reconoce el potencial de mejora de las personas mayores, como habíamos mencionado anteriormente.

3.1.1. Contextualización de la Universidad de la Experiencia: ámbito no formal de la educación y perspectivas de futuro amparadas en documentos europeos actuales.

Son, sin duda, el Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente (EEAP) y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los dos fenómenos más relevantes que clarifican y justifican la formación universitaria de personas mayores⁴⁸.

El Estado español asume y se compromete formalmente estos derechos fundamentales y los incorpora formalmente a su marco jurídico, como firmante de las Declaraciones y Pactos de Naciones Unidas, así como por ser Estado miembro de la Unión Europea. Por ello, tanto la Constitución como las leyes que la desarrollan, incorporan este reconocimiento al derecho a la educación.

En el apartado primero del artículo 27 de la Constitución se reconoce el derecho de todos a la educación y en el apartado décimo se reconoce también la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca. Las leyes que desarrollan el artículo 27 de la Constitución han recogido y tratan de desarrollar este derecho de todos a la educación. Actualmente las leyes en vigor son: La LODE (1985) que regula el derecho a la educación y a la participación. La LOE (2006) que regula el Sistema Educativo español de los niveles no universitarios en la actualidad y desarrolla estos aspectos. En el apartado d) de su artículo primero, referido a los principios y fines de la educación, señala la concepción de la educación como un aprendizaje permanente que se desarrolla a lo largo de la vida. Y dedica el artículo cinco al tema del aprendizaje a lo largo de la vida:

- 1. Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.*

⁴⁸ LORENZO VICENTE, J.A. (2013): “*Algunas claves para la institucionalización y el reconocimiento de los programas universitarios para personas mayores y de sus enseñanzas*” en 20 años de los Programas Universitarios para Mayores 81993-2013): Cartas Náuticas para el viaje. Viejos retos, nuevos retos. Balance y perspectivas. Octubre 2013 Universidad Pontificia de Salamanca.

- 2. El sistema educativo tiene como principio básico propiciar la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas, favoreciendo la conciliación del aprendizaje con otras responsabilidades y actividades..*
- 3. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, las diferentes Administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición.*
- 4. Asimismo, corresponde a las Administraciones públicas promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas y, en su caso, las correspondientes titulaciones, a aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema educativo sin ninguna titulación*

También la LOU (2001), modificada en 2007, incorpora aspectos sobre el tema que nos interesa. En la Exposición de motivos de la Ley ya se dice que la sociedad exige, además de una formación permanente a lo largo de la vida, no sólo en el orden macroeconómico y estructural, sino también como modo de autorrealización personal(...)

Y este aspecto lo encontramos algo más desarrollado en el artículo 1 de la Ley cuando fija como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria concreta y la formación a lo largo de toda la vida. Pero además, en el artículo 2.2 concreta que la autonomía universitaria comprende la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de la vida. Y en el artículo 34.3. al referirse al establecimiento de títulos universitarios indica que las Universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, sí como enseñanzas de formación a lo largo de la vida (...)

La reforma de la LOU en el año 2007 incide en el tema. En su preámbulo se dice que las Universidades también han de dar respuesta a las necesidades de formación a lo largo de la vida y abrirse a quienes, a cualquier edad, deseen acceder a su oferta cultural o educativa. Especialmente relevante resulta la inclusión en esta reforma de un nuevo apartado cuarto en el artículo 42:

Fundamentación

4. Para facilitar la actualización de la formación y la readaptación profesionales y la plena y efectiva participación en la vida cultural, económica y social, el gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, regulará los procedimientos para el acceso a la universidad de quienes, acreditando una determinada experiencia laboral o profesional, no dispongan de la titulación académica legalmente requerida al efecto con carácter general. A este sistema de acceso, que permitirá el ingreso en cualquier universidad, centro y enseñanza, podrán acogerse también, en las condiciones que al efecto se establezcan, quienes, no pudiendo acreditar dicha experiencia, hayan superado una determinada edad.

Quizás sea redundante repetir que fueron inicialmente la UNESCO y el Consejo de Europa quienes utilizaron en sus Informes el término de Educación Permanente, que ha ido evolucionando con el paso del tiempo. Actualmente, el término usado en los documentos de la Unión Europea es el término de Aprendizaje Permanente, muy relacionado con los términos de empleabilidad, competitividad, adaptabilidad que plantea la OCDE.

El Consejo Europeo celebrado en Lisboa (2000) marcó un momento decisivo para la Unión Europea. En sus conclusiones, señaladas en el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, se confirmó la tendencia a un aprendizaje a lo largo de la vida que debe acompañar la transición hacia una economía y una sociedad basadas en el conocimiento. Y en él se plantea explícitamente como objetivo *mejorar significativamente las maneras en que se entienden y se valoran la participación en el aprendizaje y sus resultados, sobre todo en lo que atañe al aprendizaje no formal e informal.*

Los sistemas de educación y formación prestan un servicio a los particulares, a los empresarios y al conjunto de la sociedad civil(...) No obstante, existe un amplio consenso sobre la necesidad de hacer mucho más en este sentido para beneficiar a segmentos más amplios de la población y del mercado laboral. El reconocimiento explícito es un medio eficaz para motivar a los que aprenden de modo no tradicional, al igual que a aquellos que han estado inactivos durante algún tiempo por desempleo, responsabilidades familiares o enfermedad. Los modelos innovadores de certificación de aprendizajes no formales también son importantes para ampliar el espectro del reconocimiento, cualesquiera que sea el tipo de sujeto que aprenda”

Pero además, este mismo documento manifiesta que la Universidad, además de seguir con sus obligaciones relativas a la formación de graduados universitarios y a la investigación y transferencia del conocimiento, debe incorporarse al Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente, con otro tipo de ofertas y públicos, además de incorporar las nuevas

herramientas tecnológicas a sus formas de enseñanza y aprendizaje: actualmente están desarrollándose debates en los estados miembros sobre el futuro de las universidades.

“No se logrará abrir los estudios universitarios a públicos nuevos y más amplios a menos que cambien las propias instituciones de enseñanza superior, y no sólo por dentro, sino también en sus relaciones con otros sistemas didácticos. La imagen de la ósmosis gradual ofrece un reto doble: primero, apreciar la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal; segundo, desarrollar redes abiertas de ofertas y reconocimiento entre las tres categorías de aprendizajes”

Dos años más tarde, la Resolución del Consejo Europeo en junio de 2002 sobre la educación permanente insta a los Estados miembros para que en el marco de sus responsabilidades: *estimulen la cooperación y las medidas efectivas para la validación de los resultados del aprendizaje, de importancia capital para que existan puentes entre el aprendizaje formal, no formal e informal, lo que constituye un requisito previo para la creación de un espacio europeo del aprendizaje permanente.*

El Consejo de la Unión Europea en 2004 había concluido en un Proyecto de Conclusiones donde se manifiesta que la determinación de la educación no formal e informal se realizará dentro y fuera de la educación y formación formales, en el lugar de trabajo y en la sociedad civil.

En octubre de 2006, en relación con lo anterior, la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas en *“Aprendizaje de adultos: nunca es demasiado tarde para aprender”* se expresa:

Un modelo de aprendizaje permanente valora todos los tipos de aprendizaje: formal, no formal e informal. El reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal es una piedra angular en la estrategia del aprendizaje permanente. Los resultados del aprendizaje deben reconocerse y valorarse, independientemente del modo y la forma como se hayan conseguido. Dicho reconocimiento del aprendizaje no formal e informal permite a los alumnos conocer su punto de partida, acceder a un programa de aprendizaje de un nivel determinado, conseguir créditos para una cualificación y/o alcanzar una cualificación plena basada en las aptitudes.

El Programa de Acción en el ámbito del aprendizaje permanente del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) fijará las condiciones para que los Estados miembros concreten sus

Fundamentación

acciones. Conviene destacar que entre los objetivos del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente están el apartado d) *reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad de hombres y mujeres y la realización personal, así como en el f) favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico.*

Un año más tarde, el Plan de acción sobre el Aprendizaje de Adultos de la Comisión de las Comunidades Europeas en 2007 *“Siempre es buen momento para aprender”* insta a todas las instituciones a *acelerar el proceso de evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal* por lo que se refiere a grupos desfavorecidos, concretando que:

El reconocimiento y la validación del aprendizaje no formal e informal es una piedra angular de la estrategia en materia de aprendizaje permanente. Muchos estados miembros cuentan con un marco jurídico y la mayoría de ellos han puesto en marcha programas piloto. La evaluación y el reconocimiento de las capacidades y competencias sociales, independientemente de dónde y cómo se logran, son especialmente importantes para quienes independientemente de dónde y cómo se logran, son especialmente importantes para quienes no tienen cualificaciones básicas, a fin de facilitar su integración en la sociedad. Probablemente tengan capacidades que no sean fáciles de percibir(...). Por tanto, conviene que los gobiernos nacionales adopten una actitud positiva hacia el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal (...).

La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (abril 2008) concreta que:

“se debe contribuir a la modernización de los sistemas de educación y formación, a la interrelación entre la educación, la formación y el empleo, así como a tender puentes entre el aprendizaje formal, no formal e informal, lo que conducirá asimismo a la validación de los resultados del aprendizaje adquirido mediante la experiencia”

El II Congreso Nacional de Aprendizaje a lo largo de la vida: *Plan de Acción para el aprendizaje permanente. Nuevas oportunidades para aprender*, organizado por el Ministerio de Educación en Madrid en 2010. En él tuvo cabida un cierto reconocimiento del papel de las universidades en relación con el aprendizaje permanente de las personas mayores y se concretaba:

Las Universidades se han incorporado a la dinámica del aprendizaje permanente, ofertando cada vez más formación para la actualización de competencias a sus egresados, o de aquellas personas que desean adquirir nuevas competencias a nivel universitario. Esta oferta de las universidades ha de ser flexible, sin que necesariamente conduzca a una titulación oficial. En particular las universidades han establecido en las últimas décadas programas para mayores de 50 años dirigidos al fomento de la inclusión y la cohesión social para todas las edades, al tiempo que fomentan la solidaridad intergeneracional. Es objetivo de este Plan de Acción promover la expansión de estas ofertas, su reconocimiento y su coordinación, especialmente con otras de ámbito local para el uso compartido de instalaciones, materiales y profesores.

El mismo documento se refería a las vías de acceso para mayores de 40 y 45 años:

La participación activa de las Universidades en la formación a lo largo de la vida, se traduce en una atención a las necesidades de actualización profesional, así como a la demanda social de acceso a la Universidad para aquellos que no han tenido la oportunidad de realizar o culminar estudios universitarios. La formación permanente se está convirtiendo en una prioridad creciente de las Universidades, coincidiendo con una necesidad personal y social(...)Las Universidades desarrollarán las vías de acceso previstas para mayores de 40 y 45 años, en las que se reconocerá la experiencia profesional, así como los Diplomas acreditativos obtenidos en Programas Universitarios para Mayores.

Desde esta selección de documentos analizados, el profesor Lorenzo Vicente, pone de relieve que el Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente es una realidad a través de la que se pretende facilitar a las personas de todas las edades la posibilidad de seguir formándose y aprendiendo y que esta formación y aprendizaje adquiridos tanto en programas formales como no formales o informales tengan un reconocimiento y una acreditación. En esta línea, el EEAP se convierte en un medio más a favor del reconocimiento de la formación universitaria de mayores y del papel que en este sentido realizan las universidades a través de los Programas Universitarios para Mayores.

Pero además, dentro del EEAP ha adquirido especial relevancia el Marco Europeo de las Cualificaciones Profesionales y Sistema Nacional de Cualificaciones⁴⁹, y es en este universo donde las universidades podrían insertar programas de cualificación profesional ampliando su oferta formativa académica planteando sus propios requisitos de acceso, de

⁴⁹ Sistema nacional de cualificaciones INCUAL

Fundamentación

modo que la obtención de Certificados de Profesionalidad actuales, desde vías formales en Intitutos de Formación Profesional o desde vías no formales desde Entidades Locales, públicas o privadas, pueda extrapolarse a las Universidades, las cuales hoy están excesivamente alejadas de una realidad en auge como es la formación para el empleo.

Incluso antes de los inicios de la Constitución del Espacio Europeo de Educación Superior, las Universidades europeas proclamaron una Carta Magna en la que planteaban el papel que deberían asumir en los años venideros, además de sus funciones tradicionales:

En aquel preámbulo se decía que: la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones, implica, hoy en día, que se dirija también al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico requiere especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente.

Las universidades españolas forman parte del Espacio Europeo de Educación Superior y, en este sentido, las directrices, recomendaciones y propuestas realizadas desde el mismo sirven como referente y marco para su actuación. Desde sus inicios el EEES se ha planteado la importancia de la formación permanente, como pone de manifiesto un documento elaborado en 2010 por el Consejo de Universidades:

La importancia de la Formación Permanente y su incorporación plena a la Educación Superior se ha planteado desde la misma Declaración de Bolonia de 1999. Posteriormente, se ha tratado en las diferentes reuniones bienales de Ministros responsables de Educación Superior de la Unión Europea de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen(2005), Londres(2007) y Lovaina (2009) en la cual se profundiza y enfatiza la necesidad de intercambio de buenas prácticas y fomento del papel de la Educación Superior en la Formación Permanente, así como, la mejora del reconocimiento de aprendizajes previos dentro de la Educación Superior.

El desarrollo de la Formación Permanente está muy relacionado con la función social de la universidad al coincidir objetivos como: proporcionar una formación que facilite el aprendizaje autónomo, divulgar el conocimiento, impulsar el desarrollo profesional y/o personal, promover el conocimiento del entorno, facilitar el acceso a estudios universitarios en cualquier época y momento de la vida, mejorar la calidad de vida o potenciar la colaboración, la participación o el desarrollo de las relaciones intergeneracionales.

Los textos del Espacio Europeo de Educación Superior, al igual que los referidos al Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente manifiestan explícitamente el propósito de abrir la

Universidad a otro tipo de enseñanzas dirigidas a la obtención de títulos oficiales. Se expresa también la idea del reconocimiento de la formación recibida en el ámbito formal, no formal e informal. Se trata, por tanto, de buscar que la formación de los Programas Universitarios de Personas Mayores alcancen reconocimiento y permitan el acceso a otros estudios.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

CAPÍTULO IV
CONTEXTUALIZACIÓN DE
LA INVESTIGACIÓN

“NO HE VENIDO A LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA
SÓLO POR APRENDER.

EL MOTIVO PRINCIPAL ES ESTAR CON TODOS LOS COMPAÑEROS
Y ESO A MÍ ME HA DADO VIDA”.

“PORQUE YO TENGO 91 AÑOS PERO NO SOY UN VIEJO”.

“TENGO MUCHA ILUSIÓN PERO TAMBIÉN TENGO 91 AÑOS “

Paco Aires

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

CAPITULO IV: CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación ha sido desarrollada en el contexto físico-real de la Universidad de la Experiencia en la Universidad de Salamanca.

La tesis está íntimamente ligada a una experiencia profesional, práctica y a un compromiso social directo. Por consiguiente, no pretendemos que sea considerada una tesis de erudición, sin embargo, creemos que reúne todos los requisitos científicos que debe tener una investigación como a continuación vamos a demostrar.

La investigación tiene por objeto reconocible y definido el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León desde un contexto global pero más concretamente en la sede de Ciudad Rodrigo, desde su puesta en funcionamiento en el curso 2005-2006.

Tal y como hemos presentado en la primera parte de nuestra tesis, nuestro ámbito de estudio, han sido y continúan siéndolo, las Ciencias de la Educación, aún contemplando su estrecha relación con otras ciencias afines como la Filosofía, la Psicología, la Sociología o la Antropología.

Así pues, las Ciencias de la Educación son el marco teórico que justifica y contextualiza nuestro trabajo, en el que pretendemos ofrecer prioridad a los fenómenos socio-educativos que estudiamos y a los objetivos e hipótesis que perseguimos.

Haciendo esta referencia continuamos la segunda parte de nuestra investigación: en ella, abordamos la descripción del proceso metodológico, así como la formulación de los objetivos generales y específicos así como la formulación de hipótesis.

Pero además, repasaremos algunas investigaciones realizadas en nuestro ámbito y que consideramos vitales como antecedentes de nuestro estudio, así como las distintas contribuciones al campo de la educación en personas adultas mayores.

4.1. ANTECEDENTES: ALGUNOS ESTUDIOS SOBRE LA VALORACIÓN Y METODOLOGÍAS EN LA UNIV DE MAYORES :ESTADO DE LA CUESTIÓN

Podemos asegurar que, la preocupación por las actividades educativas dirigidas a personas mayores, ha estado presente, a partir de los años 60 del siglo XX, por no pocos estudiosos que han puesto énfasis especial en la forma en que las personas mayores se enfrentan a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Visiblemente, el avance se produjo en los años 70 del siglo XX. Sin embargo, ha sido recientemente, a partir de los años 90, cuando, definitivamente y de manera rigurosa, se han llevado a cabo estudios más específicos sobre este tema.

A todo lo anterior, añadiremos que muchas de las investigaciones que se realizaron acerca de las personas adultas, desde la perspectiva educativa, han ido derivando hacia interpretaciones y resultados empíricos susceptibles de extrapolarse al terreno de las personas de edad.

Algunas de las investigaciones más relevantes han sido las siguientes:

-R. Brokket y R. Hiemstra (1993): estos autores conceden gran importancia al aprendizaje autodirigido, pues, a medida que el adulto consigue la capacidad de orientar y organizar su propio aprendizaje se considera a sí mismo una persona valiosa en todos los aspectos de la vida, de modo que aumenta positivamente su autoconcepto e imagen personal.

En este sentido, existen investigaciones que destacan los rasgos de personalidad de los sujetos caracterizados por la iniciativa de aprender con la mayor probabilidad de autoregular , de autodirigir su propio aprendizaje.

Los dos autores citados, han estado influidos por Houle, que fue el iniciador del aprendizaje autodirigido en el año 1961. A través de metodologías cualitativas como entrevistas informales, estudió la motivación de los alumnos para participar en actividades educativas y fue capaz de distinguir tres grupos de objetivos de los alumnos según los distintos tipos de interés que mostraban.

-Otro de los antecedentes en las investigación más interesantes para nuestro objeto de estudio es la tesis del profesor Alberto Yuni (1999), donde destaca seis razones que llevan

Trabajo de campo

a las personas mayores a la motivación académica. Pero nos interesan especialmente las conclusiones de este autor acerca de las relaciones existentes entre la optimización del desarrollo personal y los autoconceptos de los adultos mayores como sujetos sociales, cognitivos y de aprendizaje. Además, resulta interesante, la relación que él establece entre la optimización del desarrollo de la persona con la canalización de intereses y actividades mantenidas a lo largo del ciclo vital, de ahí la importancia que tiene en la consecución de objetivos de aprendizaje el haber tenido un ambiente estimulante, esto es, cómo las características del entorno sociocultural de la persona mayor a lo largo de su vida, van a frenar las posibilidades de deterioro cognitivo, y cómo todo lo contrario, “el déficit ecológico” puede adelantar deterioros o declives propios del paso de los años.

-Nos referimos ahora a Knowles (2001) que postula la siguiente premisa: *“la necesidad de saber influye en la motivación por aprender, en los resultados del aprendizaje y en la motivación posterior para aprovechar el aprendizaje”*.

Este mismo autor formula, desde el modelo andragógico, varias premisas distintas sobre el interés mostrado y la motivación que conduce a los adultos a aprender. Knowles comprueba que los adultos se sienten más motivados con el aprendizaje que les ayuda a solucionar problemas cotidianos o redundan en beneficios internos.

Por ello, la satisfacción de una necesidad interna, constituiría el factor motivador más poderoso. Además, fundamenta el deseo de aprender en los adultos como la suma de los siguientes factores:

-*Éxito*: los adultos quieren ser exitosos

-*Voluntad*: los adultos quieren sentir que tienen voluntad en su aprendizaje

-*Valor*: desean aprender algo que tenga valor para ellos.

-*Gozo*: desean experimentar el aprendizaje como algo placentero

Y además añade que los adultos estarán más interesados y motivados cuando crean que pueden aprender material nuevo (*expectativa*) y que el aprendizaje le ayudará a resolver problemas o asuntos (*instrumentalidad*) que sean importantes en su vida.

En definitiva, *“los adultos están motivados a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que satisfarán el aprendizaje”* (Knowles, 2001), o sea, *“cuando experimentan*

metas cercanas y significativas". Por esos motivos, *"la necesidad de saber influirá en la motivación por aprender, los resultados del aprendizaje y la motivación posterior para aprovechar el aprendizaje"*. Esta necesidad de saber en las personas adultas tendría dos aspectos:

"la necesidad de saber cómo será conducido el aprendizaje, qué se aprenderá y por qué el aprendizaje será valioso".

En ese mismo año 2001 Bedmar, investigador de la Universidad de Granada, realiza otro trabajo interesante acerca de los modelos de educación de personas adultas y mayores.

Según este autor, el marco teórico de cualquier intervención educativa a estas edades debe asumirse en el marco de la educación a lo largo de la vida, como exigencia del crecimiento personal unido al desarrollo social.

Para finalizar este apartado de los antecedentes que hemos considerado más relevantes mencionamos el interesante estudio de Alan Rogers (2004) que elabora otro trabajo acerca de la motivación de las personas adultas a partir de experiencias propias llevadas a cabo en la educación de adultos en el campo de la alfabetización de personas adultas.

Este autor se apoya en la hipótesis de que, para que un programa de adultos sea efectivo, ha de basarse en las *"necesidades sentidas"* de los alumnos y sus aspiraciones, configurando así cuatro tipos de motivaciones:

a) *Razones simbólicas*: aluden al estatus social. La pretensión de los alumnos no alfabetizados es acceder al mundo de los "alfabetizados", conseguir leer y escribir no sería para ellos el objetivo principal sino el distintivo que los identifica.

b) *Razones instrumentales*: quieren aprender para cumplir determinadas tareas relacionadas con dichas técnicas trasladadas a sus profesiones.

c) *Razones que dependen de oportunidades futuras*: aspiran obtener beneficios reales para culminar su aprendizaje pensando que éste les abrirá puertas.

d) *Razones propedéuticas*: la alfabetización les abre el acceso a un aprendizaje posterior. Aprenderán placenteramente cuando sientan que todo ello está contribuyendo a su objetivo de ingresar en algún tipo de educación de adultos formal o no formal después de haber terminado el curso.

Trabajo de campo

La idea que subyace en este trabajo de Rogers gira en torno a la importancia de ayudar a los adultos a que se sientan bien consigo mismos antes de intentar cambiar sus intereses o sus motivaciones.

Rogers determina también que lo que puede tener impacto en un grupo social no necesariamente impacta a los miembros de otros grupos sociales.

Además, el mismo autor concluye que las motivaciones no son categorías que se mantengan fijas sino que irán cambiando a medida que el programa educativo avanza. Descubrir estas motivaciones nos llevará a adecuar mejor nuestra actuación para poder concretar objetivos, recursos, instrumentos y metas intermedias en función de las pretensiones de cada persona.

Remitiéndonos a apartados iniciales donde hemos tratado ya el estado de la cuestión, insistimos en la idea de que, a pesar de la gran proliferación de estos programas universitarios en diferentes lugares y de diferentes tipos de funcionamiento, la investigación de su contribución a la mejora de la vida de las personas mayores y la evaluación de la calidad de estos programas de carácter educativo han recibido comparativamente poca atención. No ha habido pues, una correspondencia lineal entre el interés por la educación de los mayores y la investigación tanto de mejoras, limitaciones o innovaciones pedagógicas o bien acerca de los beneficios o los éxitos de toda la amalgama de programas educativos para personas mayores.

Existen importantes contribuciones de tesis doctorales acerca de distintos aspectos de la pedagogía con personas mayores así como los numerosos Congresos organizados sobre los Programas Universitarios de Personas Mayores y Seminarios, organizados en distintos puntos de la geografía española y en los que participan todas las universidades que ofrecen enseñanzas para personas mayores. Son de vital importancia los numerosos Congresos organizados por el AEPUM, Seminarios, Jornadas organizadas por algunas Asociaciones de alumnos.

Cabe destacar el **V Seminario de Trabajo** desarrollado en la Universidad Pontificia de Salamanca: *20 años de los Programas Universitarios para Mayores (1993-2013): Cartas Náuticas para el viaje. Viejos retos, nuevos retos. Evaluación de la enseñanza desde la perspectiva del profesorado. Institucionalización de los PUMs* (14 y 15 de octubre de 2013).

Aunque tenemos buenos estudios que evalúan programas concretos como los trabajos de Holgado, A. y Lampert (2002), Pinazo y Montoro-Rguez (2005), carecemos todavía de estudios más sistemáticos que identifiquen las claves del éxito de estos programas, y, sobre todo, de los beneficios comparativos de diferentes tipos de programas existentes.

Nos centramos en el PIE (Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León), en concreto, en las siete sedes que componen la estructura de la Universidad de Salamanca. Nuestro interés se centra en poder alcanzar un análisis descriptivo y comparativo entre las distintas sedes.

4.2 SUPUESTOS METODOLÓGICOS. CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA: EL PARADIGMA CUALITATIVO

La técnica fundamental y distintiva de la recogida de datos en este trabajo de investigación histórico-educativa, de carácter etnográfico, es el trabajo de campo, que consiste básicamente en la observación participante de una realidad sociocultural.

Actualmente, el trabajo de campo es considerado como un recurso importante de la investigación en Ciencias Sociales y se empieza a generalizar como situación metodológica general para el estudio de cualquier grupo social aunque no sea el más utilizado en la mayor parte de investigaciones históricas y educativas.

En nuestra investigación, el trabajo de campo tiene la intención de designar nuestra forma de proceder y describir el modo de investigar dedicado a la observación, a la recopilación y al registro de datos.

Honorio Velasco y Díaz de Rada⁵⁰ explican que *“el trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas pero no debe confundirse con el proceso metodológico global”*. *“Es una situación metodológica y también en sí mismo un proceso, una secuencia de acción, de comportamientos y acontecimientos, no todos controlados por el investigador”*. El propio Velasco afirma, acertadamente, que *“el trabajo de campo instaure una originalidad metodológica”*

⁵⁰ VELASCO, H y DIAZ DE RADA, A: *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Ed. Trotta, Madrid, 1997 pp.18-23 y 17-39

Trabajo de campo

En esa misma obra el mencionado autor cita a EdGerton y Logness (1997) para referirse a los principios implícitos en los que se basa el trabajo de campo: *“los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura como realización humana son la mente y la emoción de otro ser humano”, “una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además del observador”* y que *“una cultura debe ser tomada como un todo, desde una perspectiva holista, de forma que las conductas culturales no puedan ser aisladas del contexto en el que ocurren”*

Asimismo, Velasco asegura que la originalidad metodológica consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en lo que él denomina *“autoinstrumentalización”*.

El método del trabajo de campo involucra a la persona *“debido a las relaciones sociales que se establecen, porque no es posible instrumentalizar las relaciones sociales sin implicarse en ellas”*. Y continúa expresando que *“tal situación metodológica se configura como una tensión ente proximidad y distancia, entre empatía y extrañamiento o extrañeza, que se mueve desde la observación a la participación, del cuestionario a la charla íntima, de la pregunta a la respuesta”*

Destacamos estas afirmaciones del autor citado porque consideramos que explican con gran realismo las sensaciones y actitudes del investigador de campo cuando se enfrenta a su trabajo de investigación.

Finalmente, señalamos otra afirmación del mismo autor cuando afirma que *“el trabajo de campo debe ser para el investigador una situación transformadora”*.

El método de campo supone algo más que la aprehensión de datos e implica también planteamientos teóricos previos como diseño de la investigación, objetivos, hipótesis, terminología, ...La riqueza del trabajo de campo radica en el hecho de que facilita multiplicidad de técnicas y flexibilidad en las mismas. Consecuencia de ello es que permite obtener información por medio de un extenso abanico de procedimientos, unos más especializados y otros de gran versatilidad, capaces de registrar la información más diversa.

En nuestro caso, una característica clara ha sido la multiplicidad de instrumentos de registro y recogida de datos: fotografías, reportajes de prensa, historias de vida de los alumnos mayores, relatos de sus vivencias, de sus emociones y sentimientos con los alumnos mayores, la observación de sus satisfacciones por la asistencia a las clases,

nuestras propias percepciones acerca de los cambios observados en los alumnos después de su ingreso en la universidad. Todo ello nos ha conducido a la elaboración de un cuestionario como instrumento principal de medida y con el que hemos logrado dar respuesta a muchas de nuestras preguntas e hipótesis previas.

La fase de Análisis e Interpretación comienza cuando se da por finalizada la recogida de datos. Sin embargo, los procedimientos de análisis en etnografía también difieren de otros empleados en la mayoría de otros diseños de investigación: a lo largo de nuestro trabajo hemos integrado las tareas de Análisis con el resto de tareas de la investigación.

Por tanto, no hemos relegado el Análisis a un período posterior a la recogida de datos sino que hemos querido analizar la información de que íbamos disponiendo a lo largo de todo el estudio.

Así pues, las diferencias en la periodicidad del análisis y en su integración con el resto de las tareas de la investigación son las características del diseño etnográfico que pueden resultar más extrañas a los investigadores de otras tradiciones.

En nuestra investigación, la recogida de datos y el análisis de los mismos van unidos, en la medida que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular algunas conclusiones.

Por ello, podemos afirmar que nuestro instrumento fundamental de análisis de datos ha sido la formulación continua de hipótesis. Como requiere nuestro método, hemos querido generar y comprobar sucesivamente explicaciones tanto teóricas como de sentido común sobre el comportamiento y actitudes de los individuos y grupos que estudiamos.

Las estrategias empleadas dependen de mecanismos de retroalimentación, de la redefinición de preguntas o hipótesis a medida que se profundiza en la cultura y también de los significados que los participantes atribuyen a las cosas.

Las técnicas conceptuales usadas más comúnmente por los etnógrafos son: la teorización o forma genérica del pensamiento sobre la cual se construye todo análisis. Incluye la percepción, la comparación, la contrastación, la agregación y ordenación, determinación de los vínculos y relaciones, especulación o establecimiento de inferencias, que son la base de construcción de las hipótesis.

Trabajo de campo

Otra técnica son las estrategias de selección secuencial que son operaciones formales diseñadas para integrar el análisis y la recogida de datos: selección de casos negativos, de casos discrepantes, muestreo teórico y selección de teorías relevantes para las fases de la investigación.

Los procedimientos analíticos generales son medios sistemáticos de manipular los datos y los constructos derivados de la investigación.

Todos estos procesos se seleccionan y se combinan para elaborar un análisis etnográfico, esto es, el modo en que hay que manipular y procesar los datos brutos para general constructos y descubrir pautas.

Las interpretaciones de los descubrimientos se suelen hacer mediante alguna combinación de los cuatro procesos siguientes: consolidación teórica, aplicación teórica, uso de metáforas, analogías y síntesis.

Por una parte, interaccionan la interpretación y la integración y por otra los procesos y procedimientos.

La teorización es un método formalizado y estructurado para jugar con ideas. Los investigadores plantean problemas para estudiarlos y deciden cómo pueden utilizar sus datos con el fin de descubrir conceptos y proposiciones o para confirmarlos.

Teorización es igual a decir proceso de pensamiento que implica mezclar, hacer coincidir, comparar, ajustar, vincular y construir jerarquías, procesos todos ellos análogos. La Etnografía se distingue porque sus criterios de clasificación, comparación, ...no son simples y concretos sino que los constructos de la investigación son mucho más complejos y abstractos.

La recogida de datos y su análisis no se pueden interpretar como procedimientos separados sino que se trata de aspectos interactivos e interdependientes. Esta conexión se evidencia cuando los etnógrafos emplean cualquiera de los procedimientos analíticos o la selección secuencial, que combina distintos modos de los procesos genéricos de teorización en su uso de la recogida de datos para la construcción e teorías.

En la selección secuencial se definen y analizan subconjuntos de personas, acontecimientos, hechos que despiertan el interés de la investigación a lo largo del estudio.

El análisis de datos comenzó con la revisión de los objetivos originales del estudio. El proyecto de investigación no perdió de vista las cuestiones iniciales que modelaron el estudio. El proyecto de investigación no perdió de vista las cuestiones iniciales del estudio, no obstante, hemos interrogado nuestros datos de forma similar a cómo hemos interrogado a nuestros participantes. Estas preguntas generaban, en ocasiones, otras cuestiones.

Estamos convencidos de que nuestro Análisis de los datos reproduce bastantes de las etapas de la Recogida de datos.

Al igual que ocurre en la mayoría de trabajos de este tipo etnográfico, nuestra investigación se ha caracterizado por el hecho de que la producción y el análisis de datos ha sido un continuo permanente.

Como ya dijimos, la base de esta investigación cualitativa es la intuición. Pero además la investigación tiene diversas características:

- es de naturaleza flexible, evolucionaria y recursiva.
- es holística porque abarca el fenómeno en su conjunto
- es recursiva porque el diseño de la investigación es emergente, se elabora a medida que avanza la investigación, por tanto, el problema de estudio puede ser replanteado.
- la categorización es otra característica: nuestro método utilizado se basa en categorías o dimensiones de las variables investigadas que sirven para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades o categorías.
- No suele permitir un análisis estadístico pero sí permite hacer recuentos de frecuencias y categorizaciones
- Puede haber hallazgos imprevistos o “serendipity”
- Es susceptible de muchas críticas y limitaciones como pueden ser su subjetividad o sobrecarga de valores del investigador, provocando ello controversias acerca de su fiabilidad o validez, recibiendo críticas sobre su escaso rigor y precisión.

4.3. LA TÉCNICA DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO: POR QUÉ DE SU USO, CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL. ADECUACIÓN DE ESTA TÉCNICA A NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Trabajo de campo

Para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico para la consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo.

“No se puede diseñar una estrategia empírica de actuación sin un modelo conceptual previo” como afirma Pérez Serrano⁵¹. Para acometer el problema metodológico científicamente, hemos de analizar qué modelo o enfoque conceptual nos parece más adecuado.

El paradigma que asumamos nos va a condicionar los procedimientos de estudio que sigan en la investigación. Cada paradigma defiende una concepción diferente de lo que es la investigación, cómo investigar y qué investigar.

La técnica del Análisis de Contenido como método de investigación⁵²

El Análisis de Contenido no puede ser indistintamente aplicado a la educación en general, sino a los diversos aspectos y procesos en que se traduce el hecho educativo.

Puede y debe ser utilizado en educación pero dentro de las parcelas específicas de estudio, como tuvimos presente en nuestra investigación, a aspectos concretos de la formación de personas mayores. Esta metodología de análisis se ubica en el ámbito de lo descriptivo: serviría tanto para analizar textos científicos como para conocer opiniones de los alumnos acerca de la formación y experiencia recibida en la Universidad y lo que les hubiese gustado más en cuanto a contenidos, metodología, materiales, proceso formativo u otros.

Esta técnica de investigación está enmarcada en el Paradigma Cualitativo y centrada en aspectos descriptivos. Se trata de un método para estudiar y analizar las comunicaciones o informaciones de una manera sistemática, objetiva, cuantitativa y comparada.

Hemos utilizado este método porque en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Porque, como afirma Bisquerra

⁵¹ PEREZ SERRANO, G (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid, La Muralla

⁵² LÓPEZ NOGUERO, F (2002): *XXI Revista de Educación*, 4 pp 167-179 Universidad de Huelva

(1996), estos planteamientos proceden de la antropología, de la etnografía y del interaccionismo simbólico.

Los textos que analizamos para el Análisis de Contenido han sido los discursos y reflexiones de los alumnos, profesores o coordinadores plasmados en la *Revista Mirobrigencia*, creada por la Asociación de Alumnos de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo. Además, son de gran interés las fotografías, los documentos icónicos, la portada y contraportada de la Revista y el propio título de la Revista.

4.3.1. PROCESO O FASES: PREANÁLISIS, EXPLOTACIÓN DEL MATERIAL, TRATAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

Nos hemos planteado la forma, el cómo podríamos analizar los textos escritos de la *Revista Mirobrigencia* cuando la principal fuente documental es el vestigio escrito, que ofrece la percepción e interpretación de la persona que escribe, que siempre tiende a ser una visión parcial e incompleta.

Para poder hacer frente a algunos de estos sesgos enumeramos distintas formas de análisis:

- analizar documentos derivados de una sola fuente y comparar
- comparar mensajes de una sola fuente en situaciones diversas
- comparar mensajes de dos o más fuentes.
- comparar mensajes con algún estándar de realización.

Además, hemos distinguido métodos de análisis intensivos, cuando estudiamos con más detenimiento algunos documentos y métodos extensivos, cuando nos han interesado más datos cuantitativos de documentos más generales: en este caso, hemos querido detenernos en seleccionar palabras, frases, temas y la frecuencia de su aparición que nos han servido de ayuda para algunas conclusiones.

En cualquier caso, el análisis interno se ha caracterizado por una interpretación personal y subjetiva fundamentada en la inferencia, en la deducción.

Trabajo de campo

Berelson (1952) nos habla del Análisis de Contenido como “*una Técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido de las comunicaciones que tiene como principal objetivo interpretarlas*”

Bardin (1986)⁵³ nos dice que la técnica de análisis de contenido “*ha de poseer una hermenéutica controlada*”.

El Análisis de Contenido referido a nuestro contexto de investigación implica verificar hipótesis, hacer inferencias sobre las características del texto, las causas o antecedentes de los mensajes y los efectos de la comunicación, del aprendizaje en el aula.

En cuanto al **proceso o fases** lo primero ha sido **definir el significado de las unidades de análisis**

El peligro de la subjetividad de nuestro método viene dado porque el investigador debe comprender el mensaje tal como lo concibe el emisor y tal como lo interpreta el receptor. Sin embargo, el interés del análisis de contenido no reside sólo en la descripción de contenidos sino en lo que éstos podían enseñarnos relativo a otras “cosas”. De modo que estos conocimientos deducidos de los contenidos pueden ser diversa índole: psicológicos, sociológicos, históricos, afectivos,...

En segundo lugar, **decidir qué observamos y qué registramos** y lo que se considera como “dato” o “datos”, es decir, la multitud de unidades portadoras de información.

Es decir, **determinar las unidades y delimitar su definición, su separación**: en nuestro estudio tomamos como unidad de análisis una unidad de base *gramatical*, concretamente el análisis de frases y párrafos de la *Revista Mirobrigencia*.

La base de nuestro análisis está compuesta de frases y párrafos, por lo que la unidad de análisis fue el grupo de palabras pero no todas las palabras sino aquellas que hacen referencia a la experiencia en la Universidad, a las emociones, al bienestar, a la mejora de la calidad de vida, a sus vivencias, a sus relaciones en las clases de la Universidad de la Experiencia. Por tanto, las **unidades de registro** serían las **frases y los párrafos** y las **unidades de numeración** serían la **existencia o no del tema relativo a las categorías** que explicitamos.

⁵³ BARDIN,L (1986): *El análisis de contenido*. Madrid, Akal

En tercer lugar, el proceso tendría que **contar con todo el material necesario** y en cuarto lugar, **clasificar las categorías** en homogéneas, exhaustivas, exclusivas, objetivas y adecuadas.

La quinta fase del proceso sería **el tratamiento de los datos** en forma de cuadros y tablas y a partir de aquí comenzaría la inferencia y la comparación. Son tres bloques de conclusiones los que nos interesan: el impacto de la Universidad de la Experiencia en el alumnado, las aportaciones a la calidad de vida y las aportaciones a la sociedad.

Los cinco números de la Revista Mirobrigencia que hemos manejado y cuyas editoriales mostramos literalmente en cursiva aportan datos tan obvios en sus unidades de registro interesantes para nuestro estudio que no hemos considerado necesario desmenuzar gráficamente ni de manera exhaustiva las unidades de numeración ni la clasificación de categorías.

CAPÍTULO V
DESCRIPCIÓN DEL
PROCESO METODOLÓGICO

“YO SIEMPRE HE SIDO MUY FELIZ EN MI VIDA
PERO LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA HA SIDO
LA CULMINACIÓN DE ESA FELICIDAD”

Paco Aires

“GRACIAS A LO QUE YO HE VIVIDO EN LA
UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA HE PODIDO
HACER REALIDAD UN SUEÑO: EDITAR UN LIBRO”

Y vi llorar a un payaso y otros

Carmen Pascua Mata

CAPÍTULO V: DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Podemos afirmar que nuestra investigación versa sobre un objeto reconocible y definido sobre el cual y según nuestra opinión, se debe estudiar algo que todavía no ha sido dicho y que tiene la pretensión de revisar el estado de la cuestión con una óptica u ópticas diferentes.

Partimos además del convencimiento de que nuestra investigación puede ser útil a los demás en la medida que pueda añadir o aportar algo nuevo para ser tenido en cuenta por trabajos futuros sobre la misma temática o temáticas similares.

Son tres los pilares que sustentan los planteamientos de nuestra investigación:

-El período de conocimiento no está limitado por la edad: la longevidad estaría estrechamente ligada al interés en la vida, cuando faltan respuestas a preguntas que todo ser humano se hace.

La Universidad de la Experiencia ejercería , pues, una función preventiva frente al deterioro y a las enfermedades (los hechos lo demuestran cuando alumnos que asisten durante años a las clases afirman que han disminuido el número de fármacos porque ya no los necesitan. Por la exploración de nuestras observaciones podemos lanzar la hipótesis de que para vivir largo tiempo hay que cuidar el cuerpo y su interioridad psíquica.

-El ambiente de estudio unido a la intervención educativa despierta en los participantes mayores de 55 años preguntas más claras de las que se habían hecho en el pasado porque el sentido de la vida es mayor después de asistir a las clases de la Universidad de la Experiencia.

-Los estudios empíricos llevados a cabo me han demostrado que la educación de personas mayores les devuelve a la vida activa y les aleja de los estereotipos de su edad, pudiendo ser productivos sobre todo en esa especie de “argamasa” que necesita la sociedad.

5.2. FORMULACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El objetivo central del estudio es conocer la experiencia y autopercepción de los participantes en el Programa Interuniversitario de la Experiencia.

Para ello, el cuestionario presentado a los alumnos de las siete sedes que componen el Programa Interuniversitario en la Universidad de Salamanca en el curso 2011-2012 tuvo como objetivo conocer la opinión que tienen los alumnos /as acerca de ciertos aspectos objetivos del Programa Interuniversitario en sus distintas sedes así como otros aspectos de tipo subjetivo relacionados con la autopercepción personal de los alumnos a propósito de su participación en las clases de la Universidad de la Experiencia.

Este objetivo genérico lo hemos dividido en otros objetivos más específicos:

1. Conocer el perfil sociodemográfico de los alumnos que participan en el Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en las siete sedes de la Universidad de Salamanca: nuestro interés es saber el prototipo de las personas que asisten a las aulas: su género, edad, nivel educativo, años de asistencia a las clases del Programa, profesión que han ejercido, entorno rural o urbano, si tienen o no nietos.

Por otra parte, pretendemos también averiguar si este perfil es muy diferente en función de cada sede donde está implementado el Programa y en qué aspectos concretos o variables podemos encontrar esas diferencias.

2. Conocer el grado de satisfacción personal como consecuencia de asistir a las clases de la Universidad de la Experiencia.

En este caso nos interesará saber si el grado de satisfacción personal está influido por la asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia, lo que nos podría dar una idea de cómo los participantes valoran esta iniciativa y las instituciones que la promueven.

3. Conocer los aspectos psicosociales que más valoran las personas mayores de su asistencia a las clases, así como apreciar su motivaciones y razones que les impulsan a asistir año tras año a las clases del Programa Interuniversitario.

En este caso, nos interesará saber si estas razones están más relacionadas con factores asociados al producto, es decir, con el propio proceso educativo, con la adquisición de conocimientos como un reto cognitivo a estas edades y el aprender por el placer de

aprender o bien con factores asociados a las relaciones interpersonales, con el contacto social y los lazos de convivencia que se establecen con la asistencia a las clases. La valoración de la universidad de la experiencia como un nuevo contexto que previene situaciones de aislamiento.

Al igual que en objetivos anteriores, nos interesará conocer si estos aspectos motivacionales varían en función de la sede analizada, en qué aspectos podemos encontrar estas variaciones y en qué aspectos podremos encontrar coincidencias.

4. Conocer si los alumnos aprovechan las clases y en qué grado valoran ellos que son aprovechadas

En este caso, nuestro interés se centra en indagar si los participantes entienden las ideas principales o conceptos básicos de las materias impartidas, qué porcentaje de personas no alcanzan a entender las explicaciones o piensan que no están a la altura, qué porcentaje de personas son capaces de tomar apuntes en las clases y cuál el que amplía conocimientos posteriormente y acude a bibliotecas a consultar bibliografía recomendada.

5. Conocer sus percepciones acerca de los cambios en su vida personal como consecuencia de su asistencia a las clases universitarias

Nuestro interés es conocer si la asistencia a las clases proporciona un aumento de la integración con personas que no eran de su mismo círculo de amistades, si mejora su participación social en su entorno, si existe una relación causa-efecto con la mejora de la memoria, de salud física y mental. (Esta pregunta nos parece oportuna porque en bastantes ocasiones alumnos han reconocido que disminuyen el número de fármacos que toman desde que asisten a las clases de la universidad de la experiencia.)

En esta ocasión, también deseamos comprobar una de nuestras hipótesis que es si existe una relación directa entre la educación de mayores y su asistencia a las clases con el desarrollo personal y con una mayor autorrealización a estas edades. Además nos interesa comparar las distintas sedes en cuanto a esta variable.

6. Conocer sugerencias de mejora o limitaciones del Programa Interuniversitario de Castilla y León que apuntan los alumnos:

Si demandan más ciclos de especialización para los graduados, monográficos y la implantación de un segundo ciclo después de graduarse. Nos interesa comprobar si los mayores valorarían la selección de los alumnos según sea el nivel de estudios, en qué

porcentaje demandan más horas de clases semanales y en cuántas sedes solicitan una mejora de espacios e infraestructuras.

7. Establecer conclusiones acerca del tipo de metodología que es más valorada por las personas mayores para su propio aprendizaje y comparar esta valoración en las distintas sedes, coincidencias y diferencias. Además queremos descubrir si los alumnos son capaces de valorar que el aprendizaje sea significativo, si prefieren contenidos que puedan conectar más con su experiencia vital o, por el contrario, prefieren contenidos absolutamente nuevos en su vida.

Nos proponemos averiguar cuándo aprenden más y en qué clases en función del método utilizado por el profesor, si son más receptivos o reacios a métodos audiovisuales o si se decantan por clases tradicionales donde el profesor explica y escribe en la pizarra, sin utilizar imágenes, y cómo valoran las clases prácticas o visitas relacionadas con clases teóricas.

En esta línea de interés por conocer los gustos de la metodología por parte de los alumnos mayores, planteamos otro objetivo:

8. Conocer el estilo de profesor según la metodología utilizada y , en este sentido, conocer las cualidades generales más valoradas del profesorado:

nos planteamos en este punto extraer datos relevantes en cuanto a las preferencias de los alumnos en cuanto al estilo de profesor directivo, democrático y buen moderador, y en qué porcentaje no les importa un estilo concreto si no un profesor que les entrega esquemas y resúmenes de las temas impartidos.

En relación con lo anterior, pretendemos averiguar el porcentaje de alumnos que valora las capacidades pedagógicas del profesorado, el dominio de la materia que imparten, la experiencia de los alumnos y cuál es la franja de edad de los profesores más valorada, la edad más joven o la edad adulta mayor. Todo ello comparando las distintas sedes.

9. Extraer las cualidades más valoradas de los Coordinadores académicos de las distintas sedes, planteando a los alumnos opciones como la vocación hacia los mayores y los estudios superiores relacionados, las tareas organizativas, habilidades sociales y de comunicación interpersonal y en qué medida se valora que tenga conocimiento del entorno e idiosincrasia donde se ubica la sede.

10. Conocer la valoración que tienen los alumnos de los aspectos más importantes del Programa Interuniversitario de la Experiencia:

La estructura por sedes, plan de estudios, presencia de la universidad en actos académicos de inauguraciones y clausuras de cursos, presencia y colaboración de la Junta y Ayuntamientos, trabajo desempeñado por coordinadores y trabajo desarrollado por los profesores. Se les pide que ordenen en un grado de mayor a menor valoración estos aspectos.

11. Conocer las materias o disciplinas del conocimiento que prefieren:

Nuestro interés es comprobar si los alumnos se decantan en mayor medida por asignaturas relacionadas con las artes y humanidades, las ciencias sociales, la economía y derecho, u otras disciplinas como ciencias biosanitarias o disciplinas como arquitecturas u otras.

12. Conocer las asignaturas que demandan o desean y que nunca se han impartido en el Plan de Estudios:

Se les plantean asignaturas tan variadas como pedagogía e historia de la educación, antropología, música e idiomas, psicología de la vejez, biología, historia de la universidad de Salamanca, arquitectura popular, etc

13. Conocer las actividades complementarias que prefieren:

Se les plantean actividades como debates intergeneracionales de actualidad, cine-fórum, talleres de escritura narrativa y lectura, talleres de educación medioambiental, talleres de educación en valores o bien conferencias variadas.

Nuestro interés es extraer conclusiones de las distintas sedes y poder comparar si hay similitudes o diferencias entre ellas.

14. Conocer si los alumnos poseen inquietudes por participar en proyectos educativos innovadores que complementen la asistencia a las clases:

Se les plantean algunos centros de interés, algunos de ellos ya se habían puesto en marcha en alguna de las sedes como creación de revistas de carácter educativo, tertulias literarias, organización de jornadas y seminarios, trabajos de investigación dirigidos, proyectos de intercambio cultural con Portugal o con otras comunidades autónomas.

Averiguar qué hacen los alumnos para aprender y aprovechar las clases aunque no sean nunca evaluados por los profesores

Hemos tratado de indagar acerca de su motivación intrínseca cuando el objetivo no es evaluarles, esto es, como no hay que estudiar no hacen nada y sólo asisten a clases, o, por el contrario, toman apuntes en clase, los organizan y repasan, preguntan dudas al profesor y entregan a veces trabajos voluntarios a los profesores.

Por último, nos hemos interesado por dos objetivos más:

15. Conocer la percepción que tiene el entorno próximo del alumno de su asistencia a las clases y si se observan estereotipos acerca de los mayores en sus entornos familiares:

Si piensan sus nietos que los abuelos no pueden aprender, si les causa risa o sorpresa, si el hecho de no tener exámenes les hace pensar que no esas enseñanzas no sirven para nada y/o si los entornos familiares apoyan y animan a matricularse en el Programa de la Experiencia. Además, nos parece clave averiguar si los entornos familiares de los alumnos perciben cambios significativos desde que sus padres, abuelos, ...asisten a las clases universitarias.

16. Conocer la autopercepción que tienen los alumnos que afectan positivamente a la convivencia con sus familias y a su autoestima en sus entornos más próximos, o bien si la asistencia a clases no ha influido ni positiva ni negativamente en su vida cotidiana.

Para ello, les planteamos si sienten que ha aumentado la seguridad y confianza en sí mismos, si comparten más actividades con la familia, si ha mejorado la convivencia con nietos e incluso comparten con ellos enseñanzas, si son más tolerantes con las ideas y formas de vida diferentes o si, por el contrario, la asistencia a las clases del Programa Interuniversitario no han ayudado a mejorar la convivencia familiar y no han tenido relevancia en su percepción personal.

En conclusión, la investigación pretende servir de ayuda para la reflexión acerca de aspectos pedagógicos de mejora e innovación que puedan resultar beneficiosos para el conjunto del alumnado así como para obtener datos referidos a los efectos positivos de la intervención educativa en los participantes mayores y llegar a determinar algunas conclusiones sobre nuevas orientaciones metodológicas que se adapten a las características, necesidades e intereses del alumnado mayor de 55 años perteneciente al Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca en sus siete

Trabajo de campo

sedes: Salamanca, Zamora, Ávila, Toro, Ciudad Rodrigo, Benavente y Béjar. Pero además, debe servir de diagnóstico, de evaluación del impacto que dicho Programa causa en los alumnos-as, las limitaciones con las que cuenta, pero sobre todo, los beneficios y contribuciones a la calidad de vida más evidentes.

En definitiva, los objetivos ya mencionados tienen un aspecto fundamental que es comparar estos aspectos entre participantes de las diferentes sedes.

De modo que la comparación entre sedes es un objetivo transversal fundamental en nuestro estudio.

Para alcanzar los objetivos planteados se ha planteado un doble estudio: una primera parte con la recogida de datos cuantitativos y una segunda con la recogida de datos cualitativos.

La conexión de ambos tipos de datos ofrecerá una visión más amplia y completa del problema analizado y nos acercará a conseguir el objetivo principal del estudio.

5.3. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

La educación de mayores se puede justificar desde una doble vertiente filosófica de la educación. La filosofía, pues, poseería una función central en la vida humana de las personas mayores y sobre su papel en la sociedad.

- la ética-filosófica, donde encajaría la realidad radical de Ortega y Gasset y otros filósofos existencialistas y vitalistas que plantean la educación como búsqueda del sentido de la vida o la felicidad como fin último de la educación.

Pero además se podría justificar desde el valor social para explicitar qué procesos de desarrollo contribuyen a una cooperación social.

La educación de mayores tendería, pues, a una clara intencionalidad: caminar hacia la propia autorrealización, hacia el cumplimiento de un quehacer vital para el cual el individuo se siente llamado.

Pero el destino es la llamada, es importantísimo, es la llamada de lo trascendente y hay que responder a esa llamada. De eso depende la vida del ser humano, responder o no a esa llamada. Y el hombre que responde a esa llamada se convierte en un guía para los demás.

Todo aquel que no aporte algo en la función que le ha tocado vivir a su entorno podría ser considerado un fracasado. Las personas mayores son capaces de transmitir, enseñar y

transformar cuando se les presenta la ocasión de reflexionar en el ocaso de sus vidas, cuando pueden experimentar una mirada retrospectiva para poder entender mejor el presente.

La vida está fundamentada en el equilibrio entre los eslabones del destino. Todo en la vida es fugaz, el presente se esfuma sólo en el momento de pensarlo y controlar la vida implica grandes dificultades. Compuestos de naturaleza y psiquis, la psiquis está por encima de lo biológico y está condicionada por el entorno.

Cabe preguntarse cómo alcanzar estos ambiciosos objetivos de la educación: si recurrimos al profesor García Mínguez nos afirma que se conseguirá con la ejercitación del pensamiento.

Por otro lado, planteamos que la educación de mayores convierte a las personas en ciudadanos activos y agentes transformadores de su entorno más próximo cuya experiencia unida a la reflexión trata de contestar a las preguntas que el medio universitario les ofrece.

El logro de una mayor autorrealización personal y de un empoderamiento (potenciación interior con tendencia a convertirse en magisterio o guía del indeciso que hacer de los demás) de la persona mayor en una etapa de su vida en la que lejos de sentir el declive o deterioro, pretende alcanzar la plenitud a través de la cultura, de la educación en la sociedad del conocimiento

Cabe preguntarse cómo alcanzar estos ambiciosos objetivos de la educación: si recurrimos al profesor García Mínguez nos afirma que se conseguirá con la ejercitación del pensamiento.

Además, la educación de mayores potenciaría procesos de descubrimiento, emancipación y descubrimiento personal, social y cultural con objeto de lograr cotas superiores de mayor transformación y participación en su entorno. En esto estamos de acuerdo en gran parte como el profesor García Mínguez en el libro *La educación de personas mayores. Ensayos de nuevos caminos (2004)*

Así pues, la educación es humanizadora y socializadora a cualquier edad.

Por último, la educación de mayores haría posible el diseño y la implantación de estrategias adecuadas teniendo en cuenta la heterogeneidad de las personas mayores.

5.4.ESTUDIO CUANTITATIVO

5.4.1 METODOLOGÍA: POBLACIÓN Y MUESTRA, PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS

Metodología

Para alcanzar los objetivos planteados se ha planteado un doble estudio: una primera parte con la recogida de datos cuantitativos y en una segunda parte recogida de datos cualitativos. La conexión de ambos tipos de datos ofrecerá una visión más amplia y completa del problema analizado y nos acercará a conseguir el objetivo principal del estudio.

Ambos métodos cuantitativo y cualitativo poseen un carácter transversal, con un único momento de medida. La comparación entre sedes supone también un objetivo transversal a lo largo de toda la investigación.

Todas las sedes comparten el mismo Plan de Estudios, sin embargo, existen rasgos que las diferencian por estar cuatro de ellas ubicadas en un entorno rural y otras tres en un entorno urbano. Sedes urbanas con mayor número de alumnos y con un aula por curso ubicadas en Facultades de la Universidad de Salamanca y sedes rurales con un único aula donde los alumnos graduados asisten a las mismas clases que los alumnos de los tres primeros cursos y que se ubican en espacios educativos municipales construidos específicamente como centro de formación como es el caso de Ciudad Rodrigo con la colaboración expresa del Ayuntamiento o bien otras sedes ubicadas en institutos o casas de cultura municipales como es el caso de Toro y Benavente donde también colaboran en los correspondientes ayuntamientos . En Béjar las clases se imparten en espacios propios de la Universidad en la Escuela Universitaria de Ingeniería.

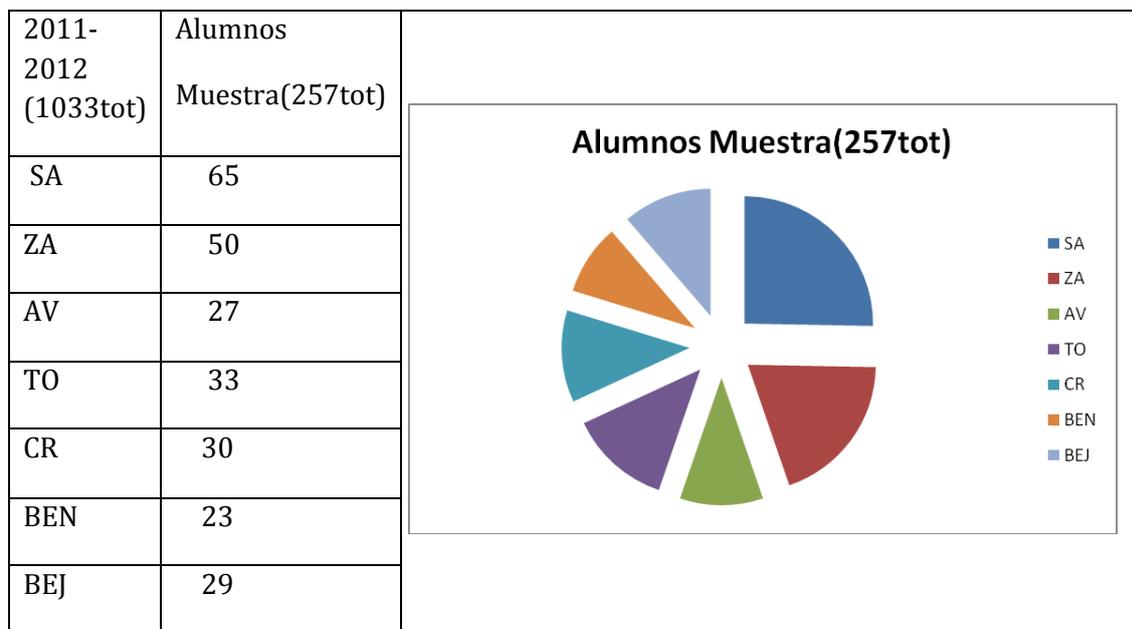
Muestra

Los cuestionarios han sido cumplimentados por participantes del Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca en el curso académico 2011-2012 asistentes a las clases de la Universidad de la Experiencia en las siguientes sedes:

-Sede de Salamanca

- Sede de Zamora
- Sede de Ávila
- Sede de Toro
- Sede de Ciudad Rodrigo
- Sede de Benavente
- Sede de Béjar

El número de alumnos participantes en nuestro estudio en cada una de las sedes ha sido el siguiente:

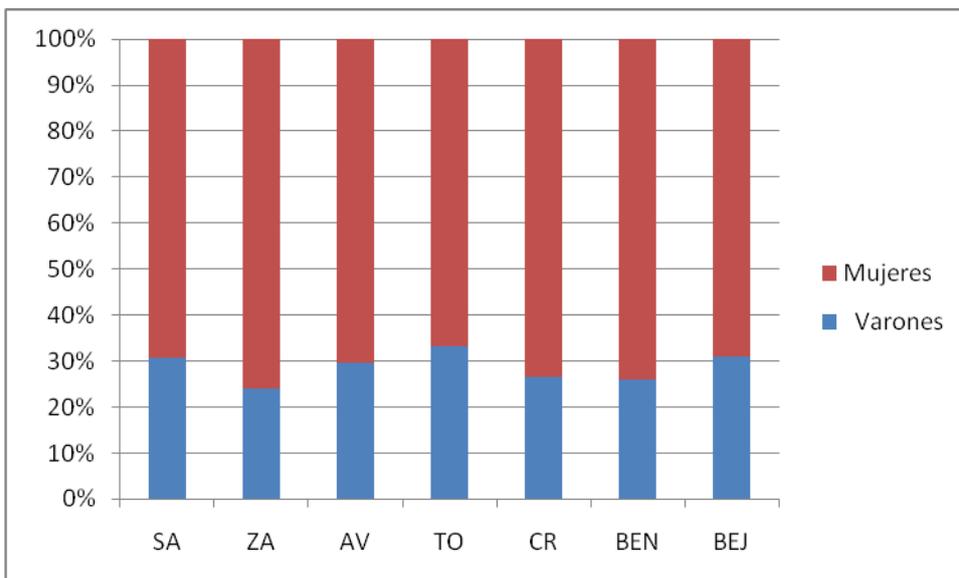


Si sumamos los participantes en todas las sedes tenemos que incluíamos el (tanto por ciento de la muestra)La muestra recogida fue de 257 cuestionarios totales y el total de alumnos matriculados en el curso 2011-2012 en las siete sedes de la Universidad de Salamanca era de 1033 alumnos.

Trabajo de campo

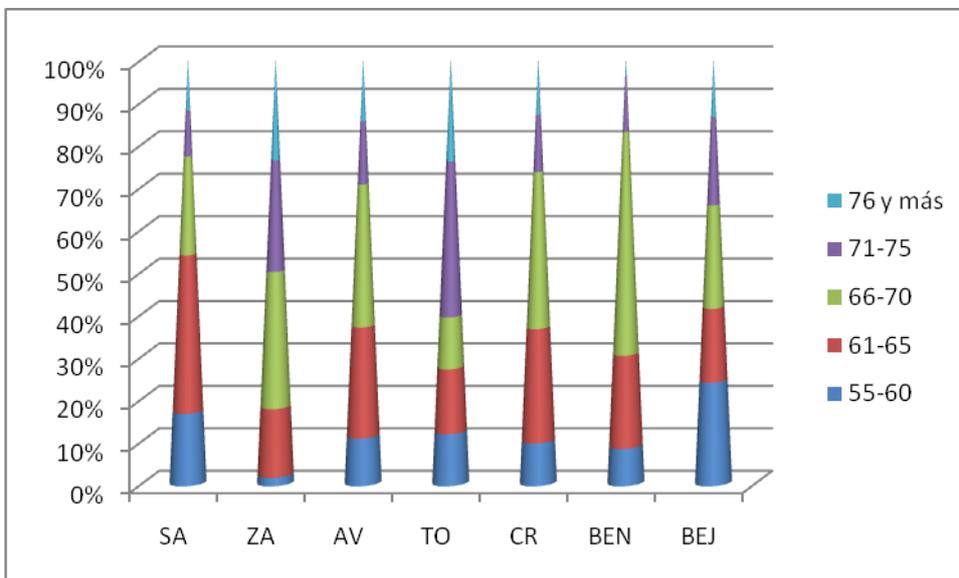
La distribución de la muestra en función de la variable **género** fue la siguiente (porcentajes)

Género	Varones	Mujeres
SA	20	45
ZA	12	38
AV	8	19
TO	11	22
CR	8	22
BEN	6	17
BEJ	9	20



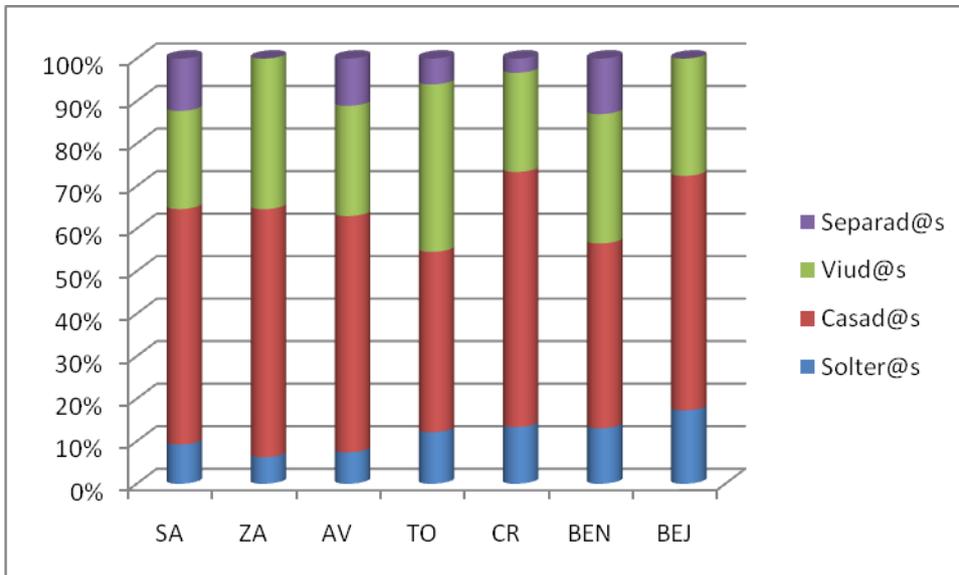
Respecto a la **edad**

	55-60	61-65	66-70	71-75	76 y más
SA	11	24	15	7	8
ZA	1	8	16	13	12
AV	3	7	9	4	4
TO	4	5	4	12	8
CR	3	8	11	4	4
BEN	2	5	12	3	1
BEJ	7	5	7	6	4



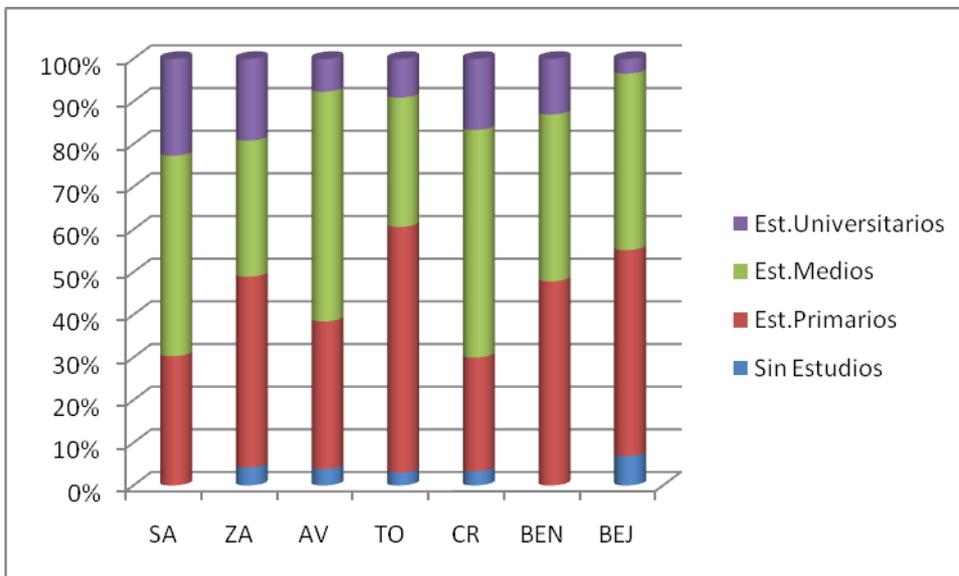
Respecto a la variable **estado civil**

	Solter@s	Casad@s	Viud@s	Separad@s
SA	6	36	15	8
ZA	3	28	17	0
AV	2	15	7	3
TO	4	14	13	2
CR	4	18	7	1
BEN	3	10	7	3
BEJ	5	16	8	0



Dos aspectos importantes para conocer el nivel social de los participantes son la distribución de la muestra en función de la variable **nivel de estudios** que sería la siguiente:

	Sin Estudios	Est.Primarios	Est.Medios	Est.Universitarios
SA	0	20	31	15
ZA	2	21	15	9
AV	1	9	14	2
TO	1	19	10	3
CR	1	8	16	5
BEN	0	11	9	3
BEJ	2	14	12	1



Otro aspecto importante para definir el perfil social de las personas mayores participantes en nuestro estudio es la variable **profesión principal que ha ejercido**:

Para ello, se ha planteado una pregunta abierta en la que se pretendía ver la variedad de perfiles profesionales que asistían a las clases en las distintas sedes.

Trabajo de campo

En la sede de Salamanca, las personas participantes en la investigación ofrecieron los siguientes datos: administrativos, funcionarios, maestros y profesores, enfermeras, recepcionistas, comerciales, empleados de banca, autónomos, peluquera, esteticista, fotógrafo, y otros relacionados con la rama sanitaria como la química o la biología, así como un considerable número de amas de casa.

En la sede de Zamora los participantes manifiestan haber ejercido variedad de profesiones: militares, banca, funcionarios, agricultores, administrativos, comerciales, electricistas, torneros, enfermeras y auxiliares de clínica, celadores ,dependientes, empresarias, maestras y amas de casa.

En la sede de Avila nos encontramos que han ejercido profesiones como profesores, maestras, empleados de telefónica, azafatas de vuelo, funcionarios, empleados de banca, comerciantes, hosteleros, administrativos, modistas, conductores, mecánicos e industriales.

En Toro las profesiones señaladas por los participantes son igualmente variadas: ganaderos, peritos agrícolas, dependientas, empleados de banca, artesanos, funcionarios, guardia civiles, decoradores, auxiliares de clínica, informáticos, electricistas, maestras y autónomos.

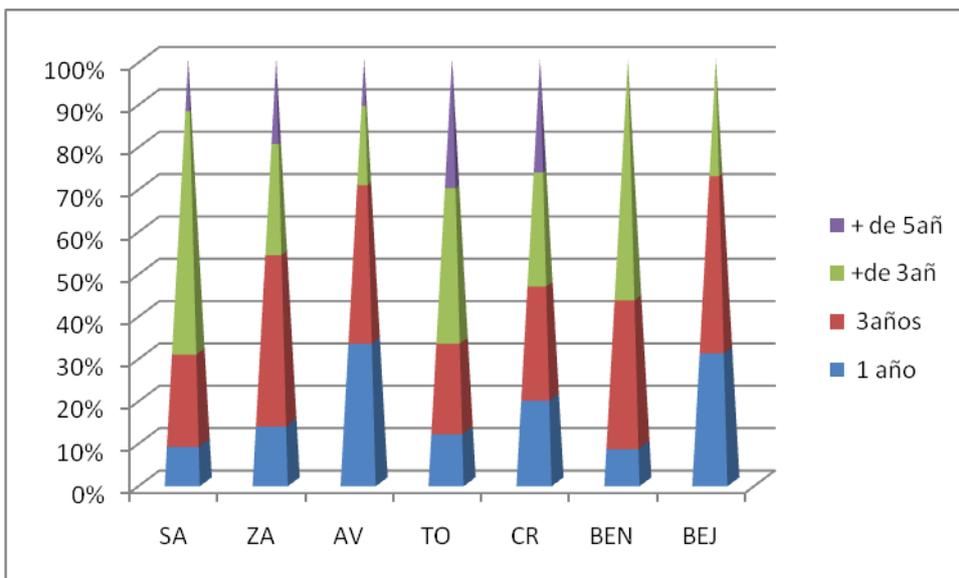
En la sede de Ciudad Rodrigo nos encontramos con las siguientes profesiones ejercidas: empresarios-as, empleados de banca, maestras, peluqueras, detectives privados, profesores, limpiadoras, gestores administrativos, agricultores, ganaderos y amas de casa.

En Benavente las profesiones que señalan haber ejercido son las siguientes, también muy diversas: mecánicos, torneros, administrativos, auxiliares de farmacia, profesores, maestras, esteticista, auxiliares de enfermería, comerciantes, agricultores y amas de casa.

En la sede de Béjar nos encontramos con las siguientes profesiones ejercidas: hosteleras, limpiadoras, empleados de industria textil, auxiliares administrativos, contables, notaria, confección, transportistas, construcción, comerciales, dependientas, enfermeras, carpinteros, maestras y amas de casa.

Otra variable que hemos tenido en cuenta son los **años de vinculación con el Programa Interuniversitario** o **los años de asistencia a clases** en la universidad de la experiencia desde 1 año a más de 5 años.

	1 año	3años	+de 3añ	+ de 5añ
SA	6	14	37	8
ZA	7	20	13	10
AV	9	10	5	3
TO	4	7	12	10
CR	6	8	8	8
BEN	2	8	13	0
BEJ	9	12	8	0



Procedimiento e Instrumentos

El cuestionario fue aplicado en cada una de las siete sedes que componen la Universidad de Salamanca dentro del marco del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en el curso 2011-2012. (incluir un cuestionario en blanco)

Tras comunicar mi intención al Director/a académico del Programa en la Universidad de Salamanca verbalmente y por escrito e informando también al Programa

Trabajo de campo

Interuniversitario a través de la Secretaría Permanente ubicada en la Universidad Pontificia, se establece un contacto previo con cada uno de los coordinadores académicos de las distintas sedes del Programa.

Presentamos en primer lugar el cuestionario a los participantes de la sede de Ciudad Rodrigo (grupo control), dando las instrucciones necesarias para rellenar el cuestionario, aprovechando los minutos previos a una sesión de clase o al finalizar una sesión de clase: los cuestionarios habían de completarse individualmente, tras explicar a los alumnos el para qué del cuestionario e insistiendo que su colaboración en nuestra investigación era absolutamente voluntaria. Se entregan 50 y se consideran válidos para el análisis 30 de ellos. De los 20 restantes había sido completados una mínima parte.

También se aclara que su colaboración voluntaria es muy importante para nuestra investigación. Se les deja el cuestionario una semana al menos y un máximo de 2 hasta entregarlo rellenado y completados al coordinador.

A continuación, nos presentamos en las aulas de Salamanca unos minutos antes de que comiencen las clases, previo aviso al coordinador y al profesor que iba a impartir la sesión de clase esa tarde. Nos presentamos a los alumnos de la sede de Salamanca, primero al aula de los graduados y posteriormente a los alumnos de los demás cursos, todos se muestran muy receptivos e interesados ante la explicación de los objetivos del cuestionario. Se les da las instrucciones generales más importantes haciendo hincapié en el carácter voluntario de su colaboración. Se les dan dos semanas de plazo para que entreguen el cuestionario completado a las coordinadoras de Salamanca.

Se entregan 70 cuestionarios y se recogen 65 válidos para el análisis. En esta sede hemos observado cómo la totalidad de alumnos se prestaba voluntario para participar, teniendo que constatar que no llevábamos suficientes cuestionarios para tanta demanda de alumnos interesados.

Presencialmente, hemos acudido también a las aulas de la sede de Zamora, siguiendo el mismo protocolo. La recepción de los alumnos es positiva y colaboradora al igual que en el resto de sedes descritas anteriormente. La coordinadora de Zamora recogió y envió correctamente los cuestionarios de vuelta a la sede de Ciudad Rodrigo para el posterior análisis de datos.

En la sede zamorana situada en el Campus Viriato (Escuela Universitaria de Magisterio) se entregaron 60 y han sido considerados válidos para el análisis 50 en total.

En las sede de Ávila, Toro, Benavente y Béjar han sido los propios coordinadores los que han facilitado la recepción y entrega de cuestionarios de devolución, previo envío postal desde la sede de Ciudad Rodrigo, y, en otros casos, con la colaboración estrecha de profesorado que simultáneamente impartía clases en el mismo trimestre en algunas de estas sedes y en Ciudad Rodrigo, pues en estos casos suponía mayor dificultad acercarme presencialmente a las localidades mencionadas. Los cuestionarios devueltos en estas sedes han sido entregados en Ciudad Rodrigo de la mano de profesores que habían coincidido impartiendo clases en el mismo trimestre en algunas de estas sedes.

En Avila se repartieron 50 y fueron considerados susceptibles de análisis 27 cuestionarios totales. En Toro se repartieron 50 y fueron considerados válidos 33 totales.

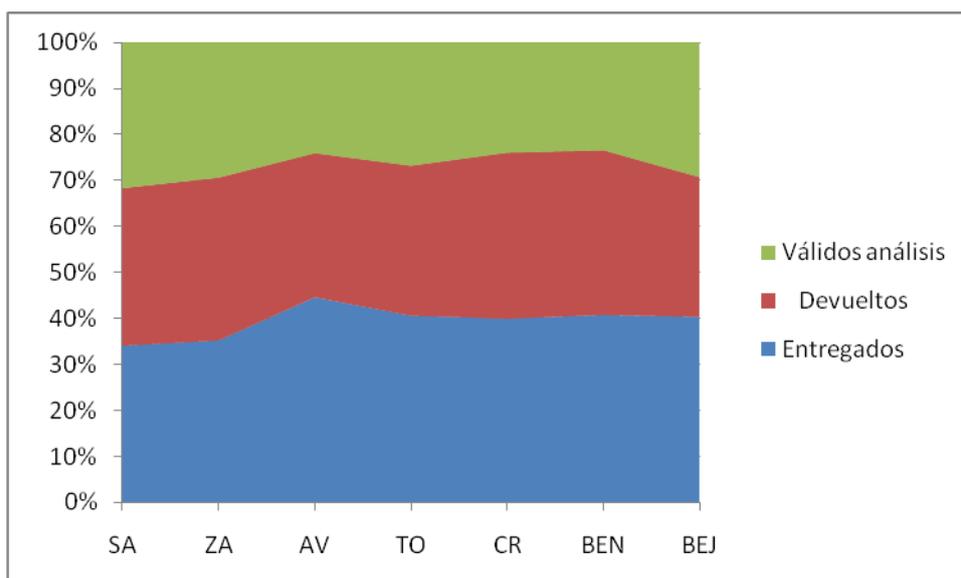
En Ciudad Rodrigo se entregaron 50 y se consideraron 30 susceptibles para el análisis. Supuso el grupo control

En Benavente fueron repartidos 50 y se recogieron 23 considerados susceptibles de análisis.

En la sede de Béjar fueron repartidos 50 y se recogieron 29 válidos para el análisis.

La tasa de devolución de los cuestionarios fue la siguiente y fue similar en las sedes.

	Entregados	Devueltos	Válidos análisis
SA	70	70	65
ZA	60	60	50
AV	50	35	27
TO	50	40	33
CR	50	45	30
BEN	40	35	23
BEJ	40	30	29



Cuestionario, principal instrumento de recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario que incluyó diferentes bloques, correspondientes a los diferentes aspectos que formaron parte de los objetivos de la investigación.

Estos bloques fueron los siguientes:

en primer lugar, valoración y autopercepción de su asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia incluyendo su **nivel de satisfacción personal y bienestar general** como consecuencia de su vinculación con el conocimiento a través de las clases universitarias y en relación con ello, el aprovechamiento de las clases. También incluimos aquí las **motivaciones principales** de los mayores, bien sean motivaciones intelectuales o cognitivas, motivaciones sociales, mejora de las relaciones familiares, resolución de problemas personales en la vida cotidiana, mayor autoestima y participación en sus entornos más próximos.

En segundo lugar, aspectos de mejora del Programa Interuniversitario y el tipo de **metodología** que más valoran las personas mayores, como el tipo de método utilizado por el profesor, la clase magistral o participativa y las temáticas o disciplinas que más interesan a los alumnos en general y en particular en cada una de las sedes.

Un tercer bloque de gran interés hace referencia a la **valoración de los coordinadores académicos y del profesorado** de cada una de las sedes, se extraerán datos acerca de los aspectos más valorados de los coordinadores académicos, así como del profesorado. Y en

relación con ello, **la evaluación de los aspectos clave del Programa Interuniversitario** como Plan de Estudios, la colaboración de la Junta y de la Universidad, así como de los Ayuntamientos de cada una de las localidades donde se ubican las siete sedes pertenecientes a la Universidad de Salamanca.

Un cuarto bloque se refiere al **grado de innovación que los participantes en el Programa pretenden mantener o desarrollar en sus respectivas sedes:** creación de Revistas de carácter educativo, organización de jornadas y seminarios, pequeños trabajos de investigación, proyectos de intercambio con Portugal u otras comunidades autónomas, ...y cuáles son las disciplinas más demandadas como preferentes para el desarrollo de las clases en el futuro.

El cuestionario constaba de dos partes: una, donde se reflejaron los datos generales de cada una de las sedes con las variables ya descritas y otra parte el propio cuestionario de valoración y autopercepción que constaba de 19 preguntas:

Las instrucciones para responder consistieron en leer detenidamente cada una de las preguntas atendiendo a las pautas de respuesta indicadas: se trataba de señalar, en cada caso, una o dos opciones según coincidan o no con sus preferencias y opciones con las que cada participante esté más o menos de acuerdo y se sienta más identificado.

En algún caso, se plantea alguna pregunta abierta para que el alumno-a pueda escribir sugerencias.

Se solicita que cada participante voluntario responda a todas las preguntas y se recuerda de modo explícito que no existen preguntas correctas ni incorrectas, que todas las opiniones tendrán un carácter anónimo y que, en cualquier caso, serán de gran ayuda para nuestro proyecto de investigación en la medida que recojan ideas de mejora e innovación que puedan adaptarse cada vez más a las características, necesidades e intereses de la totalidad del alumnado mayor de 55 años del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Universidad de Salamanca.

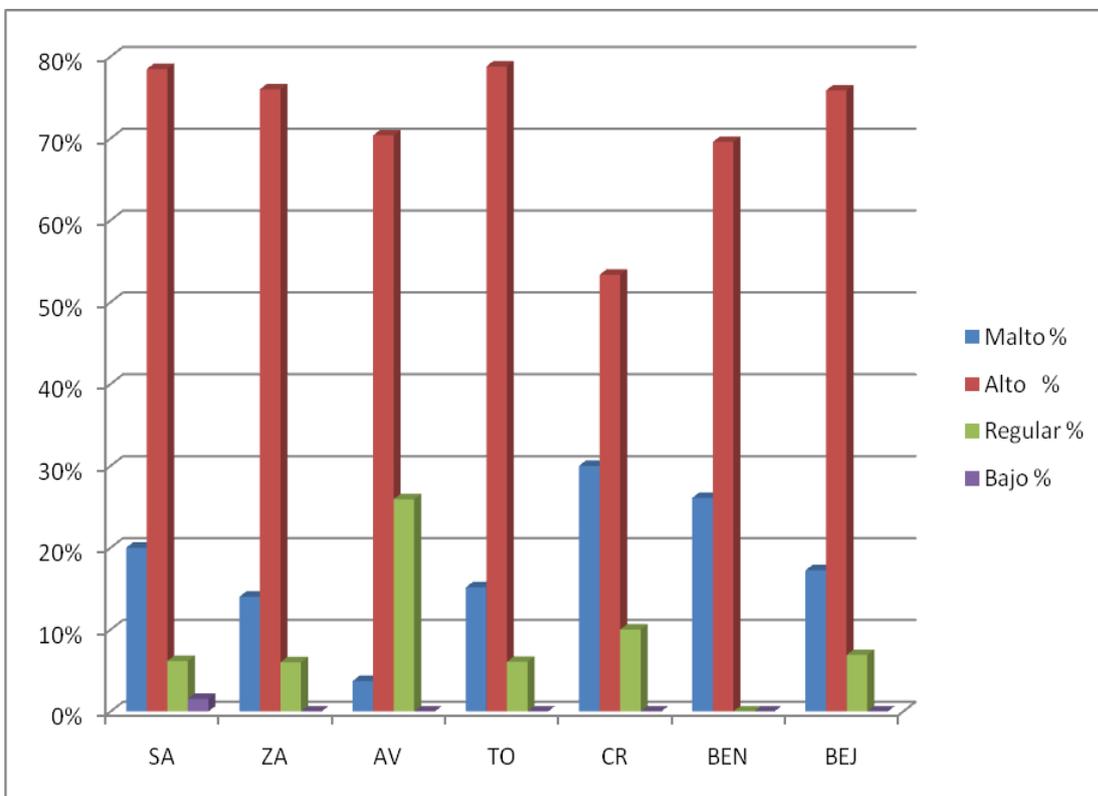
5.4.2. RESULTADOS: ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS DATOS

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR, EVALUACIÓN DEL PROGRAMA POR LOS ALUMNOS MAYORES Y AUTOPERCEPCION DE SU CALIDAD DE VIDA

MOTIVACIONES PARA PARTICIPAR

Nivel de satisfacción personal desde que asisten a la Universidad de la Experiencia señalando una sola opción

	Malto	Alto	Regular	Bajo
SA	13	51	4	1
ZA	7	38	3	0
AV	1	19	7	0
TO	5	26	2	0
CR	9	16	3	
BEN	6	16		
BEJ	5	22	2	



Tipo de motivaciones: lo mejor de la asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia. De manera global vamos a considerar las motivaciones divididas en cuatro bloques: motivaciones de identificación con la Universidad de Salamanca, motivaciones cognitivas, motivaciones psicosociales, motivaciones afectivas y aprendizaje por placer.

La pregunta planteada era la siguiente:

¿Qué es para Usted lo mejor de la asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia?

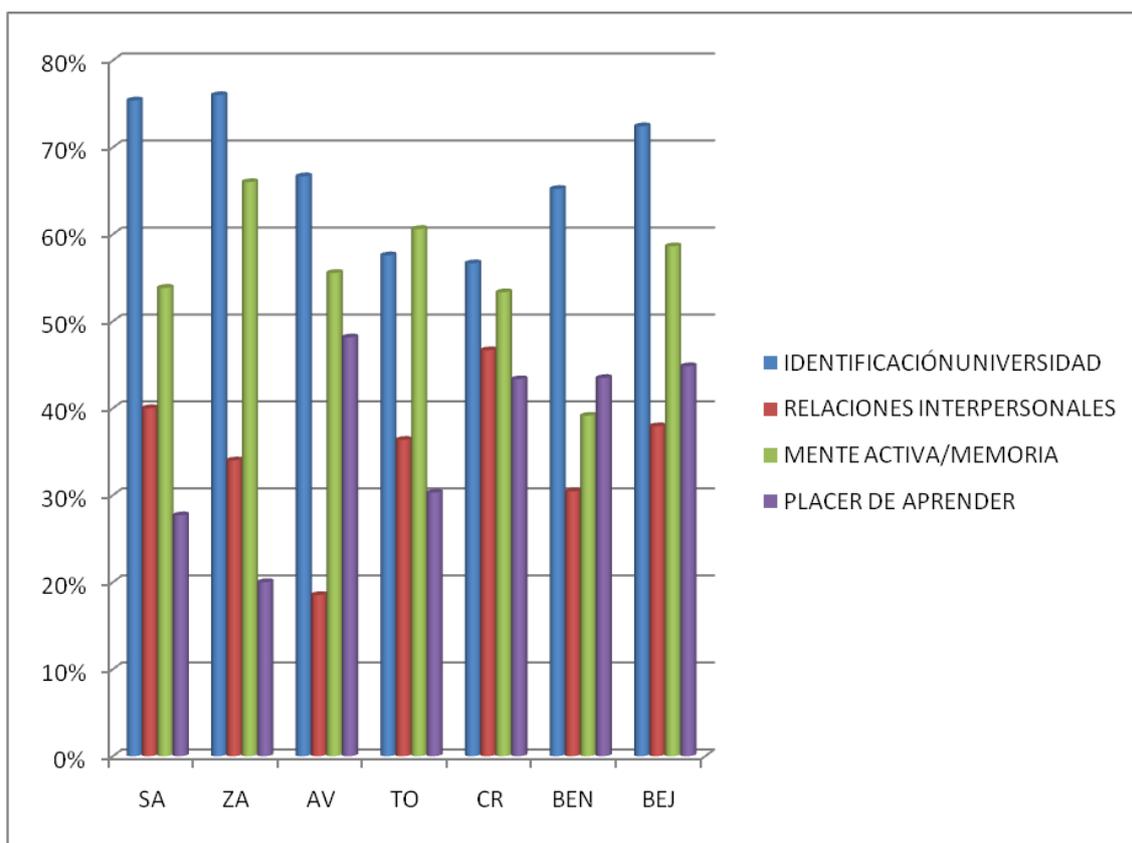
-Poder sentirme alumno universitario: aprender con profesores universitarios

-Convivencia y nuevas amistades: conocer a gente diferente

-Mantener la mente activa: mejorar, cuidar mi memoria y atención

-Disfrutar aprendiendo. Aprender conocimientos útiles para mi vida cotidiana.

TMOTIV	IDENTIFICACIÓN UNIVERSIDAD	RELACIONES INTERPERSONALES	MENTE ACTIVA/MEMORIA	PLACER DE APRENDER
SA	49	26	35	18
ZA	38	17	33	10
AV	18	5	15	13
TO	19	12	20	10
CR	17	14	16	13
BEN	15	7	9	10
BEJ	21	11	17	13



EVALUACIÓN Y VALORACIÓN DEL PROGRAMA:

A continuación presentamos los datos extraídos sobre distintos aspectos clave del Programa Interuniversitario como el **aprovechamiento de las clases** por los alumnos pese a no ser examinados, la **Metodología que más valoran** y estilo de profesor, la satisfacción con el Plan de Estudios, asignaturas preferidas y actividades complementarias demandadas, la valoración del profesorado y de los coordinadores y los aspectos de mejora en general.

Las preguntas 3 y 17 del cuestionario aplicado a los alumnos se refieren al **aprovechamiento** que los alumnos hacen de las clases y de cómo ellos perciben que aprenden conocimientos.

Ambas preguntas dicen así:

De las siguientes afirmaciones **señale dos** con las que usted esté más de acuerdo en lo que se refiere a su aprovechamiento de las clases en la Universidad de la Experiencia:

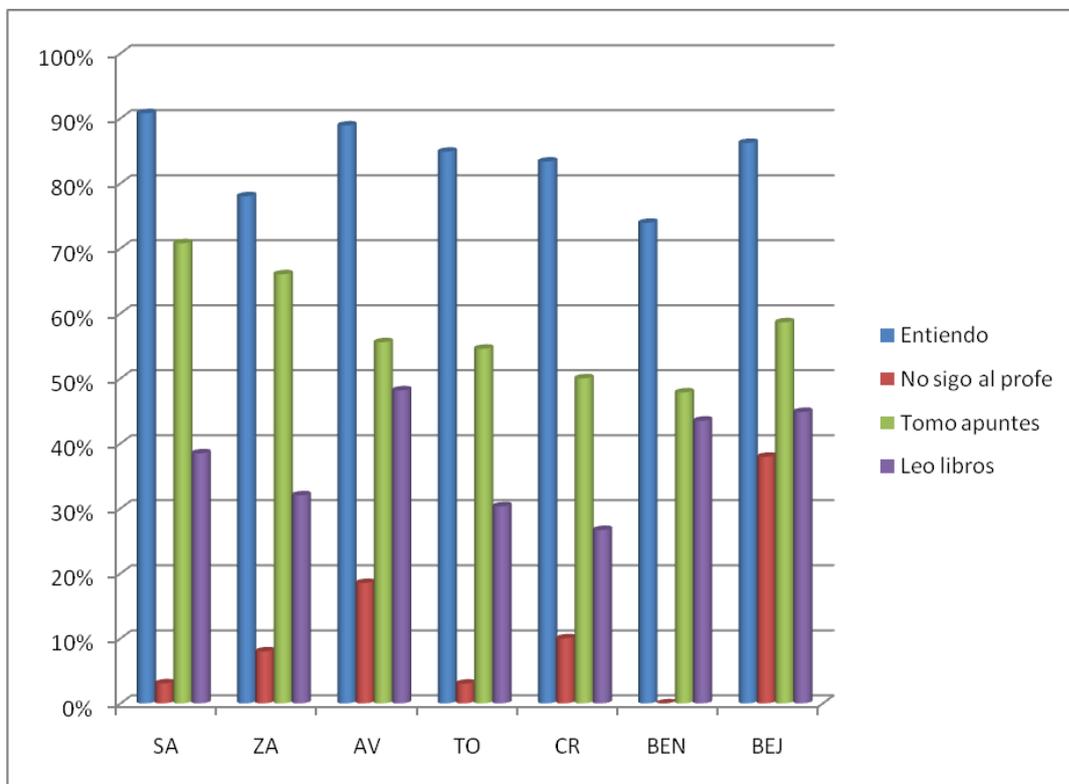
-En general, consigo entender las ideas principales o conceptos básicos que explican los profesores

-No suelo seguir a los profesores en sus explicaciones, son conocimientos muy elevados para mí.

-Suelo tomar apuntes en todas las clases porque así aprendo más y retengo mejor.

-Cuando me gusta una asignatura suelo leer libros recomendados por el profesor

Aprovecham	Entiendo	No sigo al profe	Tomo apuntes	Leo libros
SA	59	2	46	25
ZA	39	4	33	16
AV	24	5	15	13
TO	28	1	18	10
CR	25	3	15	8
BEN	17	0	11	10
BEJ	25	11	17	13



Trabajo de campo

La otra pregunta para valorar el aprovechamiento de las clases por los alumnos ha sido planteada de la siguiente manera:

Aunque Usted no tenga exámenes ni sea evaluado, ¿qué hace para conseguir un mayor aprendizaje y un aprovechamiento de las clases? De las siguientes opciones de respuesta, **señale dos:**

-Sólo asisto a las clases, no dedico más tiempo al estudio

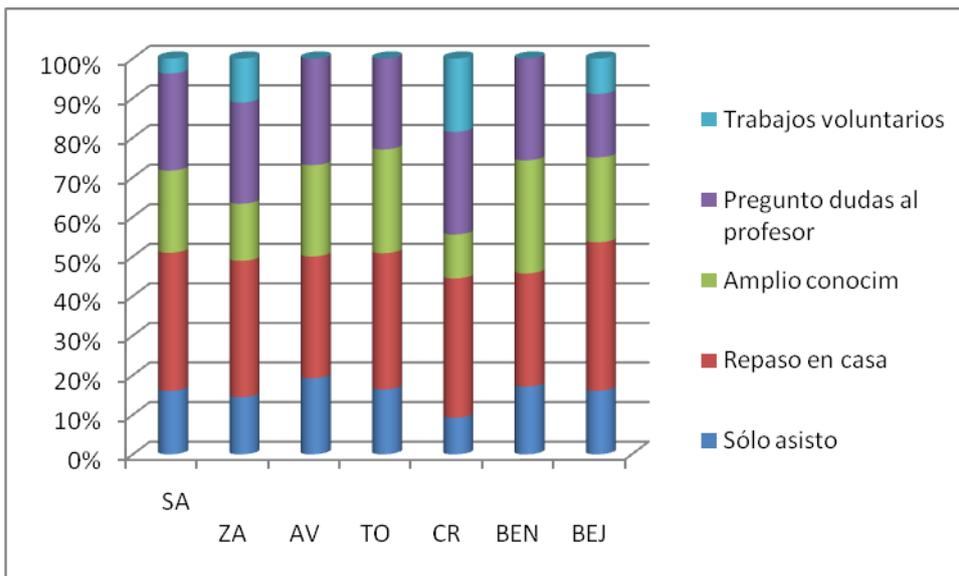
-Tomo apuntes en clase, los organizo y repaso en casa con los esquemas que entregan los profesores

-Suelo ampliar conocimientos leyendo libros y asistiendo a bibliotecas

-Me gusta preguntar al profesor todas las dudas

-Alguna vez he entregado trabajos voluntarios a los profesores

Aprovecham	Sólo asisto	Repaso en casa	Amplio conocim	Pregunto dudas al profesor	Trabajos voluntarios
SA	17	37	22	26	4
ZA	13	31	13	23	10
AV	10	16	12	14	0
TO	10	21	16	14	0
CR	5	19	6	14	10
BEN	6	10	10	9	0
BEJ	9	21	12	9	5



Exponemos ahora los datos que hemos extraído de las respuestas del alumnado acerca de cómo ellos valoran la **Metodología** a través del planteamiento de tres preguntas del cuestionario utilizado como instrumento de medida. Se trata de las preguntas 6, 7 y 11.

Se les pregunta a los alumnos:

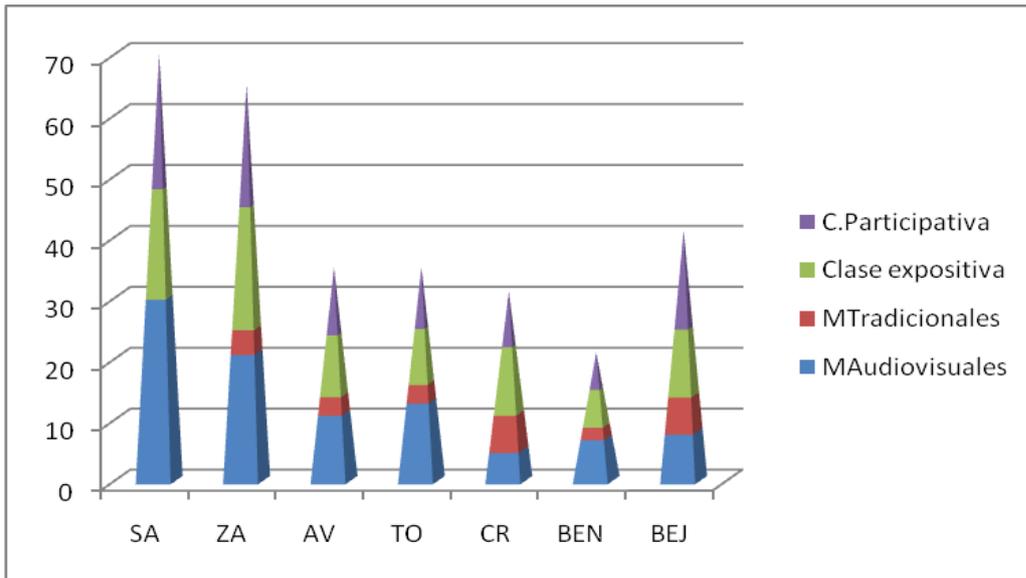
¿En qué clases aprende usted más? Señale sólo **una respuesta**

-Aprendo más cuando el profesor utiliza medios audiovisuales

-Aprendo más cuando el profesor escribe en la pizarra y realiza esquemas tradicionales

Metodología	MAudiovisuales	MTradicionales	Clase expositiva	C.Participativa
SA	30	0	18	22
ZA	21	4	20	20
AV	11	3	10	11
TO	13	3	9	10
CR	5	6	11	9
BEN	7	2	6	6
BEJ	8	6	11	16

Trabajo de campo



¿En qué clases aprende usted más? Señale sólo **una respuesta**

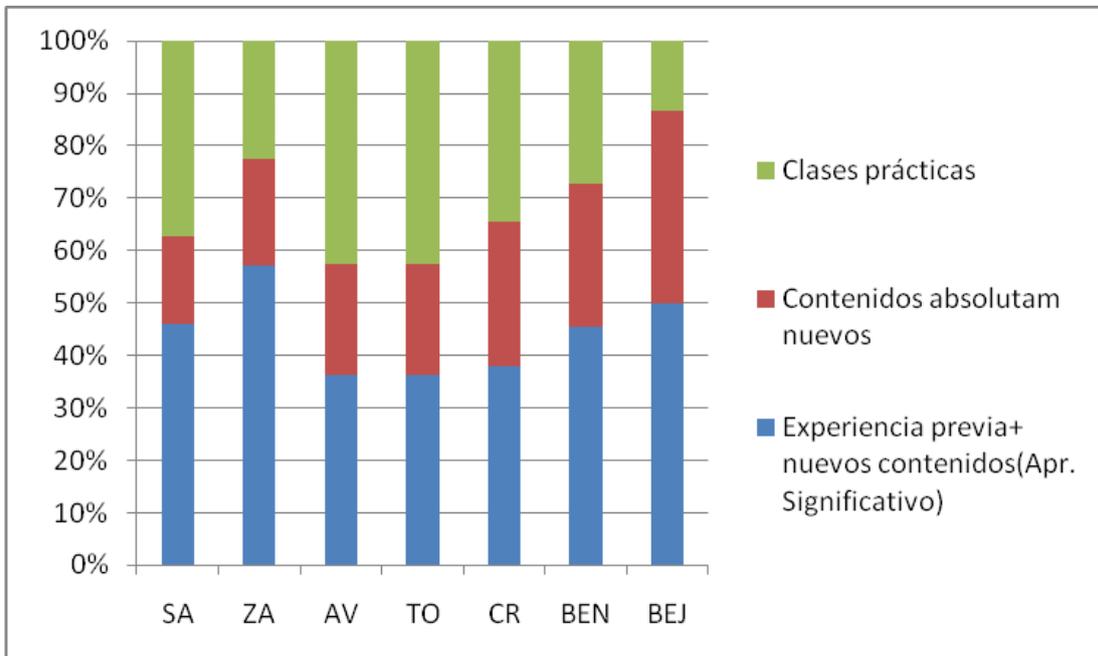
- Aprendo más cuando el profesor utiliza medios audiovisuales
- Aprendo más cuando el profesor escribe en la pizarra y realiza esquemas tradicionales
- Aprendo más escuchando sin interrupciones y tomando algunos apuntes
- Aprendo más cuando se intercambian opiniones y se hacen preguntas

¿Cuándo cree usted que aprende más? Señalar **sólo una opción**

- Cuando puedo relacionar mi experiencia con nuevos conocimientos
- Cuando los contenidos son absolutamente nuevos para mí
- Cuando las clases son más prácticas y menos teóricas

Metodología	Experiencia previa+ nuevos contenidos(Apr. Significativo)	Contenidos absolutam nuevos	Clases prácticas
SA	36	13	29
ZA	28	10	11
AV	12	7	14
TO	12	7	14

CR	11	8	10
BEN	10	6	6
BEJ	15	11	4



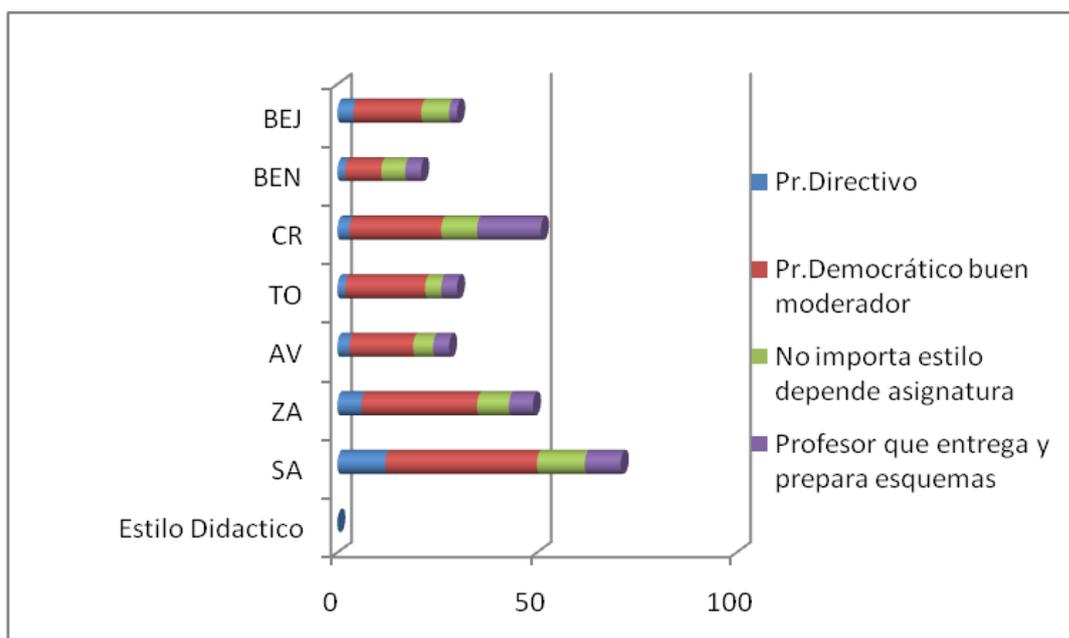
Por último, en cuanto a los gustos del alumnado por la metodología se les plantea lo siguiente:

¿Qué **estilo de profesor** le gusta y qué método de enseñanza valora más? Marcar **sólo una** opción de respuesta.

- El profesor directivo que imparte clases con el método expositivo y clase magistral
- El profesor más democrático que facilita el intercambio de opiniones y es buen moderador
- No importa un estilo u otro depende de la asignatura
- Lo que más valoro es que el profesor prepare y entregue esquemas tenga el estilo que tenga.

Trabajo de campo

Metodología Estilo Didactico	Pr.Directivo Magistral	Pr.Democrático buen moderador	No importa estilo depende asignatura	Profesor que entrega y prepara esquemas
SA	12	38	12	9
ZA	6	29	8	6
AV	3	16	5	4
TO	2	20	4	4
CR	3	23	9	16
BEN	2	9	6	4
BEJ	4	17	7	2



Continuando con **la valoración del profesorado**, se han planteado una serie de aspectos a través de las siguientes cuestiones:

En general, ¿a qué profesores suele valorar más? A los profesores de edad más joven o bien a los profesores de edad adulta mayor próxima a la suya propia?

Edad profesores	EDAD JOVEN	EDAD ADULTA MAYOR
SA	36	27
ZA	16	28
AV	16	11
TO	7	22
CR	15	15
BEN	10	13
BEJ	11	18

¿Qué cualidades valora más de los profesores a la hora de impartir sus clases? Señale sólo **una opción**.

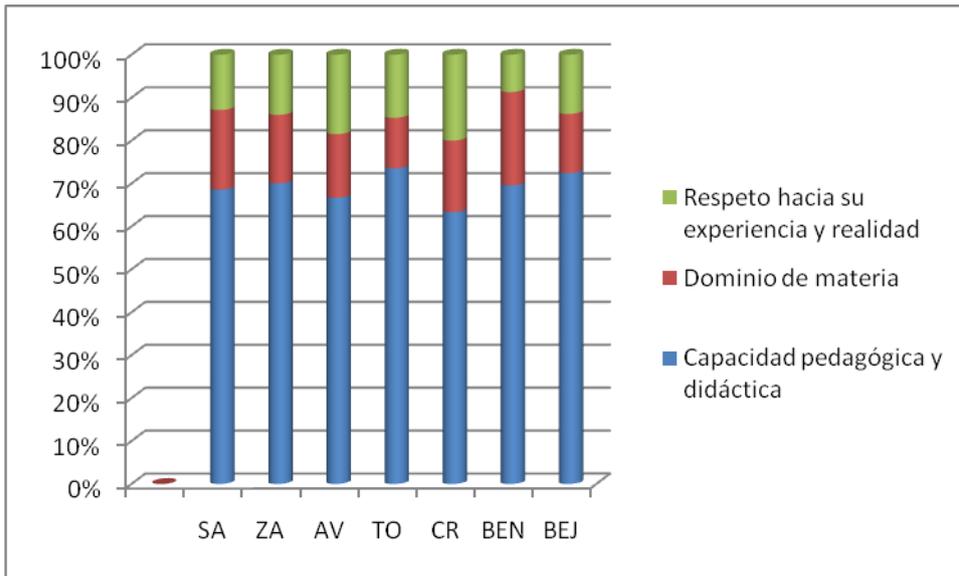
-Su capacidad para transmitir conocimientos y adaptarse a nuestro nivel

-El dominio de la materia que imparten, que sea especialista en lo que enseña

-La valoración y respeto hacia nuestra experiencia de vida, hacia nuestra propia realidad.

Valoracion profesores	Capacidad pedagógica y didáctica	Dominio de materia Especialista	Respeto hacia su experiencia y realidad
SA	48	13	9
ZA	35	8	7
AV	18	4	5
TO	25	4	5
CR	19	5	6
BEN	16	5	2
BEJ	21	4	4

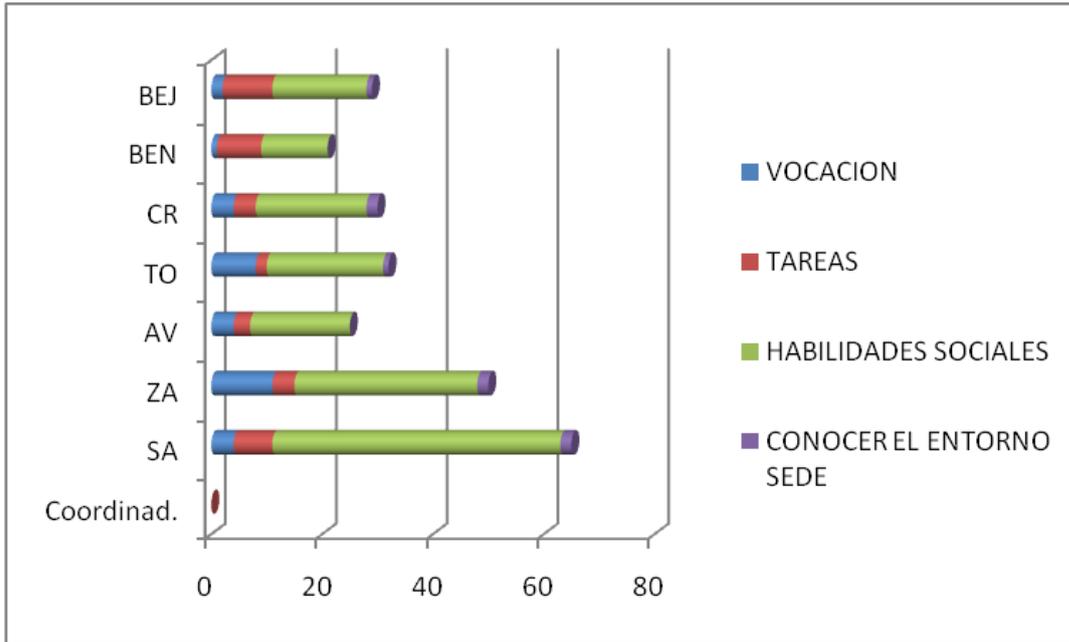
Trabajo de campo



¿Qué cualidades o aspectos valora más de su Coordinador/a académico? De los siguientes ítems señale sólo una respuesta.

- Que tenga estudios universitarios y vocación para trabajar con personas mayores
- Las tareas de organización (puntualidad, horarios, dedicación)
- Las habilidades sociales para comunicarse (amabilidad, empatía, autenticidad y gentileza con profesores y alumnos)
- Que conozca el entorno de la sede donde trabaja

Valoracion Coordinad.	VOCACION ESTUDIOS UNIV	TAREAS ORGANIZATIVAS	HABILIDADES SOCIALES	CONOCER EL ENTORNO SEDE
SA	4	7	52	2
ZA	11	4	33	2
AV	4	3	18	0
TO	8	2	21	1
CR	4	4	20	2
BEN	1	8	12	0
BEJ	2	9	17	1



En relación a este bloque de Evaluación de aspectos del programa nos quedarían por mostrar los datos referidos a las asignaturas y actividades complementarias preferidas y los aspectos de mejora.

En cuanto a las asignaturas, ¿cuál es la **especialidad** que prefiere o preferiría que le ofreciesen? De los siguientes ítems señale **sólo una respuesta**:

-Ciencias Sociales: Psicología, Pedagogía, Sociología, Política

-Ciencias Biosanitarias: Biología, Medicina, Física, Química, Botánica

-Artes y Humanidades: Historia, Arte, Literatura

-Economía y Derecho

- Nociones básicas de dibujo técnico, Arquitectura, Ingeniería

Especialidad preferida	CC SOCIALES	CC BIOSANITARIAS	ARTES HUMANIDADES	ECONOMIA DERECHO	DIBUJO T ARQUIT.

Trabajo de campo

SA	26	7	28	10	0
ZA	14	12	20	1	0
AV	9	10	0	5	1
TO	9	11	6	5	1
CR	9	6	14	2	1
BEN	4	2	11	3	1
BEJ	11	7	12	3	0

De los siguientes ítems elegidos los alumnos han de responder **dos opciones**.

¿Qué **dos asignaturas** le gustaría cursar **que no se ofrezcan** actualmente en el actual Plan de Estudios?

-Pedagogía: Historia de la Educación

-Antropología cultural

-Música: géneros musicales

-Idiomas: portugués, francés, inglés

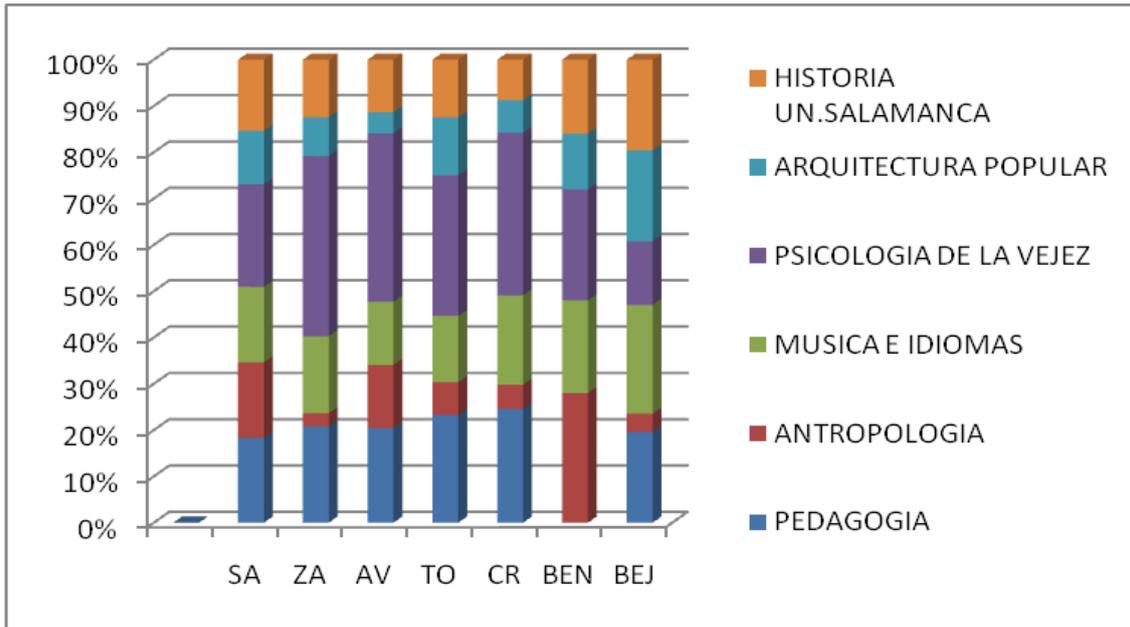
-Psicología de la Vejez

-Arquitectura popular de Castilla y León

-Historia de la Universidad de Salamanca

Asignaturas nuevas no cursadas	PEDAGOGIA H.EDUCACION	ANTROPOLOGIA	MUSICA E IDIOMAS	PSICOLOGIA DE LA VEJEZ	ARQUITECTURA POPULAR	HISTORIA UN.SALAMANCA
SA	19	17	17	23	12	16
ZA	15	2	12	28	6	9
AV	9	6	6	16	2	5

TO	13	4	8	17	7	7
CR	14	3	11	20	4	5
BEN	0	7	5	6	3	4
BEJ	10	2	12	7	10	10



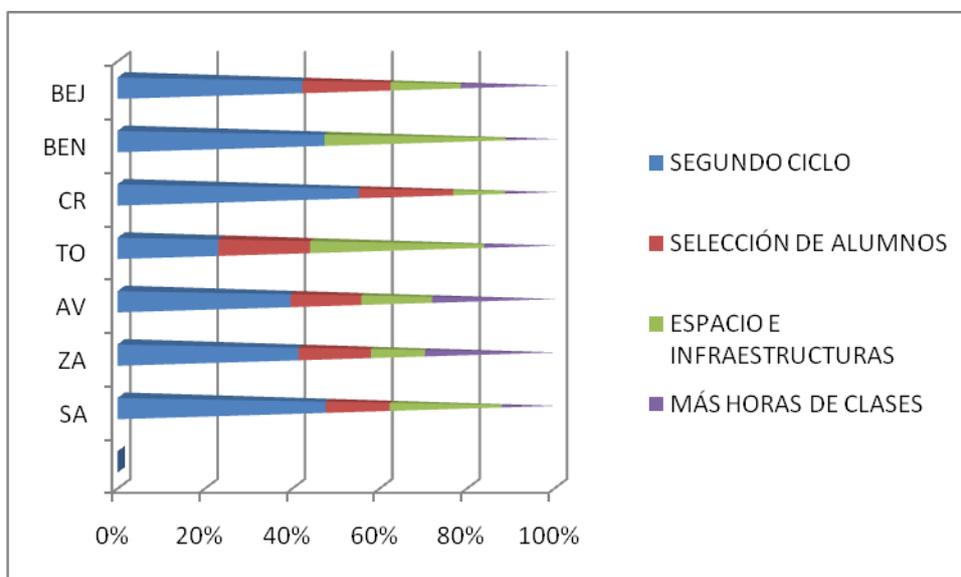
Según su opinión, ¿qué aspectos supondrían **mejorar** el Programa Interuniversitario de la Experiencia? Señalar **dos opciones eligiendo los siguientes ítems:**

- Implantar un segundo ciclo de especialización para alumnos graduados
- Seleccionar a los alumnos por nivel de estudios
- Mejorar el espacio y las infraestructuras
- Tener más horas de clases

Aspectos mejora	SEGUNDO CICLO	SELECCIÓN DE ALUMNOS	ESPACIO E INFRAESTRUCTURAS	MÁS HORAS DE CLASES
-----------------	---------------	----------------------	----------------------------	---------------------

Trabajo de campo

	ESPECIALIZ			
SA	52	16	28	14
ZA	30	12	9	22
AV	22	9	9	16
TO	11	10	19	8
CR	23	9	5	5
BEN	16	0	14	4
BEJ	21	10	8	11



También se les pregunta abiertamente que escriban **sugerencias** si las tienen y son distintas a las planteadas. Los participantes plantean sugerencias por escrito que, en muchas ocasiones, comunican verbalmente:

-“Controlar la asistencia a clase, hay gente que falta mucho y está perjudicando a otros que no han tenido plaza”

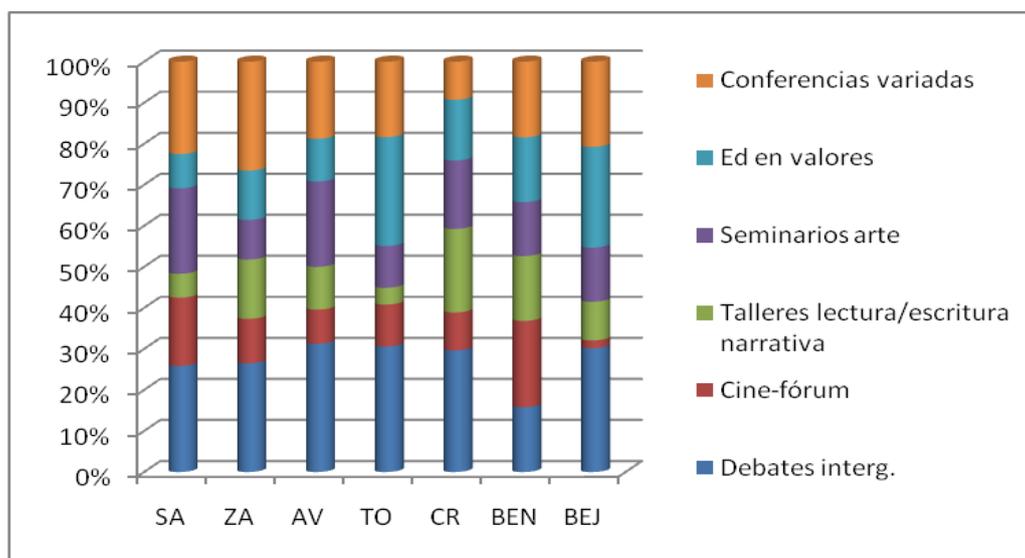
-“No interrumpir al profesor contando batallitas”

-“Realizar algún trabajo, que los profesores exijan algo más que asistir a las clases”

-“Hacer algún tipo de selección de alumnos”

Cuando se les plantean **dos actividades complementarias preferidas** con las que más disfrutaban los resultados son los siguientes:

	Debates interg.	Cine-fórum	Talleres lectura/escritura narrativa	Seminarios arte	Ed en valores	Conferencias variadas
SA	31	20	7	25	10	27
ZA	22	9	12	8	10	22
AV	15	4	5	10	5	9
TO	15	5	2	5	13	9
CR	16	5	11	9	8	5
BEN	6	8	6	5	6	7
BEJ	16	1	5	7	13	11



En relación con la pregunta sobre las actividades complementarias planteamos a los alumnos una serie de proyectos innovadores en el caso de que fuese posible añadirlos a su plan de estudios o como actividad complementaria o extraacadémica en las que ellos pudieran tener una implicación directa interaccionando con sus compañeros y con su entorno más cercano.

Trabajo de campo

Algunos de estos proyectos habían sido puestos en marcha en algunas sedes como en Ciudad Rodrigo donde los alumnos fueron capaces de crear una Revista de carácter divulgativo y con objetivos marcadamente pedagógicos llamada Mirobrigencia de la que fueron publicados varios números. De ella hablaremos más adelante, desarrollando el apartado de metodología cualitativa.

Pues bien, partiendo de esa experiencia y de otras propuestas que, en su momento, observamos, en la sede de Ciudad Rodrigo, planteamos en el cuestionario la pregunta 16:

Le proponemos ahora **varios Proyectos educativos innovadores** que pudiesen ser deseados por los alumnos participantes y pudiesen tener un carácter complementario a la actividad académica o paralelos a las clases. Señale **dos opciones** que le gustaría desarrollar o mantener en su sede o que se pudiera realizar a través de la Asociación de Alumnos.

- Creación de revistas de carácter educativo
- Tertulias literarias
- Organización de jornadas o seminarios específicos
- Pequeños trabajos de investigación dirigidos
- Proyectos de Intercambio cultural con Portugal
- Proyectos de Intercambio cultural con otras Comunidades Autónomas

Los resultados se expresan a continuación

	Revistas educativas	Tertulias literarias	Jornadas o seminarios	Trabajos de investig dirigidos	Intercambios Portugal	Intercambio con otras CC.AA
SA	13	42	19	22	23	42
ZA	10	26	15	5	13	21
AV	9	11	8	2	8	13
TO	12	14	6	12	9	11
CR	11	9	8	8	10	7
BEN	1	6	7	6	6	11
BEJ	7	11	12	4	2	19

La valoración de los aspectos clave del Programa Interuniversitario por parte de los alumnos: se les pide que señalen en orden de más a menos preferencia

En las sedes de Salamanca y Zamora se observa que los aspectos valorados en primer lugar son el trabajo de los profesores y de los coordinadores junto a la Universidad, en segundo lugar la colaboración de Junta y ayuntamientos y en tercero la estructura por sedes y el plan de estudios.

En Avila la tendencia es que disminuye la valoración del coordinador y de la Junta y aumenta la valoración del plan de estudios y de la Universidad de Salamanca.

En Toro ocupa el primer puesto de valoración el trabajo de coordinador y profesores, en segundo lugar se valora el papel de la Universidad y el Plan de Estudios y en tercer lugar la Junta y Ayuntamiento.

En la sede de Ciudad Rodrigo los aspectos más valorados son también el trabajo de coordinación y profesorado, en segundo lugar la estructura por sedes y el plan de estudios y en tercer lugar las tres instituciones colaboradoras Universidad, Junta y Ayuntamiento.

Benavente sigue la misma tendencia que Toro y Ciudad Rodrigo.

En la sede de Béjar se aprecia una disminución de la valoración de la coordinación con respecto al profesorado, sin embargo, en segundo lugar eligen el aspecto del plan de estudios y la estructura por sedes y en tercer lugar, como en otros casos, los alumnos eligen el papel de la Junta y el Ayuntamiento.

Cabe destacar que la valoración de los aspectos básicos del Programa Interuniversitario de la Experiencia por parte del alumnado participante en la investigación es altamente positiva, teniendo preferencias al elegir los ítems como se les indicaba en el cuestionario.

En unos casos, valoran más los aspectos académicos de coordinación y docencia, en otros los aspectos organizativos y estructurales del Programa y las dificultades que conlleva una estructura tan compleja que llega a sedes urbanas y a sedes rurales más alejadas. Sin duda, se aprecia una clara consideración del papel que desempeñan las instituciones públicas como es la Junta de Castilla y León, los respectivos Ayuntamientos y la Universidad de

Trabajo de campo

Salamanca como entidad que ofrece la calidad del profesorado en sus enseñanzas impartidas.

APORTACIONES A LA CALIDAD DE VIDA

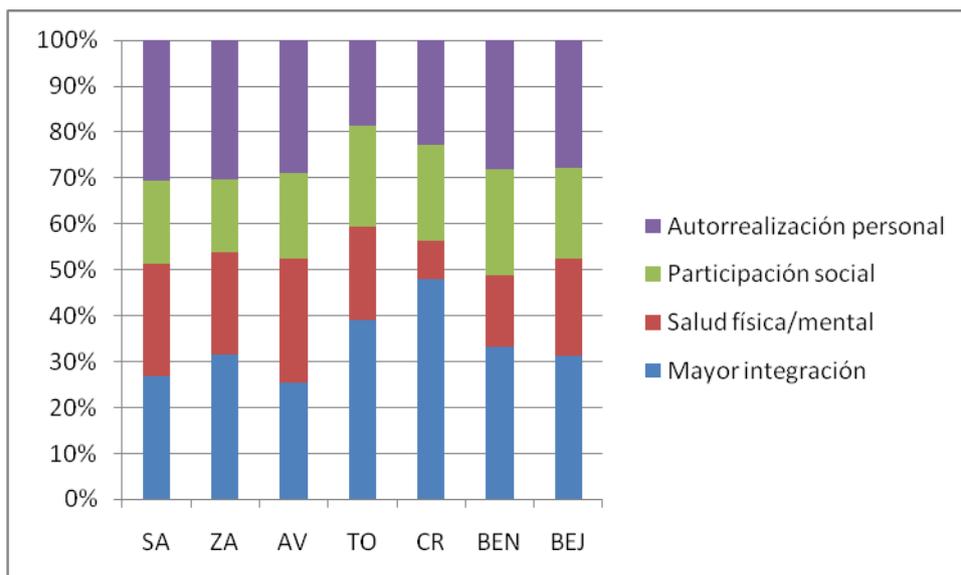
Hemos considerado dos preguntas con sus respectivos ítems de cuyas respuestas de los alumnos participantes hemos extraído los datos que reflejamos a continuación.

Se trata de la pregunta 4 del cuestionario que se plantea de la siguiente manera:

¿Qué cambios cree usted que son los más importantes en su vida personal después de asistir a las clases de la Universidad de la Experiencia? Señale **dos opciones**.

- Me he integrado con personas que no eran de mi círculo de amistades
- Siento que mi salud física y mental han mejorado, especialmente mi memoria
- Me siento más integrado y participativo en la sociedad donde resido
- Noto que ha aumentado mi desarrollo y autorrealización personal

	Mayor integración	Salud física/mental	Participación social	Autorrealización personal
SA	34	31	23	39
ZA	28	20	14	27
AV	15	16	11	17
TO	23	12	13	11
CR	23	4	10	11
BEN	13	6	9	11
BEJ	19	13	12	17



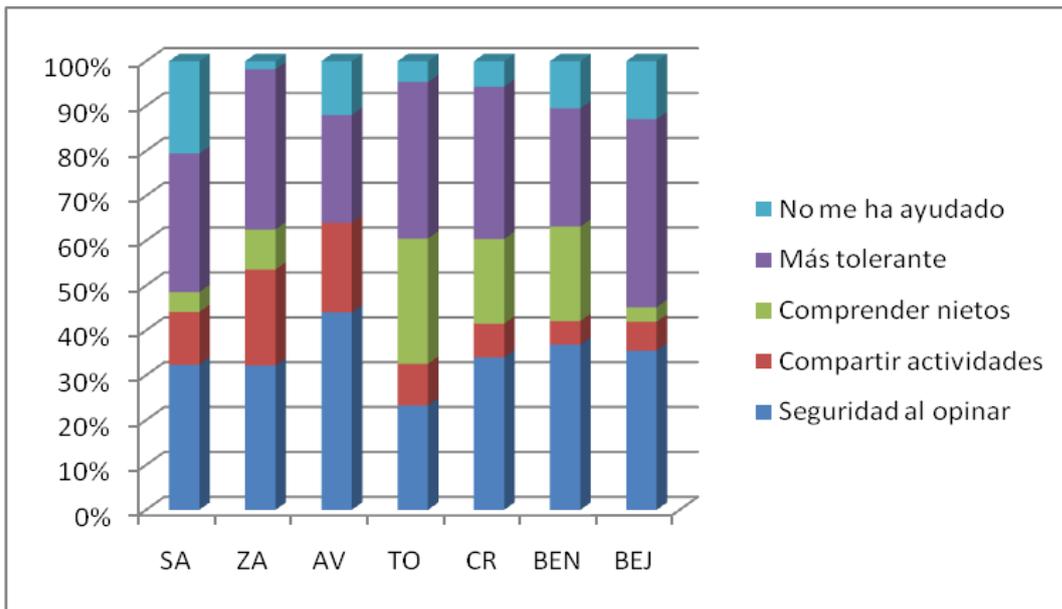
La pregunta 19 también se dirige al mismo objetivo y dice así:

¿Qué cambios son, según su opinión, los más importantes en la convivencia con su familia después de estar asistiendo a las clases de la Universidad de la Experiencia? Elegir **una sola opción**

- Me siento más seguro cuando opino en casa y ha mejorado la confianza en mí mismo
- Puedo compartir más actividades con la familia
- Comprendo mejor a mis nietos y puedo enseñarles conocimientos que aprendo en clase
- Soy más tolerante con ideas diferentes y con otras formas de vida
- No creo que haya ayudado a mejorar la convivencia con mi familia

	Seguridad al opinar	Compartir actividades	Comprender nietos	Más tolerante	No me ha ayudado
SA	22	8	3	21	14
ZA	18	12	5	20	1
AV	11	5	0	6	3
TO	10	4	12	15	2
CR	18	4	10	18	3
BEN	7	1	4	5	2
BEJ	11	2	1	13	4

Trabajo de campo



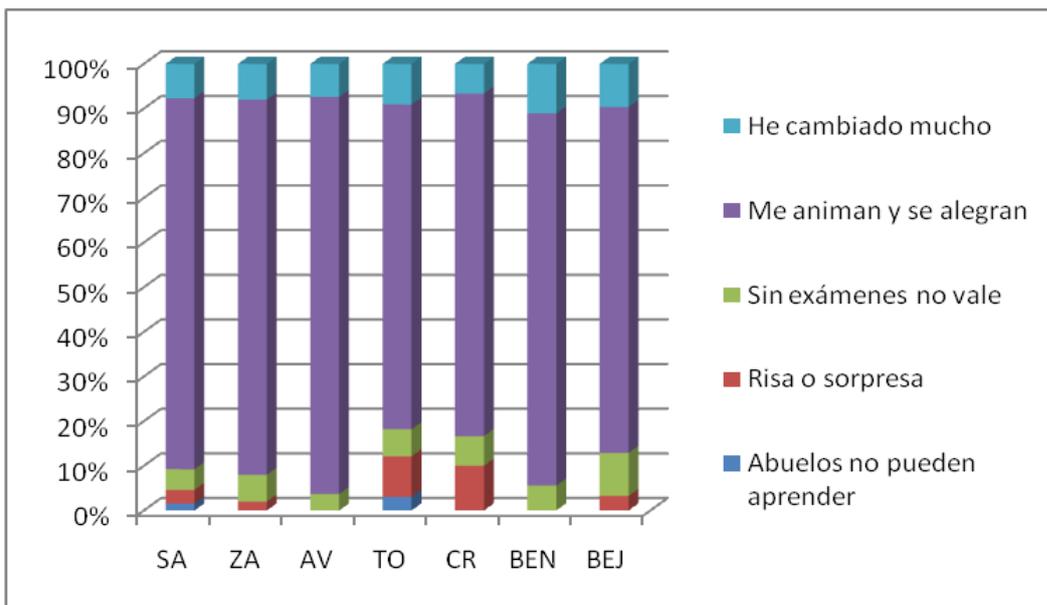
En este momento, nos parece oportuno destacar el resultado de una pregunta planteada donde se demuestra **el apoyo social del entorno** de los participantes en la investigación.

En la pregunta 18 del cuestionario se plantea:

¿Qué suelen decirle sus nietos y resto de familiares por su asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia? Señalar **sólo una respuesta**:

- Dicen que los abuelos ya no pueden aprender
- Les causa un poco de risa o sorpresa
- Dicen que eso no vale porque no tenemos exámenes
- Me animan a que asista a las clases y se alegran por ello
- Dicen que he cambiado mucho desde que voy a la Universidad

	Abuelos no pueden aprender	Risa o sorpresa	Sin exámenes no vale	Me animan y se alegran	He cambiado mucho
SA	1	2	3	54	5
ZA	0	1	3	42	4
AV	0	0	1	24	2
TO	1	3	2	24	3
CR	0	3	2	23	2
BEN	0	0	1	15	2
BEJ	0	1	3	24	3



5.5. ESTUDIO CUALITATIVO

5.5.1. METODOLOGIA: MUESTRA, INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y PROCEDIMIENTO

5.5.2. RESULTADOS: ANALISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Muestra

El estudio cualitativo contó con la participación de los alumnos de Ciudad Rodrigo en la Revista Mirobrigencia y de otros alumnos que, voluntariamente, han escrito, reflexiones sobre sus vivencias y sentimientos relacionados con su asistencia a la Universidad de la Experiencia.

Como media la muestra llevaba asistiendo a la Universidad de la Experiencia tres años. Los alumnos que llevaban más años asistiendo en el momento que se crea la Revista Mirobrigencia habían comenzado su vinculación con la Universidad el primer curso de implantación en Ciudad Rodrigo (2005-2006).

Las personas interesadas en la creación de la Revista reunían objetivos comunes después de que el proyecto fuese planteado por nosotros como una propuesta pedagógica.

A continuación se incluye nuestra intervención en el primer número de la Revista que también sería publicado en el Libro del Carnaval (Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo) en el año 2010.

La muestra de alumnos para la puesta en funcionamiento de la Revista estuvo marcada por los participantes en la Asociación de Alumnos-as, los cuales se han distribuido las funciones y las temáticas dentro de la Revista : editorial, revisión de aportaciones y artículos haciendo para ello reuniones, implicándose otros en la búsqueda de financiación a través de anuncios publicitarios que pudieran aparecer en la Revista, y otros más preparados con las nuevas tecnologías, colaborando en la maquetación final de la Revista.

Los diferentes artículos de los cinco números que se han llegado a publicar de la Revista son los que se convierten en el procedimiento para recoger información sobre las consecuencias de la intervención educativa, los beneficios y las principales contribuciones de las clases a la calidad de vida de los alumnos y también a su entorno más próximo.

El procedimiento que utilizamos es la **Técnica del Análisis de Contenido**, éste ha sido el modelo o enfoque conceptual que nos ha parecido más adecuado para acometer el problema metodológico científicamente.

En nuestro método de investigación adquiere mucha importancia la inferencia o la deducción. Consideramos que se adapta a nuestra parcela específica de estudio, a aspectos concretos de la formación con personas mayores, se trata de analizar de manera descriptiva textos escritos por el alumnado en una revista de carácter educativo que ellos mismos han creado, así como conocer opiniones de los alumnos acerca de la formación y experiencia recibida en la Universidad de la Experiencia y lo que han valorado cualitativamente mejor en cuanto a contenidos, métodos y proceso formativo en general.

Nuestro modelo de investigación se encuadra en el Paradigma Cualitativo y está centrado en aspectos descriptivos que nos aporta el Análisis de Contenido: método para estudiar y analizar las comunicaciones de una manera sistemática, objetiva y comparativa.

Nuestra opinión es que este método es el más idóneo porque el tema que tratamos pertenece a una disciplina del ámbito social, donde existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Añadiremos también que estos planteamientos proceden de la antropología, etnografía y el interaccionismo simbólico.

Como toda investigación cualitativa el método que utilizamos trata de presentar datos subjetivos pero sometidos a disciplina, de modo que el investigador sea el propio instrumento de medida. Nuestro método nos ha permitido, de este modo, generar teorías o hipótesis antes que probarlas, no ha habido unas reglas estrictas de procedimiento, la base de nuestro proceder ha sido la intuición, las variables no han estado sometidas a medición rigurosa, de modo que la investigación se ha realizado de forma flexible, gradual, abarcando el fenómeno de estudio en su conjunto.

El diseño se va elaborando a medida que avanza la investigación, por eso podría considerarse una investigación holística y recursiva.

Nos han interesado también las categorías o dimensiones de las variables investigadas que sirven para clasificar o agrupar según ellas las diversas unidades.

Sabemos que este método es criticado por sus limitaciones, por ser demasiado subjetivo y estar influido por una sobrecarga de valores del investigador. Puede ser considerado poco

Trabajo de campo

fiable y con escasa validez por adolecer de exactitud y precisión, poco rigurosa y asistemática.

Hemos querido combinar el método de análisis intensivo, estudiando con detenimiento los textos escritos en la Revista Mirobrigencia con el método de análisis extensivo seleccionando palabras o frases y su frecuencia. No obstante, el análisis que más nos ha permitido llegar a algunas conclusiones ha sido el análisis interno de los textos y nuestra interpretación o hermenéutica personal y subjetiva, evitando caer en una excesiva subjetividad personal.

Incluimos a continuación la presentación que hacíamos de la Revista Mirobrigencia, dando a conocer sus objetivos para transmitir a los lectores y a los propios participantes su relevancia educativa y social.

Revista Mirobrigencia: Nacimiento y Objetivos

NACE MIROBRIGENCIA: UNA REVISTA DE CARÁCTER PEDAGÓGICO CREADA POR LA ASOCIACION DE ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE CIUDAD RODRIGO.

M^a José González Rivas

El entusiasmo por aprender y el infinito placer que proporciona el conocimiento va más allá de estudiar para aprobar o conseguir títulos académicos: es una actitud ante la vida, una perspectiva o visión diferente de la realidad que es capaz de acercar a las personas a la autorrealización personal y de optimizar la participación en la vida social, sea cual sea su edad.

Juan Amós Comenius (1592-1670), considerado padre de la pedagogía y la didáctica ya defendía la búsqueda de la educación universal que consistía en enseñar a todos sin distinción. Sus postulados siguen vigentes hoy sin necesidad de tener que modernizarlos, destacamos el siguiente: *“la formación del hombre es necesaria para transformar la sociedad”*.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida unido al concepto de educación permanente es plenamente aceptado en Europa y está respaldado por todos los organismos internacionales más relevantes a nivel institucional. Veamos lo que afirma la UNESCO en

una de sus conferencias internacionales en relación a la educación de las personas mayores:

“En la actualidad hay en el mundo más personas de edad por habitantes que nunca antes, y la proporción va en aumento. Estos adultos de edad pueden contribuir mucho al desarrollo de la sociedad. Por lo tanto, es importante que tengan la posibilidad de aprender en igualdad de condiciones y de maneras apropiadas. Sus capacidades y competencias deben ser reconocidas, valoradas y utilizadas”

“La educación a lo largo de toda la vida es, por lo tanto, más que un derecho: es una de las claves del siglo XXI. Es a la vez consecuencia de una ciudadanía activa y una condición para la participación plena en la sociedad(...)La educación de adultos puede configurar la identidad y dar significado a la vida. Aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas”

(UNESCO 1997. CONFINTEA V. Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo)

Mirobrigencia sale a la luz como recompensa de un largo período de tiempo gestado en un clima de reflexión, entusiasmo, cohesión, perseverancia y buen hacer de los estudiantes “seniors” que hacen posible la Universidad de la Experiencia en Ciudad Rodrigo.

La idea de crear una revista de estas características fue un proyecto deseado desde los comienzos de aquel casi mítico y añorado año 2005-2006: no faltaron profesores universitarios que inyectaron buenos propósitos propiciaron estímulos asociativos conscientes de la llamativa respuesta y aceptación del alumnado mirobrigense hacia una apuesta institucional por aquel entonces incipiente pero que auguraba continuidad.

La Asociación de Alumnos de Ciudad Rodrigo nacía vinculada a la Universidad de Salamanca, al igual que la Asociación de alumnos de la ciudad de Salamanca constituida anteriormente.

El primer número de la Revista Mirobrigencia ha conseguido transmitir importantes dosis de ingenio, originalidad, experiencia y sabiduría naturales donde los esfuerzos y dedicación se ven reflejados en sus variados contenidos, cuidados y revisados con el fin de impregnar de la calidad a la revista pero con la clara intención de adaptarse a los intereses

Trabajo de campo

e inquietudes de todos aquellos lectores pequeños, medianos y mayores que se asomen a sus páginas.

La dinamización de la Revista se planteó como una propuesta pedagógica paralela a la actividad académica: el punto de partida fueron los conocimientos, experiencias y reflexiones que concreten todo el saber acumulado de los alumnos como instrumento de proyección social y de transmisión de valores a otras generaciones.

Existe una doble dimensión educativa y social para delimitar sus objetivos: contribuir a un cambio de percepción social acerca de las personas mayores, alejando a los lectores de posibles mitos o ideas estereotipadas y, por otro lado, fomentar la sensibilización de que los mayores pueden resultar muy útiles a la sociedad, pudiendo protagonizar un especial liderazgo en sus entornos más próximos.

Gracias a la fuerza del conocimiento y al poder del aprendizaje los mayores se comprometen con proyectos y se enfrentan a metas comunes: es así cómo se descubren a sí mismos, se emancipan, se capacitan y fortalecen interiormente mejorando así sus condiciones de vida.

Las personas mayores atesoran un inmenso potencial para ofrecerle al resto de los ciudadanos que no se debe subestimar ni desaprovechar.

Desde mi visión personal a la vejez sólo se puede llegar con un intenso bagaje de acontecimientos y de experiencias vitales. Los que aún no somos considerados mayores debemos despojarnos de formas de pensar, de sentir y de actuar que ya no son válidas hoy con respecto a los mayores. Es esencial cambiar la forma de pensar. Los mayores nos enseñan a saber envejecer y a saber vivenciar nuestras experiencias. Y, en este sentido, las personas de edad, son un claro referente y un útil espejo en el que reflejarnos y aprender. Mirobrigencia nos brinda una gran oportunidad. ¡Enhorabuena a sus protagonistas!



SUMARIO:

Editorial	3
A través de mi ventana	4
El milagro de Manuela	6
La historia y las historias	6
¿Envejecer en casa o en residencia?	8
El farinata	9
El farinata	12
El farinata de Mari	13
Frasas famosas	14
Frasas que no podemos olvidar	15
Heroínas Guerra de la Independencia	16
Maria Mandiles	18
Mis primeros pasos en la escuela	19
Ordenanzas Municipales	20
Para escribir es necesario leer	21
Relazos	22
Sigue compartiendo	24
Historia de las Religiones	26
Los seranos en el campo	27
Pastel de zanahoria	29
A nuestra comarca	29
Más fotos	30



MIROBRIGENCIA N^o 3. Mayo 2010

Depósito Legal S.759-2009 • Precio: 2 euros



MIROBRIGENCIA



EDITA:

Asociación de Alumnas y ex Alumnas de la Universidad de la Experiencia

DIRECCIÓN:

Tomás Acosta Piriz
Victoria Elvira Sánchez

TESORERÍA:

Sertorio González Moro

COLABORADORES:

Antonio Fernández González
Argelina Martín Montero
Carmen Pascua Mata
Francisco García Martín
José Manuel Jerez
Juan Vicente Martín
María Ángeles Vicente
María Antonia Pascual
M^º Francisca Sánchez

M^º Manuela López Lobato
Margarita Rodríguez Moore
Sertorio González Moro
Tomás Acosta Piriz
Victoria Elvira Sánchez
Pedro Martín Martín

DISEÑO e IMPRESIÓN:

Letra, S.L. - www.lettra.es

Estructura de la Revista:

Contenido Editorial, Relatos e historias de vida, reflexiones sobre sus clases en la Universidad y artículos de historia y literatura.

Contenidos Editoriales

Mostramos a continuación todos los títulos y los párrafos de contenido que, bajo nuestra opinión, son los más significativos de las editoriales publicadas para extraer conclusiones acerca de sus motivaciones, la valoración del Programa Interuniversitario y las aportaciones a su calidad de vida y a la sociedad.

“Los esclavos y los libres tenemos cosas muy comunes”

“El hombre que trabaja para mantenerse vivo, para comer, para tener una casa o vestirse está limitado como un esclavo. No hace falta más que mirar atrás y ver cómo todos hemos sido esclavos en algún momento de la vida”

“Como personas libres, con menos ataduras que nunca, hemos decidido el camino del aprendizaje sin más limitaciones ni metas que no sean las de nuestro propio deseo y agrado”

“Hay situaciones para negarse, para no sentirse feliz, para no cultivar el espíritu. No es nuestro caso, no es el caso o no debe serlo el de los alumnos que en esa libertad nos movemos fuera de las dimensiones de nuestra propia celda. Estamos bien asistidos por nuestros libertadores-profesores que tienen llaves de nuestros cuartos de alas para repartirlas y volar con nuestra imaginación hasta límites insospechados hasta ahora”.

“Es hora de cristalizar alguno de esos logros y así nace Mirobrigencia con el ánimo de servir de cauce a nuestras inquietudes y plasmar gráficamente nuestro pensamiento para hacer partícipes a los demás”

“Mirobrigencia sobrevivirá como una realidad nuestra que se prolongará en la historia de nuestra querida ciudad y comarca” “Hoy que tanto se habla de memoria histórica, ya no moriremos sin nombre”.

“Se ven colmadas nuestras ansias de supervivencia que es el bien más anhelado de los seres humanos. Todo, hasta lo más pequeño, lo hacemos en aras de la inmortalidad deseando que otros cojan su llama en el relevo generacional. Esta llama es nuestra y por eso esperamos que os integréis...”

“El saber sí ocupa lugar”

“Con nostalgia volvemos siempre atrás con el riesgo de convertirnos en estatua de sal como la familia de Lot en la Biblia”

“Nuestro caminar no nos debe impedir volver la vista de vez en cuando para ver las cosas positivas que han sucedido desde el punto que queremos recordar y ahora queremos rememorar el nacimiento de nuestra primera revista como una primavera en pleno mes de mayo cuando las flores alcanzan su esplendor y se convierten en nuevas semillas o frutos.”

Trabajo de campo

“Nuestro número 2 trae esta cosecha de artículos sobre un campo lleno de ilusión, sobre un éxito que nunca habría existido sin la aportación generosa de todo el que quiere compartir creando o simplemente leyendo. Bienvenidos a todos los que se inician en el afán de llenar la vida con nuevos conocimientos o recordarlos junto a lo más importante de todo: el conocimiento de los otros, el compañerismo, la amistad.”

“ Todos ellos frutos de buena calidad que sabremos diferenciar junto al descubrimiento de la verdad más contundente: ¡El saber sí ocupa lugar! El lugar al que hemos llegado con nuestro entusiasmo hasta el Programa Interuniversitario de la Experiencia.

“El saber lo ocupa todo, lo demás es vacío”

“Escribir en otras dimensiones”

“Ya se puede escribir en dimensiones que permiten escuchar el texto. Los ciegos tienen acceso a la lectura mediante el método Braille e incluso hay imágenes táctiles para los que tienen discapacidad visual”

“Se dice que no hay peor sordo que el que no quiere escuchar y añadiríamos lo mismo sobre los no lectores que son sordos y ciegos voluntarios.”

“Por tercera vez se abre esta ventana para airear nuestras inquietudes. Somos adultos con vocación de supervivencia y eso sólo es posible con la participación de todos.”

“Las normas se van escribiendo solas según las necesidades de la Revista. Aquí nadie impone nada”.

“Hay treinta páginas que hay que llenar. Esa es la medida para garantizar unos mínimos que puedan dar la imagen de esta hermosísima experiencia que la Universidad ha puesto a nuestro alcance y que damos respuesta de esta manera para agradecer, decir y hacer ver que estamos vivos y que damos algún reflejo, algún destello en el espejo de Mirobrigencia.”

Calle Mirobrigencia

“La calle que nos ha traído hasta las clases que la Universidad de Salamanca imparte para los alumnos, no deja de abrir esperanzas a quienes inician el primer paso y están dispuestos a caminar y dar su experiencia a los demás a cambio de la satisfacción de hacer algo positivo.”

“Aparte de satisfacciones personales, la Revista Mirobrigencia sigue siendo una realidad, un crisol que a pesar de las dificultades y el desánimo, vuelve a brotar como fuente o espejo en el que podemos beber y reflejarnos como alumnos que buscamos la capacitación día a día.”

“ La calle Mirobrigencia está abierta para todo el que quiera pasear, poner su escaparate particular y constatar que cualquier aportación siempre será aplaudida junto al nombre que conformará la historia de la revista”.

Gracias a un sueño

“Estuvimos esperando la primera luz de la mañana para recordar un sueño y hacerlo realidad”

“Esa fantasía hundía sus pequeñas pero útiles raíces en cada uno de nosotros para extraer el alimento de vivas palabras que aportaron eficacia floreciendo en historias, relatos, vivencias, poesía, entretenimiento y sobre todo, entusiasmo por una cultura de andar por la casa en unas hojas impresas como memoria fotográfica de un lugar, una vez, un tiempo, unos profesores, unos compañeros, una ocasión que nos brindó el Programa Interuniversitario de la Experiencia”

“El día tiene su alegre mañana y su cénit, después la luz amarilla va a buscar la noche con otras quimeras y el sol desaparece y aparece otra vez en nuevos días”

“Donde había una flor, un asiento, un castillo...no quedan más que piedras sueltas para volver a construir y tierra para cultivar huertas o jardines, pero nada de esto se realiza sin manos de operarios dispuestos, sin aportación de proyectos para culminar con buen puerto el fin de un viaje, de una utopía hecha realidad.”

“Mirobrigencia nació una vez cayendo en el páramo existente para florecer con fuerza en sus cinco ejemplares hasta hoy.”

“La dirección y el equipo de redacción da las gracias a todos, especialmente a los que han puesto el empeño desde sus aportaciones tanto económicas como culturales”

Relatos e historias de vida

Un alumno de noventa y un años

“No he venido a la Universidad de la Experiencia sólo por aprender. La principal motivación es estar con todos los compañeros y eso me ha dado vida”

“Esta convivencia, esta camaradería, esta amistad...”

“Tengo 91 años pero no soy un viejo” “Tengo mucha ilusión pero tengo noventa y un años”

Una alumna fiel desde el comienzo

“Recuerdo que el primer día de clase nos sentíamos como chiquillos que regresaban al cole después de unas largas vacaciones”

“Cuando nos encontramos en el cénit de este diálogo silencioso del alma”

Trabajo de campo

Citando a Ramón y Cajal esta alumna escribe: "El anciano podrá, si duplica o triplica su trabajo, alcanzar en un tema estudiado con cariño, un rendimiento casi tan bueno como el conseguido por el hombre joven o maduro, todo es cuestión de tiempo, interés y pasión."

Un alumno buscando el por qué de la Universidad de la Experiencia

"Ha sido una pregunta que yo me hice hace años cuando un amigo me ofreció esta oportunidad, a la cual fui un poco reacio".

"Pero hace un año tomé la decisión de matricularme, quizás por curiosidad por ver y vivir lo que se impartía en esos cursos, mi opinión ha cambiado y me ha dado la contestación al por qué de la Universidad de la Experiencia, por lo cual animo, desde estas columnas, a todos los jubilados a integrarse en estos cursos, ya que para algunos llegar a esta etapa supone caer en estados depresivos, juzgando que no valen para nada o que su vida carece de sentido."

"Levantemos el ánimo, hay que ser mayores con el espíritu joven" "Aprender a envejecer es un arte, una disciplina y una virtud"

"Nos hace salir de nuestro entorno, de esa vida metódica y a veces monótona y aburrida, pasando a vivir una intercomunicación con otras personas de nuestra edad, lo cual es aún más enriquecedor."

"Ha sido una acertadísima decisión de la Junta de Castilla y León, al tener un reconocimiento extraordinario a todos los mayores de rejuvenecernos anímicamente y de darnos a conocer, o repasar, materias que para algunos, o casi la mayoría, desconocíamos."

"Yo, que en mi mente, a priori, veía a esos Catedráticos de Universidad, con toga, larga barba y caras serias, impartiendo conocimientos científicos, incomprensibles para nuestras mentes, un poco deterioradas por el paso del tiempo."

“Perplejo me quedé al asistir a la primera clase: nada de Catedráticos, y sí de gente joven y amable, que de una manera sencilla y clarividente nos exponen el contenido de la materia (no cito nombres ya que todos son maravillosos).

“Ellos mismos nos pidieron permiso para tutearnos, con lo cual se suprimían esas distancias y barreras, las cuales en mi época estaban tan lejanas e infranqueables, con ello aumentó nuestra confianza para exponerles preguntas o sugerencias, que rápidamente eran satisfechas claramente con gran amabilidad y transparencia”.

La hermosa ventana de la Universidad de la Experiencia

...“la Universidad de la Experiencia nos ha descubierto una hermosa ventana donde se divisa un cielo azul, claro, diáfano, con unos angelotes bellos, con un gran cartel de letras grabadas en oro en el que se puede leer: CIENCIA Y SABIDURÍA. Porque el mañana no existe, siempre es...hoy, y ese hoy, lo vivimos cada momento, cada instante, con inmensa alegría, aprendiendo cada día un poquito más y como niños: imaginando, soñando y volando...

Compartir nos trae más sabiduría

“Quiero ante todo dar las gracias a todas las entidades y personas que han hecho posible el proyecto de la Universidad de la Experiencia en Ciudad Rodrigo.

Decirles que me siento muy afortunada de ser una alumna de la primera promoción y muy contenta me uno a mis compañeros para agradecer y destacar la labor del profesorado.

También me siento afortunada por escribir en el primer número de esta revista, que es para todos como un hijo al que hemos sacado a la luz.”

Carmen recordando a Paco, compañero que se gradúa con 91 años, muere poco después...

“...decíamos adiós a nuestro querido y compañero Paco. Para mí, no fue uno más de los que asistíamos a clase en la Universidad de la Experiencia. Fue, es y será, una de las personas más entrañables y queridas que he conocido a lo largo de mi existencia.

Trabajo de campo

Su sonrisa plagada de bondad, serenidad y dulzura, hicieron que, en los más recóndito de mi alma, sintiera y viera en él, al padre que no conocí.

No podría imaginarlo de otra forma, por eso me refugiaba en tus brazos como una niña desvalida buscando protección; y al apoyar mi cabeza en tu hombro tenía la sensación que Dios me había regalado aquel osito de peluche, suave, tierno y mullido...¡que tanto deseé!

No era la única en tener esa sensación...Pero siento alegría porque no te has ido del todo.

...Y en mis sueños te imagino en La Arcadia de Virgilio, entre paisajes idílicos llenos de abundancia, inocencia y felicidad, con hermosas ninfas en comunidad con la naturaleza en una eterna primavera.

Y te veo, rodeando con tus brazos la cintura de tu amada esposa, paseando entre verdes y fértiles valles, arroyos ríos cantarines, árboles copudos y umbrosos, y el suave viento con su brisa, esparciendo sobre la inmensa pradera la poesía y la música de poetas, con atuendo pastoriles, una bella estampa "bucólica a lo divino", que diría Azorín."

TABLA DE RESULTADOS:

Análisis de Contenido sobre las finalidades principales de la Revista Mirobrigencia a través de categorías de contenido.

FINALIDADES PRINCIPALES	CATEGORIAS DE CONTENIDOS	FRECUENCIAS OBTENIDAS ⁵⁴
PEDAGÓGICA EDUCATIVA	TRANSMISIÓN DE VALORES NUESTROS LIBERTADORES-PROFESORES/ EL SABER LO OCUPA TODO, LO DEMAS ES VACIO/EL PRIMER DIA DE CLASE NOS SENTIMOS COMO CHIQUILLOS EN EL COLE/PERPLEJO ME QUEDE AL ASISTIR A LA PRIMERA CLASE/NOS EXPONEN LAS CLASES DE MANERA SENCILLA Y CLARIVIDENTE/LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA NOS HA DESCUBIERTO UNA HERMOSA VENTANA POR DONDE SE DIVISA UN CIELO AZUL, DIAFANO, CON UNOS ANGELOTES BELLOS CON LETRAS DE ORO DONDE SE PUEDE LEER CIENCIA Y SABIDURIA/	***
CULTURAL	MENCIONES LITERARIAS, POETICAS,AUTORES CLÁSICOS Y OTROS/MENCIONES A LA BIBLIA/RAMON Y CAJAL/LA POESIA Y MUSICA DE POETAS, CON ATUENDO PASTORIL, UNA BELLA ESTAMPA "BUCOLICA A LO DIVINO", QUE DIRÍA AZORÍN	**
PROYECCION HISTORICA SOCIAL	SE VEN COLMADAS NUESTRAS ANSIAS DE SUPERVIVENCIA/LO HACEMOS EN ARAS DE LA INMORTALIDAD DESEANDO QUE OTROS /ESTAR CON OTROS PRINCIPAL MOTIVACION ESO ME DA VIDA/CONVIVENCIA/AMISTAD/ INTERCOMUNICACIONMIROBRIGENCIA SOBREVIVIRÁ COMO UNA REALIDAD NUESTRA QUE SE PROLONGARÁ EN LA HISTORIA DE NUESTRA CIUDAD Y COMARCA. YA NO MORIREMOS SIN NOMBRE/	***
LIDERAZGO MAYORES EMANCIPACIÓN	EL SABER SI OCUPA LUGAR EL CAMINO DEL APRENDIZAJE SERVIR DE CAUCE A NUESTRAS INQUIETUDESLOS ESCLAVOS Y LOS LIBRES TENEMOS COSAS MUY COMUNES/ NOS ENCONTRAMOS EN EL CENIT DEL DIALOGO SILENCIOSO DEL ALMA/TENGO MUCHA ILUSION PERO TENGO 91 AÑOS/ TENGO 91 AÑOS PERO NO SOY VIEJO/LEVANTEMOS EL ANIMO HAY QUE SER MAYORES CON ESPIRITU JOVEN	***

⁵⁴ ***valor máximo

**valor medio

*valor mínimo

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES

TERCERA PARTE

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Decíamos al comienzo que la intervención educativa realizada con personas mayores está muy lejos de alcanzar todavía una valoración o un reconocimiento equiparables al resto de enseñanzas regladas impartidas por la Universidad dirigidas a la obtención de títulos académicos.

Con esta idea empezamos el trabajo teórico, por dos razones:

-porque pensamos que este hecho se relaciona con la idea de que la educación estuvo ligada siempre al aprendizaje para la vida productiva en el ámbito universitario, lo cual no dejaría de ser una influencia más o reflejo de un substrato cultural que determina esta forma de pensamiento en nuestro entorno, donde aún existen prejuicios muy arraigados.

Sabemos que encauzado el siglo XXI las consignas han cambiado: “se puede aprender y educar a lo largo de toda la vida” porque la educación no tiene que estar únicamente al servicio de la producción. La educación así concebida es lo que permite lograr mayores retos en cada momento de la vida no desde una perspectiva productiva y utilitarista pero sí de crecimiento personal. Esta concepción constituye hoy un debate actual en la educación de la vejez.

-porque las relaciones entre envejecimiento y educación son realmente complejas, se requiere mucha prudencia en lo que se refiere a las formas de aprender de las personas mayores y hacia la praxis educativa con este colectivo que presenta tal heterogeneidad y variabilidad de factores como particularidades a las que resulta difícil atender.

Las vinculaciones entre la psicología del ciclo vital y la educación conforman un vasto universo, algunas de ellas hemos logrado extraer con nuestra investigación, como iremos exponiendo a lo largo de estas últimas páginas: el énfasis en las diferencias individuales del colectivo de personas mayores, sin pensar en un colectivo homogéneo para poder desarrollar programas, reconocer su diversidad interna y los diferentes perfiles que conviven dentro de una misma *etiqueta*, han sido puntos de partida que han acompañado nuestro trabajo desde sus inicios.

Hemos tratado de sustentar epistemológicamente la educación de personas mayores a través de la Pedagogía Social, la Filosofía y la Educación Social, revisando las teorías más representativas y mostrando algunas reflexiones en profundidad.

Nuestra pretensión inicial se encaminaba a diagnosticar y reflexionar acerca de perspectivas de futuro apostando por una mayor autonomía de la Universidad comprobando nuevas demandas que puedan ir fraguando mejoras y beneficios, sobre todo, por parte de los alumnos del Programa Interuniversitario de la Experiencia.

No obstante, nos han interesado también las demandas de otros elementos implicados en la gestión y diseño de actividades como coordinadores, directores, profesores, así como las propuestas de reconocimiento oficial de estas enseñanzas.

En este sentido y retomando los objetivos propuestos inicialmente exponemos a continuación los resultados finales a los que hemos llegado a través del instrumento de trabajo realizado:

Bloque de Objetivos 1^º *Motivaciones para participar*

*en primer lugar, valoración y autopercepción de su asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia incluyendo su **nivel de satisfacción personal y bienestar general** como consecuencia de su vinculación con el conocimiento a través de las clases universitarias y en relación con ello, el aprovechamiento de las clases. También incluimos aquí las **motivaciones principales** de los mayores, bien sean motivaciones intelectuales o cognitivas, motivaciones sociales, mejora de las relaciones familiares, resolución de problemas personales en la vida cotidiana, mayor autoestima y participación en sus entornos más próximos.*

Nuestra investigación nos ha facilitado la comprobación de que existe una satisfacción general alta y muy alta en todas las sedes de la Universidad de Salamanca. Cuando observamos los resultados acerca de las motivaciones que se les planteaban (motivaciones cognitivas, psicosociales, afectivas, aprender por placer) nos encontramos con que la motivación más generalizada es el hecho de **sentirse universitario y la identificación con la Universidad de Salamanca**, lo cual nos demuestra que la motivación principal sería una combinación de motivaciones afectivas, emocionales con el reto cognitivo de aprender en el marco de la universidad. La segunda motivación expresada en todas las sedes es el mantenimiento de la mente activa y la mejora de la memoria. Y en tercer lugar,

Conclusiones

destaca la necesidad de cultivar las relaciones interpersonales, reflejando algunas variaciones en Avila, Béjar y Benavente que anteponen el aprendizaje por placer a las relaciones interpersonales.

Bloque de Objetivos 2º: *Evaluación de los principales aspectos del Programa por parte de los alumnos participantes en nuestro estudio*

Los aspectos de mejora del Programa Interuniversitario y el tipo de **metodología** que más valoran las personas mayores, como el tipo de método utilizado por el profesor, la clase magistral o participativa y las temáticas o disciplinas que más interesan a los alumnos en general y en particular en cada una de las sedes.

Los datos extraídos nos muestran que los participantes de todas las sedes de la Universidad de la Experiencia comprenden o entienden los conceptos básicos de las materias que se les imparten y siguen al profesor en porcentajes altos, en niveles más bajos responden los participantes consultados de Béjar y Avila. No obstante, existen coincidencias en que además toman apuntes y leen libros para ampliar conocimientos así como que preguntan dudas a los profesores.

Si esto es así, podríamos afirmar que la **motivación intrínseca** es un factor que enriquece y distingue el aprendizaje a estas edades, además de un vínculo entre la psicología del ciclo vital y la educación:

los resultados de nuestro trabajo nos han aportado datos objetivos acerca de que la meta educativa de las personas mayores se encuentra en el propio proceso de formación y en las satisfacciones que se extraen de ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Es, en definitiva, el tan reiterado placer por el propio aprendizaje, el disfrute y el crecimiento personal. Los objetivos educativos logrados por los alumnos de la Universidad de la Experiencia estarían, pues, vinculados al presente, de modo que las relaciones personales y la participación en la experiencia formativa desde la Universidad pueden llegar a ser tan centrales como las propias competencias o conocimientos que adquieran para su vida.

En cuanto a los resultados extraídos acerca de los **recursos didácticos** y **metodología** que prefieren los alumnos participantes en este estudio nos encontramos con las siguientes tendencias:

-en las siete sedes existe una valoración alta de los medios audiovisuales como primera opción, también se aprecia una tendencia por las clases expositivas, magistrales en las que a los alumnos participantes les gusta escuchar sin interrupciones para poder tomar apuntes. Sin embargo, los métodos cuyos recursos didácticos son tradicionales, son los menos elegidos por debajo de las clases participativas que adquieren para ellos más valor.

-la percepción de los alumnos sobre la forma en que ellos aprenden nos muestra que: la opción más elegida es que aprenden más cuando pueden conectar su experiencia previa con los nuevos contenidos **aprendizaje significativo**, valorando también las clases prácticas “en el terreno” como rutas históricas a pie, visitas a museos o cualquier actividad que enlace o complementa las asignaturas impartidas.

-Cuando los participantes son interrogados acerca de sus preferencias de los estilos didácticos del profesorado comprobamos que eligen a los profesores con estilo democrático con el matiz añadido de ser buenos moderadores, con la característica de que prepare esquemas y entregue apuntes de cada uno de los temas o unidades didácticas.

En sedes como la de Salamanca el estilo de profesor directivo adquiere un mayor protagonismo pero además hay que señalar que, en un porcentaje más bajo los alumnos participantes en nuestro estudio consideran, con buen criterio, que dependiendo de la asignatura hay estilos más adecuados que otros, no hay un estilo mejor que otro depende de la asignatura.

El desarrollo de nuestra investigación y los constructos que se han visto involucrados, nos han proporcionado una serie de convicciones sobre la educación de personas mayores y su metodología que resumimos en el desarrollo de **dos metodologías** que consideramos que se pueden considerar complementarias o que se refuerzan una a la otra:

-*abordaje de “abajo a arriba”* en el que se plantean investigaciones empíricas sobre el cambio que experimentan los mayores en situaciones educativas y los factores que lo determinan: son factores contextuales y no tanto cognitivos los que suponen mecanismos de influencia educativa que tienen lugar entre alumno-profesor y alumno-alumno y que son la clave para el aprendizaje. Estos aspectos serían relevantes para la pedagogía social, la psicología de la educación actual y están en consonancia con los modelos de envejecimiento que proponen las teorías del ciclo vital.

Conclusiones

Serían, pues, los *métodos simétricos* percibidos por los propios alumnos los que fomentan la actividad y el autoconcepto, a diferencia de los métodos asimétricos o formales que implicarían pasividad y dependencia. El uso de un método u otro potenciaría en mayor o menor grado el desarrollo personal.

-*el abordaje de “arriba abajo”* se dirigiría a propuestas de marcos conceptuales que den sentido a los fenómenos educativos con personas mayores y que les orienten a la práctica. Un ejemplo de ello es el marco constructivista, por el que los participantes de la Universidad de la Experiencia participan como estudiantes activos. Para ello, habría que tener en cuenta algunos aspectos:

-asegurar la conexión entre los nuevos conocimientos con los que ya posee y con experiencias de la vida cotidiana compartidas con el resto de compañeros en la misma situación educativa.

-recordar que los mayores están vinculados emocionalmente a conocimientos, valores y visiones del mundo que han desarrollado durante años y todos los efectos de esas pre-concepciones condicionan la comprensión de nuevos conocimientos.

-reconocer que los mayores son personas acostumbradas a decidir prioridades y cursos de acción que les conciernen, por ello, sería recomendable elaborar programas de aprendizaje en el que se deje en manos de los estudiantes mayores gran parte del control para potenciar la participación.

-el papel del profesor ha de ser organizar los contenidos alrededor de problemas relevantes para la persona mayor, el estímulo del interés y la participación y la guía en la elaboración por parte de la persona mayor del propio conocimiento.

Complementar, pues, las dos vías, “abajo-arriba” y “arriba-abajo” podría favorecer un cuerpo de conocimientos, procedimientos y buenas prácticas en el campo de la intervención educativa en las distintas sedes de la Universidad de la Experiencia.

Existe en la actualidad una perspectiva emergente de investigación sobre la forma en qué aprenden las personas de edad o los estilos de aprendizaje en personas mayores.

En el desarrollo de nuestra tesis nos ha interesado conocer las estrategias de aprendizaje de los alumnos en la medida que nos permita adecuar nuestras estrategias de enseñanza de manera más óptima.

En este sentido, hemos podido deducir que, probablemente, el estilo intuitivo y/o el estilo práctico sea el que predomine entre las personas mayores. Por tanto, serían más útiles los métodos denominados **logocéntricos**, *basados en la estructuración lógica de los contenidos* para desarrollar proyectos educativos con mayores.

Hemos podido comprobar cómo nuestros resultados se corresponden con las investigaciones más recientes acerca de los estilos y estrategias de aprendizaje de Kolb de personas mayores, por tanto, al analizar los resultados podemos ratificar que:

-el aprendizaje es considerado como un ciclo con diferentes pasos y que distingue entre diversas habilidades y formas de percibir enmarcadas en dos dimensiones o polos:

la experiencia concreta frente a conceptualización abstracta y la experimentación activa frente a observación reflexiva, que, a su vez, se combinan dando lugar a nuevas dimensiones y a nuevos estilos de aprendizaje.

Pero además, podemos confirmar que las personas en general prefieren los **estilos divergentes asimilators** que combinan lo abstracto, lo concreto y las habilidades de reflexión en el aprendizaje. Poseen habilidades imaginativas, buscan diversas perspectivas de un tema, disfrutan con otros, poseen intereses culturales, artísticos. Suelen ser personas con conocimientos o especializados en humanidades, letras o artes, disfrutan creando teoría y poseen capacidad de escucha activa y atención. Aprenden haciendo e innovando ideas, solucionando problemas por ensayo y error, pero además valoran los conocimientos prácticos y aplicables.

Se aprecia, por otra parte, que las mujeres suelen presentar más habilidad en tareas de carácter más concreto, mientras que los varones destacan en estrategias de índole más abstracta.

Sin embargo, conocer las premisas anteriores no impiden la utilización de diversos estilos de aprendizaje en el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje: de este modo, se respetan y permiten la pluralidad de estilos de aprendizaje de los alumnos según sean sus factores de diversidad y se propicia la utilización y la optimización de las capacidades ya disponibles en los mayores pero se enriquecen y propician otras nuevas.

Conclusiones

-Otro aspecto de gran interés hace referencia a la **valoración de los coordinadores académicos y del profesorado** de cada una de las sedes, se han extraído datos acerca de los aspectos más valorados de los coordinadores académicos, así como del profesorado. Y en relación con ello, **la evaluación de los aspectos clave del Programa Interuniversitario** como Plan de Estudios, la colaboración de la Junta y de la Universidad, así como de los Ayuntamientos de cada una de las localidades donde se ubican las siete sedes pertenecientes a la Universidad de Salamanca.

-La variable edad de los profesores no ofrece resultados concluyentes hacia el profesorado joven o profesorado de edad adulta próxima a la suya, aunque se observa una ligera tendencia a que en las sedes urbanas se decantan hacia un profesorado más joven.

-Nos resulta gratificante observar cómo la **capacidad pedagógica y didáctica es la cualidad más valorada del profesorado** en las siete sedes que componen el Programa en la Universidad de Salamanca, seguido de otras cualidades como el dominio de la materia o que el profesor sea especialista en lo que les enseña, pero valorando también a los profesores por el grado de respeto que demuestran hacia su experiencia y hacia su realidad.

Sabemos también la importancia que para los alumnos tiene la paralingüística en la comunicación: rasgos de comunicación no verbal como el tono de voz del profesor, cercano o calmado, la fluidez del discurso, el ritmo pausado o monótono así como otros elementos kinestésicos como los movimientos o expresiones faciales, gesticulaciones diversas se convierten en agentes educativos y se unen a las expectativas de los alumnos.

-Además cuando los alumnos son interrogados acerca de las cualidades que valoran más de los *coordinadores* destaca ampliamente el ítem de **habilidades sociales y de comunicación**, valoran que los coordinadores trabajen con amabilidad, empatía, autenticidad y gentileza tanto con ellos mismos como con los profesores. Pero también *adquieren valor las tareas de planificación, organización, orden o puntualidad*. Por debajo valorarían la formación universitaria específica del coordinador o la vocación. En este punto destacamos también que el ítem del conocimiento del entorno o idiosincrasia de la sede por parte del coordinador es mínimamente valorado.

-Si nos referimos ahora al Plan de Estudios vemos cómo la especialidad o disciplina más elegida es la de *Artes y Humanidades*, observándose en Avila y Toro una ligera tendencia hacia la rama de las Ciencias Biosanitarias, con respecto al resto de sedes.

Pero además también les hemos cuestionado acerca de asignaturas que no se ofrezcan actualmente en el Plan de Estudios y que les gustaría cursar: los participantes de nuestro estudio responden mayoritariamente *Psicología de la Vejez* y en segundo lugar, *Pedagogía e Historia de la Educación*, señalando que en la sede de Béjar muestran preferencias también *por* la opción de Música e Idiomas.

-Los participantes de nuestro estudio señalan de manera unánime un *segundo ciclo de especialización* como aspecto de mejora necesario, seguido de una mejora en espacios e infraestructuras en las sedes de Salamanca y Toro, más horas de clase en las sedes de Avila, Béjar, Salamanca y Zamora; la sede de Ciudad Rodrigo propone realizar selecciones de alumnos según sea su nivel de estudios. Abiertamente sugieren la necesidad de controlar la asistencia a clase, hay personas que faltan en exceso y ocupan plazas de otros que no pueden acceder, principalmente en las sedes urbanas. Otra cuestión sugerida es que les molestan las interrupciones al profesor cuando las clases son expositivas, porque en ocasiones se interrumpe al profesor para contarle sus propias “batallitas”, pero además proponen llevar a cabo algún tipo de selección de alumnos siguiendo criterios de nivel de estudios y demandan presentar algún trabajo para que los profesores evalúen de algún modo, y que se exija algo más que la asistencia a las clases.

-Los **debates intergeneracionales** sobre temas de actualidad son elegidos mayoritariamente por todas las sedes consultadas, seguidos de talleres de educación en valores en Toro, talleres de escritura narrativa y conferencias variadas en Ciudad Rodrigo y seminarios de Arte en Avila.

La elección de los alumnos participantes de los *Debates intergeneracionales* como actividad complementaria preferida nos corrobora que es el *aprendizaje constructivista* el que valoran más, y ello nos conduce a pensar que en este tipo de aprendizaje se ponen en acción más cantidad de factores psicoafectivos. En los debates entran en juego factores como la motivación, factores generacionales, expectativas personales y sociales, factores estructurales como el nivel cultural, ideologías, recursos culturales y educativos.

Sabemos que existen cada vez más investigaciones tratando de demostrar que la disminución de las capacidades cognitivas en mayores puede ser consecuencia del debilitamiento de las conexiones entre la estructura cognitiva y las demandas y oportunidades de su entorno. En muchos casos existe el llamado *déficit ecológico* cuando el entorno es reducido y resulta poco estimulante: la Universidad de la Experiencia

Conclusiones

ofrecería muchas posibilidades de enriquecer este ambiente y supondría mejoras durante el envejecimiento, ya que la oportunidad de nuevas conexiones favorecería la función adaptativa en la resolución de problemas. No todo dependerá de las capacidades del alumnado sino de las oportunidades del entorno para ejecutar pequeños proyectos educativos.

No sólo han de ser importantes las enseñanzas recibidas sino también los aprendizajes percibidos autónomamente por los alumnos. Por todo ello, **la metodología de resolución de problemas** que puede potenciarse a través de los debates intergeneracionales, creación de grupos de teatro, de revistas, coros, tertulias literarias o talleres variados donde se les ofrezcan a los alumnos propuestas de trabajo cooperativo en grupos, paralelos a la actividad académica de las aulas.

Hemos comprobado que el trabajo cooperativo en grupo es muy útil para trabajar las emociones, el planteamiento de metas de futuro o la reflexión sobre la comunicación interpersonal o sobre la forma de relacionarse con los demás. De la misma manera, hemos constatado que las actividades intergeneracionales para que sean educativas los participantes tienen que aprender de forma bidireccional, no se trata de una transferencia unidireccional de conocimientos.

-El siguiente aspecto a valorar al hilo de lo expuesto anteriormente *se refiere al **grado de innovación que los participantes en el Programa pretenden mantener o desarrollar en sus respectivas sedes: creación de Revistas de carácter educativo, organización de jornadas y seminarios, pequeños trabajos de investigación, proyectos de intercambio con Portugal u otras comunidades autónomas, ...y cuáles son las disciplinas más demandadas como preferentes para el desarrollo de las clases en el futuro.***

-Como proyectos innovadores eligen tertulias literarias como primera opción y también los intercambios de alumnos con otras universidades de mayores de otras comunidades autónomas y con Portugal. En la sede de Ciudad Rodrigo eligen en segundo lugar la creación de revistas educativas, no en vano ha sido un proyecto educativo que se ha llevado a cabo. En Toro también señalan esta tendencia.

De nuevo estos resultados nos muestran la relevancia de *aspectos metacognitivos* en el proceso de aprendizaje: aspectos como aprender a aprender, desarrollar el espíritu crítico, la capacidad de reflexión, del pensamiento claro.

Bloque de objetivos 3^o : *se centra en las **Aportaciones a la propia calidad de vida***

Conocer sus percepciones acerca de los cambios en su vida personal como consecuencia de su asistencia a las clases universitarias

Nuestro interés es conocer si la asistencia a las clases proporciona un aumento de la integración con personas que no eran de su mismo círculo de amistades, si mejora su participación social en su entorno, si existe una relación causa-efecto con la mejora de la memoria, de salud física y mental.

En esta ocasión, también deseamos comprobar una de nuestras hipótesis que es si existe una relación directa entre la educación de mayores y su asistencia a las clases con el desarrollo personal y con una mayor autorrealización a estas edades. Además nos interesa comparar las distintas sedes en cuanto a esta variable.

-Hemos descubierto que todas las respuestas a los ítems se distribuyen de manera bastante uniforme, de manera que ninguna de las opciones es minusvalorada. Apreciamos en Toro y en Ciudad Rodrigo un porcentaje de valoración más elevado que el resto en las sedes en la aportación de la integración con personas que no eran de su círculo de amistades. En Ciudad Rodrigo valoran menos las aportaciones a la salud física y mental para dar un mayor grado de importancia a la participación social y a la autorrealización y desarrollo personal.

En el resto de sedes se muestra cómo las aportaciones a la calidad de vida vienen más marcadas por la mejora de la salud física y mental, la participación social y la autorrealización en porcentajes más elevados en las tres sedes urbanas y en porcentajes similares las sedes restantes comparten los ítems de participación social y salud física o mental.

-Pero además existen *dos cambios positivos* en la propia percepción de los alumnos que afectan a la convivencia o relaciones interpersonales que son por un lado, *la mayor seguridad* que experimentan al opinar en casa y la *mayor tolerancia* con ideas diferentes o formas de vida diferentes a la suya.

- *Conocer la percepción que tiene el entorno próximo del alumno de su asistencia a las clases y si se observan estereotipos acerca de los mayores en sus entornos familiares fue otro de nuestros objetivos iniciales:* en este caso, el apoyo social del entorno más próximo a los

Conclusiones

alumnos no refleja en absoluto estereotipos sociales, respondiendo de forma unánime que sus familias apoyan y animan para que asistan a las clases.

En función de las premisas anteriores descritas, es posible admitir que:

las enseñanzas recibidas en la Universidad de la Experiencia poseen funciones compensadoras, preventivas y optimizadoras que, a su vez, recalcan en un crecimiento personal a nivel físico, afectivo y mental, incidiendo en la posibilidad de cambios individuales y de transformaciones comunitarias y sociales.

Desde esta óptica, podemos considerar que la mejor percepción fisiológica y cognitiva del hombre de mayor edad contribuye a ciertos cambios en el comportamiento relacionados con su propia cultura y su educación.

Si esto es así, daremos un paso más al afirmar que, el aumento de la longevidad no sólo está influida por los factores antes citados sino porque a los mayores se les ha dado un protagonismo social que les alimenta y además podría responder a un fenómeno:

La naturaleza aleja o aparta a todo individuo que no juegue el papel de conseguir algo que la especie necesita.

Así pues, cuando hay individuos que escriben con 75 años es porque sienten que tienen algo que hacer en la vida. La curiosidad le interesa a la naturaleza, la pasividad no.

Los hechos lo demuestran: vemos que personas ancianas con sentimientos de utilidad siguen necesitando culminar su vida.

Es la autorrealización pero también la filosofía, la que constituiría el fin último que reclama para sí la persona de edad avanzada. En concreto, la autorrealización personal conseguida a través de actividades formativas supondría el salto para alcanzar la plenitud de las capacidades humanas en un momento de madurez en el que puede coincidir la búsqueda de sentido de la vida con el máximo desarrollo de sus capacidades.

Tal vez el conocimiento en sí mismo no tendría ninguna utilidad si no se emplease en la búsqueda de la felicidad. Es aquí donde educación y vida se fusionan, donde radican los principios teóricos esenciales de la educación permanente y de la educación en la vejez:

Desde una perspectiva psicogerontológica estaríamos potenciando las facultades y capacidades para enfrentarse a los problemas y situaciones difíciles de la vejez, desde la

antropología se estaría favoreciendo el desarrollo de una cultura de la vejez, aquella en la que los propios mayores sean realmente los protagonistas.

En resumen, es la visión de la educación entendida no sólo como transmisión de conocimientos sino como la optimización de las capacidades favorecedoras del desarrollo individual y social de la persona donde , como ya dijimos, educación y vida se fusionan.

Podemos concluir también que los beneficios de la educación como elemento preventivo o compensador en del Programa Interuniversitario la Experiencia en la Universidad de Salamanca no sólo se refieren a la dimensión cognitiva sino también a la dimensión afectiva y emocional: podemos constatar en el día a día con las personas mayores que la propia conciencia de estar consiguiendo nuevos logros incrementa la confianza en uno mismo, lo que a su vez, facilita la consecución de logros posteriores.

De esta manera, comprobamos que la Universidad de la Experiencia en la Universidad de Salamanca ha contribuido ampliamente organizar contenidos y procedimientos educativos con el fin de facilitar el mantenimiento de capacidades y de destrezas en las dimensiones cognitivas y afectivas para conseguir envejecimientos más satisfactorios.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia, como programa educativo, ha ido despojándose de matices únicamente asistenciales y socio-sanitarios para alcanzar cada vez mayores cotas de educación para el desarrollo, para el envejecimiento activo, para la actividad, para la compensación de pérdidas de relaciones o vínculos sociales de las personas mayores. Mantenerse vinculados al entorno supone una premisa clave para afrontar las consecuencias del envejecimiento.

Por otro lado, el Programa Interuniversitario interviene directa o indirectamente en emplear la educación de la vejez como un medio para que las personas mayores adquieran un poder que habían perdido, de modo que la Universidad de Salamanca estaría contribuyendo a ofrecerles un mayor papel en su comunidad y en el conjunto de la sociedad.

Si los mayores son un colectivo improductivo en términos laborales pero con necesidades, dependientes de otros grupos sociales productivos, con escaso poder político y de decisión, la educación desde la universidad constituiría uno de los medios para revertir esta situación y tomar las riendas para participar activamente en la definición o transformación de nuevos rumbos de la sociedad.

Conclusiones

Si esto es así, nos preguntamos si la educación de mayores alcanza un auténtico valor social, si su educación supone entonces una inversión beneficiosa y, por último, si tienen cabida real en la universidad o si esa función social de la universidad es suficiente para integrarlos oficialmente en programas de educación formal.

Esta sería una visión muy particular de la educación que se vincula con un concepto de gran actualidad en las ciencias sociales en relación con el envejecimiento y las personas mayores: el “empowering” o empoderamiento que consistiría, según los expertos, en otorgar a los mayores un mayor control sobre sus propias vidas, así como un papel más importante en la toma de decisiones de sus comunidades, de modo que sean capaces de contribuir activamente en la sociedad donde viven gracias a la educación.

En este sentido, parece bastante obvia la contribución del Programa Interuniversitario en la Universidad de Salamanca por lo puede estar aportando a las sociedades donde están ubicadas las distintas sedes.

De gran tradición pedagógica es la idea de que la educación ha de ser una práctica de la libertad (P.Freire) y, por tanto, una herramienta emancipadora y de transformación del mundo.

El empowering nos conduciría a una nueva visión de la educación y de sus objetivos: las personas mayores no sólo experimentan pérdidas sino que se enfrentan a ellas y las compensan siendo capaces además de convertirlas en ganancias planteándose nuevas metas. Algunos enfoques actuales de la psicología del ciclo vital nos permiten concebir una educación centrada en el desarrollo, como un medio de potenciar el desarrollo y nuevas competencias para aumentar la calidad de vida y el bienestar personal, en definitiva, una educación que sea una vía para conquistar nuevos beneficios y no para recuperar nada perdido. Se trataría de hacer coexistir los objetivos compensatorios con los objetivos de desarrollo, de progreso durante toda la vida.

Sin embargo, cabe preguntarse cómo hacer posible ese progreso, si la experiencia y la sabiduría junto al bagaje vital del alumnado debería ser el recurso pedagógico más importante para diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje y otras muchas prácticas educativas en la vejez.

Con anterioridad proponíamos las metodologías simétricas como adecuadas para la intervención educativa con personas mayores:

pues bien, en la actualidad, sabemos que existen ejemplos de programas educativos caracterizados por una metodología basada en una relación profesor-alumnos más simétrica, de igual a igual, de no “dominación”, a través de diálogo, el trabajo en grupo y la cooperación que están impulsando el liderazgo de las personas mayores. Estas ideas nos llevan a valorar la educación en la vejez como potenciadora del crecimiento, a una nueva visión de la educación y de sus objetivos.

Entre este universo de ideas, agitadas por nuestras vivencias prácticas y nuestra investigación teórica, y tal vez influidas por nuestros ideales, es desde donde nos atrevemos a vislumbrar y sugerir una nueva misión de la Universidad en el siglo XXI.

El bloque de conclusiones final hace referencia a las ***Aportaciones del Programa Interuniversitario a la sociedad***

Hemos pretendido dibujar un recorrido de la evolución del concepto de Educación Permanente, fundamentado, en gran parte, por cuestiones relevantes en materia de personas mayores y formación permanente: por una parte, el derecho a la educación y a la formación a lo largo de la vida cristalizado en Declaraciones y Pactos Internacionales, así como en la legislación española. Por otra parte, tanto desde el Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente como desde el Espacio Europeo de Educación Superior queda patente la importancia que se le da al aprendizaje permanente y a su reconocimiento y acreditación independientemente del sistema por el que se haya alcanzado: formal, no formal o informal.

Retomando las ideas expuestas anteriormente, podemos afirmar que la sociedad en general ha podido encontrar argumentos a favor de la *educación a lo largo de la vida*, es más, la sociedad se beneficiará de la educación a lo largo de la vida por varias razones:

-en primer lugar, se trata de un imperativo democrático en el sentido de que debe proporcionar a cada persona oportunidades educativas, flexibles y adaptadas a sus deseos y necesidades. De esta forma, se retoma la visión humanista y democrática de la educación por incidir en su capacidad para el desarrollo personal, el compromiso cívico, el ejercicio de la solidaridad, a la vez que previene la exclusión de los mayores como colectivo favoreciendo que sean sujetos activos.

Conclusiones

-La educación a lo largo de la vida debe ser un eje que implique y recorra el centro de la sociedad y sus distintos entornos como la familia, la comunidad, el mundo laboral, el tiempo libre o los medios de comunicación.

-La educación de las personas mayores hoy exige buscar nuevas sinergias entre el saber teórico y el saber práctico, lo que puede beneficiar a otros entornos de la educación.

-Además, debe tener una visión pluridimensional, combinando elementos formales e informales y las aptitudes innatas, a la vez que se favorece la adquisición de nuevas competencias y saberes, de modo que se permita una formación integral.

La concepción del saber (del conocimiento e inteligencia) vinculados a la acción (relación con los demás, nuestra actuación) permite estrechar una necesaria relación entre educación y vida.

La Universidad de la Experiencia y, en general, los Programas Educativos para personas mayores se distinguen porque la comunicación educativa adquiere gran protagonismo y se caracteriza por su reciprocidad: existe un intercambio continuo entre mayores y el educador, tanto de contenidos cognitivos como afectivos en el que ejercen influencia los objetivos, el rol y el estatus que cada parte se asigna a sí mismo y que atribuye a los demás, el proceso de enseñanza-aprendizaje está enfocado a la interacción social, a dialogar y compartir los propios significados personales.

“Son alumnos exigentes. Tienen frescura y espontaneidad. El resultado de la evaluación que te hacen es inmediato, lo ves al instante”

“Hay que prepararse mucho las clases porque no les engañas, te pueden ver lagunas enseguida. Me preparo más las clases para la Universidad de la Experiencia que las de los jóvenes para la Facultad”

“A estos alumnos no se les puede subestimar”

“Es muy importante tener un método bien construido y un programa bien adaptado”

“Rápido ves si te aceptan o no” “El feed-back es instantáneo, no sucede así con los jóvenes”

“Valoran mucho el trato externo al aula”

Así es cómo describen algunos profesores las características de los alumnos de la Universidad de la Experiencia que vienen a corroborar algunas de nuestras afirmaciones anteriores.

La complejidad actual de nuestra sociedad, la globalización, la revolución tecnológica y la masiva utilización de las nuevas tecnologías nos sitúan ante una clara relativización y descentralización del conocimiento, por tanto, es cada vez más necesario disponer de criterios individuales de reflexión y análisis.

El desarrollo de las sociedades industriales plantea nuevos desafíos para la educación a lo largo de la vida tanto en el plano económico como en el plano personal y social, pero el sentido profundo de la educación sigue vinculado a la sociedad del conocimiento, de la que la economía del conocimiento es sólo una parte del subsistema social del que forma parte.

Podríamos preguntarnos, pues, si el fenómeno del envejecimiento de la población y sus consecuencias obligan a las sociedades modernas a replantearse o repensar sus modelos educativos, concretamente, su modelo de educación superior basado en una división cada vez en mayor grado de las funciones, trabajos y del propio conocimiento, tal y como aducía Durkheim hace 75 años, cuando habla de propuestas de formación en torno al eje de la competencia profesional.

Parece obvio que el envejecimiento poblacional sin precedentes en la historia humana obliga a repensar la educación, formación y socialización humana pues conduce a un modelo educativo mucho más centrado en el propio ser humano, o bien, en la “autorrealización” del ser humano en el que no se trata de ser más productivo sino simplemente de *ser*.

Defendemos la tesis de otros investigadores en este campo de que el envejecimiento de las sociedades industriales modernas lejos de ser un fenómeno negativo, obliga a transformaciones y reorganizaciones fundamentales en los muy diversos ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales, modificaciones, que, por otra parte, pueden reconducir los efectos instrumentalizadores y deshumanizadores de la dinámica social moderna.

También es cierto que en esta defensa es necesario apelar a la responsabilidad personal de quien considera la inversión en su propia formación una actividad genuinamente humana que acarrea un indudable beneficio para el conjunto de la sociedad.

La nueva misión de la Universidad en el siglo XXI empieza por considerar la Universidad como instrumento de cambio, congruente con las grandes innovaciones de nuestro tiempo, tal como ha ocurrido en otras etapas de la historia. El siglo XX trajo consigo un

Conclusiones

cambio drástico en el concepto de universidad, lo que se ha dado en llamar crisis de la universidad humanista, también consecuencia de la postguerra en 1945.

El desarrollo de la tecnología, la transición de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento hace necesario abrir la universidad a la sociedad al hilo de la globalización. Esta corriente de acontecimientos conduce a la Universidad a criterios neoliberales según los cuales la educación tiene un valor económico, en consonancia con la exigencia de competitividad propia de un mundo globalizado.

Es por eso que el título universitario pierde relevancia pues el conocimiento empieza a considerarse un “producto perecedero” que debe reciclarse continuamente por medio de la educación permanente. Así, se van sustituyendo los valores tradicionales por nuevos valores como la eficacia, la movilidad y el valor económico, surgiendo nuevos paradigmas y se inician reformas estructurales a fondo cristalizando en el Proceso Bolonia.

A lo largo de nuestra investigación nos hemos servido de las Declaraciones de la Unesco en la que se sustentan muchos de nuestros argumentos: la Declaración de Venecia de 1986 contiene reflexiones muy valiosas que confluyen en la idea de que en tiempos de crisis y profundas transformaciones la educación constituye el mejor horizonte, la necesidad de transformar la educación constituye la mejor plataforma hacia un futuro mejor.

Instinto, intelecto y emoción son los responsables de nuestro pensar, sentir y hacer, base de la misión propuesta por Jacques Delors que conduce a cuatro tipos de pensamiento: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir. Estos cuatro niveles establecidos por la UNESCO definirían la denominada *educación holista*.

Desde esta perspectiva y desde la universidad, arrancaríamos la transformación del sistema educativo en su conjunto, porque es desde la universidad desde donde pueden asimilarse, investigarse y difundirse los conceptos esenciales de la nueva educación holista, educación de la persona completa para un mundo global, porque urge la educación del yo, del conocimiento humano, que lleve al individuo a ese punto de madurez hasta alcanzar un sentido comunitario y una visión global del mundo. Sería el concepto holista de educación un concepto actual que se une a la educación permanente, educación a lo largo de la vida, general y especializada, la educación de las inteligencias múltiples, en contraposición a la educación mecanicista o reduccionista, dogmática, centrada sólo en la ciencia.

Con estos planteamientos holistas de la educación, la universidad no se limitaría sólo al aprendizaje del intelecto sino que se abriría a los aspectos afectivos y volitivos, cuyo

descuido se aprecia en los actuales sistemas de enseñanza donde no se trabajan suficientemente las competencias enfocadas al mundo laboral, ni la orientación para el empleo, ni las habilidades sociales o la comunicación interpersonal.

Es en este momento cuando la educación superior debería ir incorporando enseñanzas de la educación no formal y comprometerse con nuevos contenidos de formación profesional específica necesarios para mejorar la empleabilidad de las personas adultas, creando estructuras adecuadas para el desarrollo de Programas de educación de adultos con las universidades, que afecten a aspectos de perfeccionamiento profesional, uniéndose al esfuerzo de la Unión Europea por desarrollar los Sistemas Nacionales de Cualificaciones con sus Certificados de Profesionalidad, sus distintas familias profesionales y unidades de competencia: este es uno de los principales retos de la educación a lo largo de la vida en España, incrementar la flexibilidad del sistema reglado rompiendo brechas entre la educación formal, no formal e informal y aumentando la inclusividad con el objetivo de mejorar el poder cualificador del sistema universitario.

El informe Tunnerman elaborado por la Comisión Internacional sobre cultura y desarrollo de la Unesco (1998) afirmaba que a la educación universitaria le corresponde el papel estelar en el escenario previsto para los próximos años y será la punta de lanza de la educación holista.

Somos conscientes de la resistencia de los sistemas educativos a transformarse a pesar de los Libros Blancos, Leyes, Reformas e Informes pero las sociedades modernas han de repensar sus modelos educativos, en concreto, el modelo de educación superior.

El Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León junto con otros Programas de Mayores en España participa en el debate sobre el reconocimiento y acreditación oficial de sus enseñanzas, sobre la evaluación de parámetros de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior que aumenten la legitimidad de estos programas.

Pero además, desde la perspectiva del aprendizaje permanente adquiere relevancia el Marco Europeo de las Cualificaciones Profesionales y el Sistema Nacional de Cualificaciones, aunque están enfocados a la mejora de la empleabilidad, cabe la posibilidad de que los Programas Universitarios para Mayores sean requisitos para el acceso a otros niveles de formación superiores.

Conclusiones

Estas últimas ideas son las que han comprometido nuestro trabajo en el deseo de que la universidad decida implementar políticas educativas ante los nuevos desafíos del paradigma holista sustentándose en sus funciones de liderazgo y actitudes proactivas en la actual coyuntura del cambio de cultura, en el panorama de una cultura emergente que apuesta por una nueva manera de entender al hombre, como un nuevo prototipo humano en un cosmos en permanente evolución y que propicia el desarrollo progresivo de todas sus facultades, aptitudes, capacidades y habilidades, provocando un profundo cambio de valores en la evolución del pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- ABELLÁN GARCÍA, A (1989): *El envejecimiento de la población. Tendencias e implicaciones*. CSIC. Madrid.
- ABELLÁN GARCÍA, A (1992): *Una España que envejece*. UHSMR. La Raveda.
- ABELLÁN GARCÍA, A. Fernández Mayoraes, G., Rodríguez Rodríguez, V. y Rojo Pérez, F. (1996): *Envejecer en España. Manual Estadístico sobre el envejecimiento de la población*. Fundación Caja Madrid. Madrid,1996.
- Abellán, A (2003): *Percepción del estado de salud*. Revista Multidisciplinar de Gerontología,13 (5).Págs.340-342.
- ABUMAR (2002): *Abuelos/as en marcha. Jornadas 1998-2001*. Senda Editorial. Madrid.
- ACTAS DEL III ENCUENTRO NACIONAL DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA PERSONAS MAYORES (2001): Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca: Conclusiones. Pág 27.
- ALCALÁ, E Y VALENZUELA, A.E (Eds,) (2000): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Dykinson, Madrid.
- ADAMS, F.(1970): *Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos*. Caracas. Fidea.
- ALCARAZ MARTÍNEZ, A. (1987): *Educación de adultos. Un proyecto de futuro*. ICE. Universidad de Murcia. Murcia.
- Apps, J.W. (1985, 1ª ed 1979): *Problemas de la educación permanente*. Barcelona. Paidós educador.
- ARNAY PUERTA, J (2003): *“Políticas educativas y financiación de la formación universitaria para las personas mayores”*. En VV.AA.: *Políticas sociales, educativas y de financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social*. Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (pp 139-147). Madrid: IMSERSO.
- ALEIXANDRE RICO, M. y otros(1996): *La calidad de vida de los alumnos universitarios mayores*. Grupo Editorial Universitario. Granada.
- ALFAGEME CHAO, A. Y CABEDO MANUEL, S. (2005): *Los programas universitarios para mayores*. En *Rev Gerontología* (Pinazo, S. y Sánchez, M.dirs).Pags. 365-389.
- ALMODÓVAR ALMODÓVAR, J Y RODRÍGUEZ POZO, J.M (2004): El proyecto “Grupos de Investigación “ como iniciativa de la Asociación de Alumnos Mayores. En VEGA GIL, L y GONZALEZ BUENO,Mª A (Coord.): *Proyección social*. En VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Junta de Castilla y León. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. AEPUM. Coreses (Zamora). 15,16 y 17 de noviembre de 2004.

-ALONSO ALONSO, C.V. Y MARTÍNEZ LÓPEZ, FELIPE. (2001): *Propuesta sobre el ámbito rural*. En ACTAS del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.2001. Págs 186-188.

-ALONSO OLEA, M.J., ARANDIA LOGROÑO, M. Y PRADO NÚÑEZ, M.R. (1994): *Informe sobre la investigación en educación de personas adultas en España*. En Revista de Educación, 303,Págs 385-413.

-Altamirano Tapia, R, Cano Olivares, P, Jiménez Machado, M y Sánchez Martínez, M: *Los grupos de autoaprendizaje a través de la investigación y de las nuevas tecnologías. El Proyecto Solill en Granada*. En BRU RONDA, C (Ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Alicante, 15 al 18 de abril de 2002. Universidad de Alicante. Págs 361-368.

- ALVAREZ JUAN, JESÚS MANUEL: Alumnos de primer curso de la Universidad de la Experiencia de Castilla y León (Sede de Salamanca) (2001): *Y después...¿Qué?* En ACTAS del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.Pág 192

-AMADOR MUÑOZ, L, MALAGÓN BERNAL, J.L Y MATEO CLAROS, F: Los estereotipos de la vejez. En COLOM CAÑELLAS, A. J. y ORTE SOCIAS, c (Coords.)(2001): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, págs 57 a 75.

-ANTELO MARTELO, M (2003): *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación universitario gerontológico. Tesis Doctoral*. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

-ANTELO MARTELO, M, VARELA GONZÁLEZ,M, GÓMEZ, R, FERNÁNDEZ PRIETO,M, GANDOY GREGO, M Y MAYÁN SANTOS, J.M (2003): *Evolución del programa de formación universitario de la Universidad de Santiago de Compostela: IV Ciclo Universitario*. En Gerokomos, 14 (3) 2003 (Tercer trimestre).

-APPS, J.W (1985,1ªed 1979): *Problemas de la educación permanente*. Paidós. Barcelona

-ARENAS ROPERO, José: *Educación de mayores en el ámbito rural*. En Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca,2001.Págs 153-156

-ARGENTE DEL CASTILLO OCAÑA, C, LÓPEZ JURADO ROMERO DE LA CRUZ, M y Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada: *Propuesta de financiación para la formación universitaria de las personas mayores*. Comunicación. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, IMSERSO, Universidad Complutense de Madrid. San Lorenzo del Escorial (Madrid). 2,3, 4 de octubre de 2003: *Formación, Políticas Sociales,educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su protección social*. Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Págs 149 a 154.

Bibliografía

- ARGENTE DEL CASTILLO OCAÑA, C Y EXPÓSITO RAMÍREZ, R (2004): LA VENTANA VIRTUAL. EN PALMERO CÁMARA, C Y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A (COORD.): *Apertura al ámbito rural. En VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas mayores.* Junta de Castilla y León. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. AEPUM. Coreses (Zamora) 15,16 y 17 de noviembre de 2004.
- ARNAIZ AMIGO, I.P. (1998): *Universidad de mayores, experiencia recíproca (U.M.E.R).* En GUIRAO, M y SANCHEZ MARTINEZ, M (Edits): *La oferta de la Gerantagogía.* Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para mayores. Granada, 1998.Págs 147-150.
- ARNAY PUERTA, J (2003): *Políticas educativas y financiación de la formación universitaria para personas mayores.* Comunicación. En Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Imserso. Universidad Complutense de Madrid y Universidades de Madrid. San Lorenzo del Escorial (Madrid). 2,3 y 4 de octubre de 2003: *Formación. Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social.* Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas mayores. Págs 139-147.
- ARNAY PUERTA, J (2005): *El espacio europeo de educación superior y sus consecuencias para los Programas Universitarios para mayores.* En *Jornadas técnicas. "Los retos de los programas universitarios para personas mayores ante la reforma de la LOU"*. Alicante 2005.
- ASOCIACIÓN DE ALUMNOS Y ANTIGUOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE CASTILLA Y LEON (SEDE DE BURGOS): Animación sociocultural con personas mayores. En PALMERO CÁMARA, C. y JIMENEZ EGUIZABAL, A (Coord.)(2004): *Apertura al ámbito rural.*
- CÁMARA, C. y JIMENEZ EGUIZABAL, A (Coord.)(2004): *Apertura al ámbito rural.* En VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas mayores. Junta de Castilla y León. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. AEPUM. Coreses (Zamora) 15,16 y 17 de noviembre de 2004.
- ASOCIACIÓN DE ANTIGUOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA DE CASTILLA Y LEON (SEDE DE VALLADOLID)(2001): Las instituciones tienen la palabra. En Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca 2001.Págs 109-111.
- AYUNTAMIENTO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA: *Programa de convivencia intergeneracional. Instituto Gerontológico Gallego. 1997-1999. Programa de investigación e intervención.*
- AZNAR LÓPEZ, M (1998): *Los servicios sociales públicos para mayores. Balance y perspectiva.* En *Revista Documentación Social* 112. Julio-Septiembre.
- BALKY, K.J.(1996): *Psicología del envejecimiento. Teorías, investigación e intervención.* Masson, 1996.

-BALLESTA, M. (1993): *Educación para el tiempo libre: una faceta más de la educación de adultos*. En *Pedagogía Social*, 8.

-BALLESTER, L et al. (1996): "Representaciones sociales de las necesidades de las personas mayores" *Revista de Pedagogía Social* nº 13 pp.59-67.

-BALLESTER BRAGE, Luis y OLIVER TORELLÓ, J.L. (2001): *Evaluación de la calidad de vida de los ancianos. Aplicación del modelo de la Teoría de las discrepancias múltiples de Alex Michalos*. En COLOM CAÑELLAS, A.J ORTE SOCIAS, C.(Coord.)(2001): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca. Págs 365-377.

-BARCELÓ GINAR, B.J., PEREZ SINUSIA, A y CLADERA JOAN, M(2001): Los programas de intervención comunitaria (PRICOM): criterios de modelo. En COLOM CAÑELLAS, A.J. y ORTE SOCIAS, C. (Coords.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca. Págs. 265-275.

-BARDIN, L.(1986): *El análisis de contenido*. Madrid. Ediciones. Akal

-BASTIDA TUDELA, E y BOLIVAR DOMINGO, E.M.: *Perfil sociodemográfico de los alumnos del Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada (2001-2002)*. En BRU RONDA, C (Ed.): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para Mayores*. ACTAS del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Alicante, 15 a 18 de 2002. Págs 247-257.

-BAZO, M.T: *Institucionalización de personas ancianas: un reto sociológico*. En REIS, 53 (Revista Española de Investigaciones Sociológicas). Págs 149 a 161.

-BAZO, M.T.(1992): *La ancianidad en el futuro*. Fundación Caja Madrid. Madrid. Págs 57-73

-BAZO, M.T.(1992): *La nueva sociología de la vejez*. En *Revista REIS*, 60. Madrid. Págs 75

-BAZO, M.T.(1995): *El reto del envejecimiento: una reflexión sociológica*. *Revista Española de Geriátrica y gerontología* 30(2). Págs 95-97.

-BAZO, M.T.(1996): *Aportaciones de las personas mayores a la sociedad: análisis sociológico*. En RIES, 13. Págs 209-222.

-BAZO, M.T. y MAIZTEGI, C.(1999): *Sociología de la vejez*. En BAZO, M.T.(Coord.): *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Ed. Panamericana y Sociedad Española de Geriátrica y Gerontología. Madrid.Págs 47-102.

-BAZO, M.T.(2001): *La Institución social de la jubilación: de la sociedad industrial a la postmodernidad*. Nau Llibres. Valencia.

-BAZO, M.T.(2002): *Los mayores en Europa*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Bibliografía

- BEDMAR MORENO, M.(2001): *Educación de personas mayores*. En COLOM CAÑELLAS y ORTE SOCIAS (Coords.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca.Págs 427-437
- BEDMAR MORENO, M. y MONTERO GARCIA, I.(2003): *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Dykinson. Madrid.
- BEDMAR MORENO, M.(2005): *Gerontagogía: educación en personas mayores*. Ed. Universidad de Granada.
- BELANDO MONTORO, M.(2001): *Vejez física y psicológica. Una perspectiva para la educación permanente*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura. Badajoz.
- BELANGER, P: Sesión Inaugural. En CONFERENCIA PANEUROPEA SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN DE ADULTOS: Aprender es la clau de la vida. Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social. Direcció General de Formació d'Adults. Barcelona. 12,13 y 14 de diciembre de 1996.1997. Pág 129.
- BELANGER, P.(1995):"*Lifelong learning:the dialectic of Lifelong Education, education Permanente* (pp 353-381). Hamburgo: UNESCO, Institute for Education.
- BELSKY, J.K. (1996): *Psicología del envejecimiento. Teoría, investigaciones e intervenciones*. Ed Masson. Barcelona.
- BELSKY, J.K.(2001): *Psicología del envejecimiento*. Paraninfo. Madrid.
- BELTRAN, J. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Barcelona. Ed. Martínez Roca.
- BERICAT, E(1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona, Ariel.
- BERMEJO, L(1994): *Viva la jubilación. Reflexiones para comprender y vivir mejor la jubilación*. Ministerio de Asuntos Sociales. Popular. Madrid.
- BERMEJO GARCIA,I.L.(2004): *Gerontología Educativa: Cómo diseñar proyectos educativos con personas mayores*. Edit.Panamericana.
- BERNATOWITZ, G., ARGENTE DEL CASTILLO, C., TORRELLAS VENDRELL, J y GRAU GUMBAU, R. (2005): *Los Programas Universitarios para personas mayores: los estudios en Europa y hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. En I Seminario de trabajo. Los Programas Universitarios para personas mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior. Murcia.
- BERSNARD, P y LIETTARD, B. (1979): *La Educación Permanente*. Barcelona: Oikos-Tau.
- BERZOSA ZABALLOS, G. (2001): *Curso de Experto Universitario en Gerontagogía*. Universidad de Granada.

- BISQUERRA, R.(1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- BRAZA LLORET, P, ALCALDE CUEVAS, C. y MARCHENA CONSEJERO, E. (1998): *Orientaciones metodológicas para el aprendizaje en la vejez*. En GUIRAO, M. y SANCHEZ MARTINEZ, M.(Edits.): *La oferta de la Gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*. Granada, 1998. Págs 65-72.
- BRICALL, J.M.(2000): *Informe Universidad 2000*. Madrid. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Disponible en: www.crue.org/informeuniv2000.htm.
- BRU RONDA, C(2002): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para mayores*. Alicante: Consellería de Bienestar Social.
- BRU RONDA, C (Ed.)(2002): *Los Modelos Marco de Programas Universitarios para mayores*. Actas del VI Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Alicante, 15 a 18 de abril de 2002. Universidad de Alicante.
- BUENDIA, I, GONZALEZ, D y POZO,T(Coords.)(2004): *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BUENO, B y VEGA, J.L.(1993): *Aprendizaje y memoria en la vejez*. En Revista de Investigaciones Psicológicas, 12.
- BUENO, B.y VEGA, J.L.(1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Ed Síntesis.
- BUNGE, M. (1972): *La investigación científica* Ed. Ariel 2ª edición. Barcelona (España)
- BUYSE (Sobre Metodología)
- BUZ,J., MAYORAL, P, BUENO,B. y VEGA, J.L.(2004): *Factores sociales del bienestar subjetivo en la vejez*. En Revista Española de Geriátría y Gerontología, 39(3).Págs 38-45.
- CABELLO MARTINEZ, M.J.(2002): *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- CABEDO, S(2003): *Hacia un concepto integral de Calidad de Vida: La Universidad y los Mayores*. Castellón: Servicio de Comunicaciones y publicaciones de la Universidad Jaume I.
- CAMILIERI,C.(1985): *Antropología cultural y educación*. París.UNESCO.
- CAMPILLO DÍAZ, M.(2000): *La investigación en Gerontagogía: algunas cuestiones ineludibles*. Comunicación. En Universidad de Sevilla (Aula de la Experiencia y Vicerrectorado de relaciones institucionales y extensión cultural). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Junta de Andalucía: *IV Encuentro Nacional y I Iberoamericano de Programas Universitarios de Mayores. Los Programas Universitarios de Mayores cuando nace un siglo*. Sevilla, 6,7 y 8 de abril de 2000.
- CARR,W(1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Alertes.

Bibliografía

- CARREÑO GOMARIZ, P.A.(1975): *Sociología de la vejez*. En Gran Enciclopedia Rialp. Tom.XXIII. Edit. Rialp,S.A.Madrid.
- CASTELLS,M (1992): *Análisis de las Políticas de la vejez en España*. Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid.
- CASTELLS, M y otros(1997): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLEJO, J.L. (1978): *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO, J.L., ESCAMEZ, J y MARIN, R (1985): *Teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones Anaya.
- CASTRO, A.de(1990): *La Tercera Edad: tiempo de ocio y cultura*. Madrid: Narcea, INSERSO.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLÓGICAS(1997): *La soledad de las personas mayores. Datos de opinión*, Boletín 21
- CICERON, M.T.(2001): *De Senectute (Acerca de la vejez)*.Madrid: Ed. Triacastela.
- COHEN, D (1977): An exposition of the concept of lifelong self education. *Educational Gerontology* nº 12 pp. 157-162.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. et al.(1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- COLOM, A.J Y ORTE SOCIAS, C(Coords)(2001): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma. Universidad de Islas Baleares.
- COOMBS, P.H. (1985): *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- CORRALES AYALA, S. (2007): “ La misión de la Universidad en el siglo XXI” en *Revista Razón y Palabra* nº 57
- CORRALES AYALA, S. (2006): *Los grandes retos de la educación nacional*. México. Alpes.
- COVEY, C.H. (1983): “Higher education and older people: some theoretical considerations”. Parte I. *Educational Gerontology* nº 9 pp 1-13
- DECLARACION MINISTERIAL DE LEON (2007): Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Reunión UNESCO) celebrada en León (España)
- DE PUELLES BENITEZ,M (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona. Editorial Labor.
- DEL RINCON,D et al (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson
- DELORS, J(1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

- DICCIONARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN(1983): Madrid: Santillana.
- DICCIONARIO DE PEDAGOGIA (Ediciones 1936 y1970). Barcelona. Ed Labor.
- DURKHEIM ,E (1975): *Educación y sociología*. Barcelona. Ed Península.
- ESCARBAJAL, A (2003): “*Personas mayores, educación y aprendizaje*” En J. SAEZ(Coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp.159-181). Madrid. Ed. Dykinson.
- ESCARBAJAL, A (2004): *Personas mayores: educación y emancipación*. Madrid: Dykinson.
- FAURE, E y al. (1973): *Aprender a ser*. Madrid. Alianza Universidad
- FERMOSO, P (1994): *Pedagogía social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.
- FERNANDEZ, A y SARRAMONA, J (1985): *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: Ed CEAC.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R.(dir.)(2000): *Gerontología Social*. Pirámide. Madrid.
- FERNANDEZ LOPIZ (2002): *Psicogerontología para educadores*. Granada: Ed Universidad de Granada
- FERNANDEZ LOPIZ (1998): *Psicogerontología. Perspectivas teóricas y cambios en la vejez*. Granada: Ed Adhara.
- FLECHA,R (1998): *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FONTAN JUBERO,P.(1994): *Los existencialismos: claves para su comprensión*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- FONTAN JUBERO, P.(1992, 1^a ed.1984): “*La pedagogía prospectiva y el futuro de la educación*” En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pp.367-379).Barcelona. Barcanova.
- FOULQUIÉ, P.(1976): *Diccionario de Pedagogía*. Brcelona. Oikos-tau.
- FOX,D.J.(1987): *El proceso de investigación en educación*. Pamplona.Eunsa.
- FREIRE,P (1994): “*Educación y participación comunitaria*”. En M.Castells y col (1997): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós.
- FROUFE QUINTAS, S. (1998): “*La Universidad de la Experiencia como método de aprendizaje para las personas mayores*”. En J. Sáez y A. Escarbajal (Coords): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica*(pp.185-202). Salamanca. Amarú.
- FULLAT,O Y SARRAMONA, J(1984): *Cuestiones de educación*. Barcelona. Ediciones CEAC.
- FULLAT,O.(2002): *Pedagogía Existencialista y postmoderna*. Madrid: Ed. Síntesis.

Bibliografía

- FUNDACIÓN RAMON ARECES (*Revista de Ciencias y Humanidades*, oct 2012).
Monográfico: *La educación a lo largo de la vida. Un desafío social y económico* nº 7
- GARCIA ARROYO, M^a J.(2001): *“La participación educativa de las personas mayores y la calidad de vida”*. En ACTAS DEL III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas mayores (pp.45-67). Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- GARCÍA, A., SAEZ, J. y ESCARBAJAL,A.(2000): *Educación para la salud. La apuesta por la calidad de vida*. Madrid, Ed Arán
- GARCIA FERRANDO, M, IBAÑEZ, J y ALVIRA, F.C (1986): *El análisis de la realidad social. Modelos y técnicas de investigación*.Madrid: Alianza Editorial.
- GARCIA MARTINEZ, A. y DEL CERRO DEL VALLE, J (1996): *“Teoría política de la tercera edad: algunas reflexiones críticas”*. *Revista de Educación Social*, nº 13 pp.17-33
- GARCIA MINGUEZ, J (1998): *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- GARCIA MINGUEZ, J.(1998): *“El derecho a aprender sin límite de edad”*. En J. Sáez y A. Escarbajal (Coords): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica* (pp.169-183). Salamanca. Amarú.
- GARCIA MINGUEZ, J y SANCHEZ GARCIA, A.(1998c): *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid. Dykinson.
- GARCIA MINGUEZ, J.(2001): *Nuevos parámetros de profesionalización. Perfil del educador de personas mayores*. Material policopiado para el curso de Experto Universitario en Gerontagogía. Intervención socio-educativa en personas mayores. Granada 2000-2001.
- GARCIA MINGUEZ, J y BEDMAR,M (2002a)(Coords): *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- GARCIA MINGUEZ, J. y MALAGON BERNAL, J.L.(2002b): *“La atención socioeducativa a las personas mayores”* en P.A.LUQUE (Coord.): *Educación social. Análisis de recursos comunitarios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- GARCIA MINGUEZ, J.(2004): *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- GARCIA MINGUEZ, J.(Coord.): *Programas de Educación Intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson.
- GALLEGOS NAVA, R (2001): *Educación Holista, Pedagogía del amor universal*. Mexico, Alpes
- GARCIA MOLINA,J.(Coord.)(2003b): *De nuevo, la educación social*. Madrid. Dykinson.
- GARGALLO, B: (1995): *“La intervención educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. Reflexiones y propuestas”* *Revista de Estudios Pedagógicos* nº 21, pp 29-46

- GEERTZ,C(1988): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Ed Gedisa.
- GERVILLA CASTILLO, H.(2000): *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.
- GLEDENNING,F.(1985): "What is Educational Gerontology?North American and British Definitions". En F.Glendenning (Edit.): *Educational Gerontology. Internacional Perspectives*(pp 31-57). New York: St.Martin Press.
- GLEDENNING,F(1987): "Educational gerontology in the future: Unanswered questions", en Silvana si Gregorio(ed.): *Social gerontology: new directions*. New York, CROOM helm
- GLEDENNING, F. (2000): *Teaching and learning in later lif*. THEORETICAL IMPLICATIONS. Aldershot: Ashgate.
- GLEDENNING, F y BATTERSBY, D. (2000): "*Why we need educational gerontology and education for older adults: a stament of first principles*" in GLEDENNING, F y PERCY, K (Eds): *Ageing education*
- GOETZ,J.P. y LE COMPTE,M.D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZALEZ RIVAS, M.J. (2008): "*Influencia en España del modelo educativo francés creado por Pierre Vellas: el caso de las Aulas de la Tercera Edad y los actuales Programas Universitarios para mayores de 55 años*". Comunicación. En HERNANDEZ DIAZ, J.M (Coord.): *Influencias francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*. Congreso Internacional Iberoamericano. III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca.15,16,17 y 18 de octubre. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca. Globalia Ediciones Anthema.
- GONZÁLEZ RIVAS, M.J. (2011): "Educación de Mayores y contactos intergeneracionales: algunas experiencias prácticas realizadas en la Universidad de Salamanca. PIE Castilla y León –sede de Ciudad Rodrigo". Comunicación en *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para mayores CIUUM "Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional"*. UIMP AEPUM Alicante.
- GONZALEZ RIVAS, M.J. (2009) en HERNANDEZ DIAZ (Coord): "*La Universidad de Frankfurt como exponente de la educación popular (Volkshulen) en Alemania a finales del siglo XX: algunos paralelismos con los Programas Universitarios para mayores en España*". Comunicación. Congreso IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca " Influencias Alemanas en la Educación española e iberoamericana (1809-2009). Universidad de Salamanca Ed Globalia Anthema
- GONZALEZ RIVAS, M.J., PEDRERO MUÑOZ, C.,PEREZ GRANDE, D.,PRIETO ESPINOSA, M.J. (2008): "*Encuentros intergeneracionales y vida activa en las personas mayores. Un ejemplo: debate intergeneracional sobre violencia de género*"pp.(141-150). En PALMERO CÁMARA, M. C.(Coord.): X Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores: Formación Universitaria de Personas Mayores y promoción de la autonomía personal.

Bibliografía

Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones. Burgos, 5-7 de mayo. Universidad de Burgos. Junta de Castilla y León y AEPUM.

-GONZALEZ RIVAS, M.J. (2008): *“La Universidad de Salamanca en Ciudad Rodrigo: los universitarios mayores de 55 años. Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León”*. En Libro de Carnaval. Ed. Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo (Salamanca), pp. 119-122.

-GONZALEZ RIVAS, M.J (2010): *Nace Mirobrigencia: una revista de carácter pedagógico creada por la Asociación de Alumnos de la sede de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo*. Ed. Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo en Libro de Carnaval 2010 pp. 95-97

-GUIRAO, M, RUBIO, R., MORALES, M.M.y FERNANDEZ, E(1996): *Calidad de vida en los alumnos universitarios mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

-GUIRAO, M. y SANCHEZ MARTINEZ, M.(1997): *“Los Programas universitarios para mayores en España”* En A. - LEMIEUX: *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación* (pp 145-153). Madrid.INSERSO.

-LOPEZ RUIPEREZ, F (2001): *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Ed. La Muralla, Madrid

- GUIRAO, M Y SANCHEZ, M (1998): *La oferta de la Gerontagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

-GUIRAO, M y SANCHEZ MARTINEZ, M. (Coords.)(1998): *La oferta de la Gerontagogía*. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para mayores. Granada. Grupo Editorial Universitario.

-GUIRAO, H.A(2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

-HABERMAS, J.(1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

-HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P.(1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós básica.

-HAYMAN, J.L.(1981): *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós educador.

-HOLGADO SANCHEZ, M.A (2006): Presentación en SANCHEZ CABACO *“La memoria y el olvido: un matrimonio de conveniencia en perspectiva intergeneracional”* pág.15.Salamanca. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

-IMSERSO(1990): *La Tercera Edad en España: necesidades y demandas. Un análisis de la encuesta sobre necesidades sociales y familiares de la Tercera Edad*. Madrid.

-IMSERSO(1996): *Las personas mayores en España. Perfiles. Reciprocidad familiar*. Madrid.

-IMSERSO(1999): *Año Internacional de las personas mayores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

- INSERSO(2000), 1^a ed 1993: *Plan Gerontológico*. Madrid: Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- INSERSO(2002): *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. Vol I y Vol II. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- INSERSO (2003): “Servicios sociales para las personas mayores en España”. Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias. INSERSO nº 8 Junio.
- INSERSO (2004): “ Envejecer en femenino. Algunas características de las mujeres mayores en España”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. INSERSO nº 9 Enero. Por Pérez Ortiz,L
- INSERSO (2004): “Envejecimiento en el mundo rural: necesidades singulares, políticas específicas”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. INSERSO nº 11 Junio.
- INSERSO(2004): “Mejorar la calidad de vida de las personas mayores con productos adecuados”. *Boletín del envejecimiento. Perfiles y tendencias*. INSERSO, nº 12 Septiembre.
- INSTITUTO DE DEMOGRAFIA (1994): *Proyecciones de la población española*: Madrid.
- JARVIS,P.(1989): *Sociología de la educación continua y adultos*. Barcelona: El Roure
- JUSTICIA, F y CANO, F (1993): “Concepto y medida de las estrategias y estilos de aprendizaje” en MONEREO, C. (comp) *Las estrategias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacciones*. Barcelona. Doménech Editorial pp. 149-168.
- KALISH, R.A.(1999): *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A
- KANT, I (1983): *Pedagogía*. Madrid. AKAL.
- KIRKWOOD, T.(2000): *El fin del envejecimiento*. Barcelona. Tusquets Editores.
- KNOWLES,M.(2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México. Oxford University Press.
- LAFOREST,J.(1991): *Introducción a la gerontología. El arte de envejecer*. Barcelona. Ed. Herder.
- LATORRE, a ET AL.(2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ediciones Experiencia.
- LEBRERO, M.P. et al.(2001): *Pedagogía social*. Madrid: UNED.
- LENGRAND,P.(1973): *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide.
- LEHR,V.(1980): *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*. Barcelona. Ed. Herder.

Bibliografía

- LEMIEUX, A y VELLAS,P.(1980): L'educación universitaire des personnes âgées, en *Perspectivas*, vol 22 nº 1 Montreal.
- LEMIEUX, A y SANCHEZ, M (2000): "Gerontagogy: beyond words a reality: *Educational Gerontology* 26 pp 475-498.
- LEMIEUX, A.(1997): *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (INSERSO).
- LEMIEUX, A. (1998): "La gerontagogie où l'éducation des personnes âgées a l'université de l'án 2000". En GUIRAO y M.SANCHEZ MARTINEZ(Coords.): *La oferta de la Gerontagogía*. Actas del I Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios de mayores (pp.199-234). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- LIMON MENDIZABAL, M.R.(1988): Educación Permanente y educación de adultos en España. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- LIMON MENDIZABAL,M.R.(1997): "La educación de las personas mayores" En Petrus (Coord.): *Pedagogía Social* (pp.292-329). Barcelona: Ariel.
- LIMON MENDIZABAL, M.R.(2004): "Educación para el ocio y tiempo libre en las personas mayores". En G.Pérez Serrano(Coord.):¿Cómo intervenir en personas mayores?(pp 139-329).Madrid. Dykinson.
- LOPEZ BARAJAS, E y SARRATE CAPDEVILLA,M.L(Coords.)(2002):*La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid. Dykinson.
- LOPEZ BARAJAS y MONTOYA, J.M.(1994): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A. (1996): *Tratados de Pedagogía General: la educación de la complejidad humana*. Edit. Playor, S.A.
- LOPEZ HERRERIAS, J.A.: *Paradigmas y métodos pedagógicos para la Educación Social: la praxis pedagógica en educación social*. Nau Llibres.
- LOPEZ NUÑEZ: "El espacio europeo para la educación permanente. Modelos de buenas prácticas en los países de la Unión Europea" *Revista Ciencias de la Educación* nº 198-199 pp. 269-283
- LORENZO VICENTE,J.A.(2003): "El marco educativo de la formación universitaria de las personas mayores: la necesidad de una política educativa"(pp 125-138). En VVAA.: *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de las personas mayores y su proyección social. VII Encuentro Nacional*. Madrid: INSERSO.
- LUCIO VILLEGAS, E.(1998): "Educación de personas adultas y actuaciones con los ciudadanos. La construcción del pensamiento contrahegemónico". En J.Sáez y A. Escarbajal

(Coords.): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica* (pp203-227). Salamanca: Amarú.

-LUQUE DOMINGUEZ, P.A.(1995): *Espacios educativos sobre la participación y transformación social*. Barcelona: Ed. Univ. Barcelona.

-LUQUE DOMINGUEZ, P.A.(Coord.) (2002): *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios*. Sevilla. Universidad de Sevilla.

-MALAGÓN BERNAL,J.L(1995): *La atención socioeducativa con personas mayores: reflexión desde los servicios sociales de Andalucía*. Padilla. Sevilla

-MARCH CERDÀ, M.X. (2008): "*La formación universitaria de personas mayores y la promoción de la autonomía personal en la Unión Europea*". Ponencia presentada en X Encuentro de Programas Universitarios para mayores. Universitat de les Illes Balears.

-MARIN IBAÑEZ, R.(1985): "Análisis de documentos" En R. Marín Ibáñez y G. Perez Serrano. *Pedagogía social y Sociología de la Educación* (pp.135-158). Madrid: UNED.

-MARTIN GARCIA, A.V. (1994): *Educación y envejecimiento*. Barcelona. PPU.

-MARTIN GARCIA, A.V y REQUEJO OSORIO, A.(2005): "Fundamentos y propuestas de la educación no formal con personas mayores" en *Revista de Educación* nº 338 pp.45-66.

-MARTIN GARCIA, A.V. (2000): "Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo" en *Revista de Educación* nº 338, pp. 45-60

-MARTIN GARCIA, A.V. (1991): Prospectiva de la Gerontología Educacional. *Revista de Ciencias de la Educación* nº 146 pp. 223-230.

-MARTINEZ, S. (1991): Envejecer en el año 2000. *Instituto Nacional de Servicios Sociales. Madrid*.

-MAYAN SANTOS, J.M. (2008): *La Gerontología: un cambio científico interdisciplinar. Innovaciones y propuestas sobre el aprendizaje en personas mayores*; en Actas del X Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Mayores "*Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas Socioeducativas, metodologías e innovaciones*" en PALMERO CAMARA, M.C. (Coord.) Universidad de Burgos.

-MAYAN SANTOS, J.M. (2001): Educación universitaria para personas mayores. En Fundación Caixa Galicia (Ed.): *Familia, juventud y personas mayores: la actitud proactiva* (pp347-365) A Coruña. Fundación Caixa Galicia

-MEAD, M.(1962): *Educación y cultura*. Buenos Aires. Paidós.

-MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1986): Libro Blanco de Educación de Adultos. *Dirección general de Promoción educativa*. Madrid p.307

-MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES: Instituto Nacional de Ciencias Sociales (1992). *Plan Gerontológico* p. 143

Bibliografía

- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES, INSERSO, Universidad Complutense de Madrid y Universidades de Madrid. San Lorenzo del Escorial (Madrid) 2,3 y 4 de octubre de 2003: *“Formación, políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su protección social. Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Pags 19-25*
- MONK, A (1977): Education and the rural aged.. *Educational Gerontology* 2 pp 147-156
- MONTERO, I.(2000): “El Gerontólogo como profesional de la intervención socioeducativa con personas mayores”. En COLOM, A y C.ORTE (Coords.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores* (pp.405-414). Palma: Univ. de les Illes Balears.
- MONTERO,I.(2001): *Las personas mayores hacia la emancipación social: el papel de la reflexión crítica*. En D. Sevilla y otros: *la escuela y sus agentes ante la exclusión social* (pp.337-344). Granada: Elle Ediciones
- MONTERO, I.(2003): “La educación intergeneracional. ¿Utopía y realidad?”. En I. Montero y M.Bedmar (Coords): *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp.111-124). Madrid: Dykinson.
- MONTERO, I.(2003):”Algunas reflexiones en torno a la proyección social de la persona mayor: el valor de la diversidad” En VV.AA.(2003): *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social* (pp 221-229). Madrid. Inserso.
- MOODY, R.H. (1976): “Philosophical presuppositions of education for old age” *Educational Gerontology* nº 1 pp 1-16
- MORAGAS MORAGAS, R(1991): *Gerontología Social: envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona.Ed. Herder.
- MORAGAS MORAGAS, R (1989): *La jubilación, un enfoque positivo*. Ed Grijalbo
- NARANJO, CI (2005): *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. España. Ed La Llave
- NATORP,P.(2001): *Pedagogía social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- NAVAL,C. y ALTAREJOS, F(2000): *Filosofía de la educación*. Pamplona. EUNSA.
- NEUGARTEN, B.L.(1999): *Los significados de la edad*. Barcelona: Herder.
- NUÑEZ CUBERO, L(Edit.)(1993): *Metodologías de investigación en la educación no formal. Aportaciones teóricas*. Sevilla: Edit. Kronos.
- NUÑEZ, V(1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- NUÑEZ, V(2002): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Ed. Gedisa

- OLIVENSTAIN, C(2002): *El nacimiento de la vejez*. Barcelona: Seix Barral.
- ORDURA, G y NAVAL,C (2001): *Gerontología educativa*. Barcelona: Ariel educativa
- PAEZ,D et al.(2004): *Psicología social, cultura y educación*. Madrid. Pearson Education.
- PAZ, X.B.(1989): *Educación de adultos y educación permanente*. Barcelona. Humanitas
- PEREZ ORTIZ,L.(1997): *Las necesidades de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. Madrid: INSERSO
- PEREZ SERRANO, G(Coord.)(2004): *¿Cómo intervenir en personas mayores?*.Madrid: Dykinson
- PEREZ TAPIAS, J.A(1995): *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Editorial Trotta.
- PETERS, R.S(1984):"La educación y el hombre educado" En R.F. Dearden P.H.Hirst y R.S.Peters: Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico (pp.21-34).Madrid: Narcea.
- PETERSON, D (1976): "Educational Gerontology: the state of the art" *Educational Gerontology* nº 1 pp. 61-73
- PETRIZ, G(1996): *El tiempo, la historia, su obra: el viejo. Notas para pensar la vejez*. Revista Talis nº 6. Universidad de Toulouse. Francia.
- PERTRIZ, G(1998): *Transformaciones psíquicas en el proceso de envejecer*. Seminario de Psicogerontología V. Psiconet. Buenos Aires. Argentina.
- PETRIZ, G, VIGUERA,V.(1996) : *Un desafío en el tiempo. Educación permanente*. Trabajo presentado en PETRIZ, G, YUNI, J.: *Mujeres mayores en la universidad: entre mundos posibles y mundos deseables*. Revista Talis nº 6. Universidad de Toulouse. Francia.
- PETRUS, A(1984): "Teoría y teorías de la educación" En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pp39-66). Barcelona. Barcanova
- PETRUS, A (Coord)(1997): *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel.
- POZO, J.L. (1990): " Estrategias de aprendizaje" en COLL, PALACIOS, J y MARCHESI, A (Eds): *Desarrollo psicológico y educación*, II. Psicología de la educación. Madrid: Alianza, pp. 199.221.
- QUINTANA CABANAS, J.M^a (1984):"Los aspectos sociales de la educación" En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pp.141-170). Barcelona: Barcanova.
- QUINTANA CABANAS,J.M^a (1994,1ªed1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- QUINTANA CABANAS, J.M^a (1997): "Antecedentes históricos de la educación social" En A. PETRUS (Coord): *Pedagogía social* (pp.67-91). Barcelona: Ariel.

Bibliografía

- RATINOFF, L (1995): *Inseguridad mundial y educación: la cultura de la mundialización*. Perspectivas XX, 2 pp 161-191
- REQUEJO, A y CORTIZAS, C.(1998): "Las historias de vida en educación de adultos" En E. López- Barajas(Coord): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología* (pp 29-48). Madrid:UNED.
- REQUEJO OSORIO, A.(2006): "Emociones y personas mayores". Universidad de Santiago de Compostela. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la educación." *Las emociones y la formación de la identidad humana*". Universidad de Salamanca. Salamanca.
- REQUEJO OSORIO, A.(2004): "Derechos humanos, calidad y ética profesional en personas mayores" En G.Pérez Serrano(Coord): *Calidad de vida en personas mayores* (pp.133-167). Madrid. Dykinson.
- REQUEJO OSORIO, A. (1998): " Sociedad del aprendizaje y tercera edad". *Revista Teoría de la Educación*, nº 10, pp 145-167.
- ROGERS, C.(1982): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona. Paidós.
- REVISTA MADUREZ ACTIVA (Ed FADAUM) Federación Andaluza de Alumnos de las Universidades de Mayores
- REVISTA MIROBRIGENCIA (2009): Revista Semestral de la Asociación de Alumnos de la sede de Ciudad Rodrigo (Universidad de Salamanca- Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León) Números 1, 2, 3, 4 y 5
- ROMANS, M., PETRUS, A y TRILLA, J.(2000): *De profesión: educador social*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- SAEZ CARRERAS, J.(1989):*La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.
- SAEZ CARRERAS, J., PALAZON, F(Coords.)(1994): *La educación de adultos,¿una nueva profesión?*. Valencia: Nau Llibres
- SAEZ CARRERAS, J.(1997): *La tercera edad. Animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.
- SAEZ, J y ESCARBAJAL, A.(Coords.)(1998): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- SAEZ CARRERAS, J. (Coord.)(2002a): *Pedagogía social y Programas Intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.
- SAEZ CARRERAS, J.(2002b): "La educación de las personas mayores o el combate por restablecer el pacto intergeneracional" En V.Núñez (Coord): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (pp.157-194).Barcelona. Ed. Gedisa.
- SAEZ CARRERAS, J(Coord.)(2003):*Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid. Ed. Dykinson.

-SAEZ CARRERAS, J. (2005): "Gerontagogia: intervención socioeducativa con personas mayores" en PINAZO, S y SANCHEZ, M. (Coords.): *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall, pp 291-336

-SAEZ,N y VEGA, J.L.(1989): *Acción socioeducativa en la tercera edad*. Barcelona: Ediciones CEAC.

-SAEZ, C.E. y PEREZ, M.L(1997): *Legislación sobre educación de adultos (1857-1996)*. Junta de Castilla y León. Conserjería de Educación y Cultura.

-SANCHEZ GARCIA, A (2001): "Los mayores rurales y la educación". En VV.AA.: *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para personas mayores* (pp.145-153). Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

-SANCHEZ MARTINEZ, M (2003): "La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía" En J.Sáez (Coord): *Educación y aprendizaje en personas mayores* (pp.53-61). Madrid: Dykinson.

-SANCHEZ MARTINEZ, E. (2001): "La necesidad de confrontación para el enriquecimiento mutuo: entre la Gerontología Educativa y la Gerontagogía" *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social* nº 8 pp 135-159

-SANCHEZ MARTINEZ, M. (2004): " *La educación de las personas mayores en el marco del envejecimiento activo. Principios y líneas de actuación*". Madrid: Portal Mayores, Informes Portal Mayores nº 26

-SANVISENS, A.(1992),(1ª ed 1989): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

-SANZ FERNANDEZ, F(2002): "Génesis y desarrollo de la educación de personas mayores" En E. López Barajas y M.L. Sarrate Capdevilla (coords): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo* (pp.213-251). Madrid: Dykinson.

-SARRAMONA, J (1992) (Ed.): *La educación no formal*. Barcelona. Ediciones CEAC.

-SARRAMONA, J, VAZQUEZ G y COLOM, A.J. (1998): *Educación no formal*. Barcelona. Ariel Education.

-SARRATE CAPDEVILLA, M.L.(2002): "La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente" En López Barajas, E y M.L Sarrate Capdevilla (Coord.)(2002): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo* (pp.17-58). Madrid: Dykinson.

-SAVATER, F: *El valor de educar*. Barcelona. Ariel.

-SERDIO SANCHEZ, C. (2008): "La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro" en *Revista de Educación* 346 pp 467-483

Bibliografía

-SERDIO SANCHEZ, C (2008): *“La mejora del aprendizaje como recurso de calidad de vida en el envejecimiento femenino*

http://www.uned.es/master/mayores/documentos/jornadasmayores2008/carmen_serdio.doc

-SCHAIE, K.W. y WILLIS, S.L.(2003): *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson.

-TAMER, N, PETRIZ, G, YUNI, J (1998): *Pertinencia y efectos de la enseñanza en la salud de los mayores*. Revista Tiempo nº1. Buenos Aires. Argentina.

-TAMER, N (1995): El -TAMER, N.: *El aprendizaje sistemático en los adultos mayores: un desafío educativo para el siglo XXI*. Revista Talis nº 8. Toulouse. Francia

-TORRES,M.(1999): *Actitudes y motivaciones de las personas mayores hacia su desarrollo personal*. Madrid: Conserjería de Servicios Sociales.

-TRILLA BERNET,D(1992a,1ªed 1984): “La educación no formal” En A. SANVISENS: *Introducción a la Pedagogía* (pp.337-365). Barcelona: Barcanova.

-TRILLA BERNET, J(Coord.)(2003): *La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación*. En Sarramona, J (Ed): *La educación no formal* (pp 9-50).Barcelona. Ediciones CEA

-UNESCO (1981): *I Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Emisor 1949 en DEVEDA. Reuniones Internacionales mundiales sobre educación de adultos. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

-UNESCO (1985): *IV Conferencia Internacional de Educación de Adultos*. Informe final. París: UNESCO

-UNESCO (1990a): *“Carta Mundial sobre la educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”*. En materiales para la educación de adultos nº 1(pp.20-25). Las Palmas de Gran Canaria.

-UNESCO (1990b): *Sobre el futuro de la educación*. Hacia el año 2000. Madrid: Narcea

-UNESCO (1998): *Informe mundial sobre la educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana. Ediciones Unesco.

-VAZQUEZ GOMEZ, G.(1998): *La educación no formal y otros conceptos próximos”*. En J. Sarramona (Ed.): *La educación no formal* (pp 11-25). Barcelona. Ediciones CEAC.

-VEGA,J.L. y BUENO,B.(1995): *Desarrollo adulto y envejecimiento*. Madrid: Síntesis.

-VELAZQUEZ CLAVIJO, M.(2003): “El aula de la Experiencia itinerante. Una oferta innovadora para una nueva realidad”. En VV.AA.: *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y su proyección social* (pp.337-342). Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Madrid: INSERSO.

- VILLAR POSADA, F (Coord), PINAZO, S, TRIADO, C, SOLE RESANO, C., NONTORO RGUEZ, J., CELDRÁN CASTRO, M. : *"Evaluación de Programas Universitarios para mayores: motivaciones, dificultades y contribuciones a la calidad de vida"*. Ed, IMSERSO Proyecto 55/2005 Enero-Febrero 2006
- VV.AA. (1983): *Diccionario de CC. de la Educación*. Madrid: Ediciones Rioduero.
- VV.AA. (1984): *Sobre el concepto de cultura*. Barcelona: Ed. Mitre.
- VV.AA.(2001): *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores. Salamanca*. Publicaciones Univ Pontificia de Salamanca.
- VV.AA (2002): *Envejecer en España. II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VIZCAINO MARTÍ, J.(2000): *Envejecimiento y atención social*. Herder. Barcelona.
- WALFORD, G. (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- WHITE, L.A.(1982): *La ciencia de la cultura*. Paidós: Barcelona.
- WITHNALL,A (1992): "Torvarsar Philosophy of Educational Gerontology: The unfinished debate" *Journal of educational gerontology*, vol 7(1) 16-24
- YUNI BORTHELLE, J.A. (1999): *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la madurez y en la vejez*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

WEBGRAFÍA

<http://www.librodearena.com/post/lumenorpa>

<http://www.psiconet.com/tiempo/pedrerogarciaencarni/monografias/mayores.htm>

<http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/mayores.htm>

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_633/a_8585/8585.htm

http://www.elpaís.com/m/cca.2014/10/04/catalunha/1412447856_710014.html

http://www.uned.es/master/mayores/documentos/jornadasmayores2008/carmen_serdio.doc

<http://www.monografias.com/trabajos37/pedagogia-andragogia/pedagogia-andragogia.shtml>

<http://www.yturalde.com/andragogia>

<http://www.aprendizajeexperiencial.com>

<http://www.monografias.com/epistemologia>

<http://infocop.es/print.asp?print=yes>

<http://www.uned.es/educationXXI/pdfs/03-01.pdf>

<http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/who-we-are/history/key-publications>

ANEXOS

Anexo 1: cuestionario aplicado a los participantes en el estudio

ANEXO 2: Conferencia de D. Salvador Sánchez-Terán “Los caminos universitarios”

ANEXO 3: Conferencia de D. Pablo García Castillo “La experiencia del saber y el saber de la experiencia”

ANEXO 4: Recopilación fotográfica: Actos Académicos, Graduaciones (2005-2015)

ANEXO 5: Reportajes de prensa (2005-2015)

Anexo 1: cuestionario aplicado a los participantes en el estudio



**UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA**

CURSO 2011-2012

CUESTIONARIO DIRIGIDO A ALUMNOS MAYORES DE 55 AÑOS MATRICULADOS EN EL PROGRAMA INTERUNIVERSITARIO DE LA EXPERIENCIA DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN PERTENECIENTES A LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA⁵⁵ en sus 7 sedes: Salamanca, Zamora, Ávila, Toro, Ciudad Rodrigo, Benavente y Béjar.

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión que tienen los alumnos/as acerca de ciertos aspectos objetivos del Programa Interuniversitario en sus distintas sedes así como otros aspectos de tipo subjetivo referidos a la autopercepción personal de los alumnos a propósito de su participación en las clases de la Universidad de la Experiencia.

Se solicita que responda a todas las preguntas y recuerde que no existen preguntas correctas o incorrectas, que sus opiniones tienen un carácter anónimo y que serán de gran ayuda para este proyecto de investigación en la medida que recojan ideas de mejora e innovación que puedan adaptarse cada vez más a las características, necesidades e intereses del alumnado mayor de 55 años.

Gracias por su colaboración

⁵⁵ Cuestionario elaborado por Dña. María José González Rivas, Coordinadora en la sede de Ciudad Rodrigo del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León (Universidad de Salamanca) con el fin de recabar información para el Proyecto de Tesis registrado bajo el título: “***El P. Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en la Univ de Salamanca: evolución y perspectivas de futuro***” para optar al grado de Doctor.

I. DATOS GENERALES

Instrucciones para responder: Señale con una cruz el casillero que corresponda.

1. GÉNERO:

Masculino

Femenino

2. EDAD

	De 55 a 60 años
	De 61 a 65 años
	De 66 a 70 años
	De 71 a 75 años
	De 76 y más años

3. ESTADO CIVIL

	Soltero/a
	Casado/a
	Viudo/a
	Separado/divorciado- a

4. NIVEL DE ESTUDIOS

	Sin estudios
	Estudios Primarios
	Estudios Medios (Bachiller, FP)
	Estudios Universitarios

5. PROFESION PRINCIPAL QUE HA EJERCIDO.....

6. AÑO EN EL QUE EMPEZÓ A ASISTIR A LA UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA.....

7. ¿PERTENECE USTED A ALGUNA ASOCIACION?

8. ¿DÓNDE HA VIVIDO MÁS TIEMPO DURANTE SU VIDA ADULTA?

	EN EL MEDIO RURAL
	EN EL MEDIO URBANO

9. ¿TIENE USTED NIETOS?

	SI
	NO

II. CUESTIONARIO DE VALORACIÓN Y AUTOPERCEPCIÓN

Instrucciones para responder:

Lea detenidamente cada una de las siguientes preguntas atendiendo a las pautas de respuesta que se le indican.

1. ¿Cuál es su nivel de satisfacción personal desde que Ud. asiste a las clases de la Universidad de la Experiencia?

<u>MUY ALTO</u>	<u>ALTO</u>	<u>REGULAR</u>	<u>BAJO</u>	<u>MUY BAJO</u>

2. ¿Qué es para Usted lo mejor de su asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia? (De las cuatro respuestas que se le plantean, **señale solo dos opciones**).

	ESCUCHAR Y APRENDER DE LOS PROFESORES: PODER SENTIRME ALUMNO/A DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.
	LA CONVIVENCIA CON LOS COMPAÑEROS Y LAS NUEVAS AMISTADES QUE SE CREAN
	MANTENER LA MENTE ACTIVA PARA CUIDAR MÁS LA MEMORIA Y LA ATENCION
	DISFRUTAR APRENDIENDO CON LAS ASIGNATURAS PORQUE A VECES ME AYUDAN EN MI VIDA COTIDIANA.

3. De las siguientes afirmaciones **señale dos** con las que usted esté más de acuerdo en lo que se refiere al aprovechamiento de las clases:

	EN GENERAL, CONSIGO ENTENDER LAS IDEAS PRINCIPALES O CONCEPTOS BASICOS QUE EXPLICAN LOS PROFESORES
	NO SUELO SEGUIR A LOS PROFESORES EN SUS EXPLICACIONES, SON CONOCIMIENTOS MUY ELEVADOS PARA MI
	SUELO TOMAR APUNTES EN TODAS LAS CLASES PORQUE ASÍ APRENDO MÁS Y RETENGO MEJOR.
	CUANDO ME GUSTA UNA ASIGNATURA SUELO LEER LIBROS RECOMENDADOS POR EL PROFESOR/A.

4. ¿Qué cambios cree usted que son los más importantes en su vida personal después de asistir a las clases de la Universidad de la Experiencia?

(Señale sólo dos opciones)

<input type="checkbox"/>	ME HE INTEGRADO CON PERSONAS QUE NO ERAN DE MI CIRCULO DE AMISTADES
<input type="checkbox"/>	SIENTO QUE MI SALUD FISICA Y MENTAL HAN MEJORADO, ESPECIALM MI MEMORIA
<input type="checkbox"/>	ME SIENTO MAS INTEGRADO Y PARTICIPATIVO EN LA SOCIEDAD DONDE RESIDO
<input type="checkbox"/>	NOTO QUE HA AUMENTADO MI DESARROLLO Y MI AUTORREALIZACION PERSONAL

5. Según su opinión, ¿qué aspectos supondrían mejorar el Programa Interuniversitario de la Experiencia? **(Señale sólo dos opciones):**

<input type="checkbox"/>	IMPLANTAR UN SEGUNDO CICLO DE ESPECIALIZACION PARA ALUMNOS GRADUADOS
<input type="checkbox"/>	SELECCIONAR A LOS ALUMNOS POR NIVEL DE ESTUDIOS
<input type="checkbox"/>	MEJORAR EL ESPACIO Y LAS INFRAESTRUCTURAS
<input type="checkbox"/>	TENER MÁS HORAS DE CLASES

¿Tendría alguna otra sugerencia? En caso afirmativo, explíquelas brevemente

6. ¿En qué clases aprende usted más? **(Señale sólo una opción o respuesta)**

<input type="checkbox"/>	APRENDO MÁS CUANDO EL PROFESOR UTILIZA MEDIOS AUDIOVISUALES
<input type="checkbox"/>	APRENDO MAS CUANDO EL PROFESOR ESCRIBE EN LA PIZARRA ESQUEMAS, ETC
<input type="checkbox"/>	APRENDO MÁS ESCUCHANDO AL PROFESOR Y TOMANDO ALGUNOS APUNTES
<input type="checkbox"/>	CUANDO SE INTERCAMBIARN OPINIONES Y SE HACEN PREGUNTAS

7. ¿Cuándo cree Usted que aprende más? **(Señale sólo una casilla)**

<input type="checkbox"/>	CUANDO PUEDO RELACIONAR MI EXPERIENCIA CON NUEVOS CONOCIMIENTOS
<input type="checkbox"/>	CUANDO LOS CONTENIDOS SON ABSOLUTAMENTE NUEVOS PARA MI

Anexos

	CUANDO LAS CLASES SON MÁS PRÁCTICAS Y MENOS TEORICAS (Visitas cultural,..)
--	--

8. En cuanto a las asignaturas, ¿cuál es la especialidad que prefiere o preferiría que le ofreciesen? (Señale **sólo una respuesta**):

	CIENCIAS SOCIALES: PSICOLOGIA, PEDAGOGÍA, SOCIOLOGÍA, POLÍTICA,...
	CIENCIAS BIOSANITARIAS: BIOLOGIA, MEDICINA, FISICA , QUIMICA,.BOTANICA,...
	ARTES Y HUMANIDADES (HISTORIA, ARTE, LITERATURA,...)
	ECONOMÍA Y DERECHO
	NOCIONES BASICAS DE DIBUJO TECNICO, ARQUITECTURA, INGENIERÍA,...

9. ¿Qué cualidades valora más de los profesores a la hora de impartir las clases? (Señale **una respuesta**)

	SU CAPACIDAD PARA TRANSMITIR CONOCIMIENTOS Y ADAPTARSE A NUESTRO NIVEL
	EL DOMINIO DE LA MATERIA QUE IMPARTEN, QUE SEA ESPECIALISTA EN LO QUE ENSEÑA
	LA VALORACION Y RESPETO HACIA NUESTRA EXPERIENCIA DE VIDA, NUESTRA REALIDAD

10. ¿En general, a qué profesores suele valorar más? (Una de las dos respuestas)

	A LOS PROFESORES DE EDAD MÁS JOVEN
	A LOS PROFESORES DE EDAD ADULTA O MAYOR PROXIMA A NUESTRA EDAD

11. ¿Qué estilo de profesor le gusta y qué método de enseñanza valora más?

(Señale sólo **una opción**)

	EL PROFESOR DIRECTIVO QUE IMPARTE CLASES CON EL METODO EXPOSITIVO Y CLASE MAGISTRAL
--	---

	EL PROFESOR MÁS DEMOCRÁTICO QUE FACILITA EL INTERCAMBIO DE OPINIONES Y ES BUEN MODERADOR
	NO IMPORTA UN ESTILO U OTRO DEPENDE DE LA ASIGNATURA
	LO QUE MÁS VALORO ES EL PROFESOR QUE NOS PREPARA ESQUEMAS TENGA EL ESTILO QUE TENGA

12. ¿Qué dos asignaturas le gustaría cursar que no se ofrezcan en el actual Plan de Estudios? (Puede señalar dos opciones)

	PEDAGOGIA- HISTORIA DE LA EDUCACION
	ANTROPOLOGIA CULTURAL
	MUSICA: GENEROS MUSICALES
	IDIOMAS: PORTUGUÉS, INGLÉS, FRANCÉS,...
	PSICOLOGIA DE LA VEJEZ
	BIOLOGIA-ZOOLOGIA
	ARQUITECTURA POPULAR DE CASTILLA Y LEON
	HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

13. ¿Cuáles de las siguientes actividades complementarias serían sus preferidas? (Señale sólo dos respuestas)

	DEBATES INTERGENERACIONALES SOBRE TEMAS DE ACTUALIDAD
	CICLOS DE CINE-FORUM
	TALLERES DE ESCRITURA NARRATIVA Y TALLERES DE LECTURA
	TALLERES DE EDUCACION MEDIOAMBIENTAL
	SEMINARIOS DE ARTE (PINTURA, MUSICA,...)
	SEMINARIOS DE EDUCACION EN VALORES

	CONFERENCIAS SOBRE DISTINTAS TEMATICAS
--	--

14. ¿Qué cualidades o aspectos valora más de su Coordinador-a académico? (Señale **una respuesta**)

	QUE TENGA ESTUDIOS UNIVERSITARIOS Y VOCACION PARA TRABAJAR CON PERSONAS MAYORES
	LAS TAREAS DE ORGANIZACIÓN (PUNTUALIDAD, HORARIOS, DEDICACION, ...)
	LAS HABILIDADES PARA COMUNICARSE (AMABILIDAD, EMPATIA, AUTENTICIDAD, GENTILEZA CON PROFESORES Y ALUMNOS)
	QUE CONOZCA EL ENTORNO DE LA SEDE DONDE TRABAJA

15. En una escala de **1(bajo)** y **5 (alto)** señale la valoración global que le merecen cada uno de los siguientes aspectos del Programa Interuniversitario de la Experiencia en la Univ de Salamanca en cuanto a:

	ESTRUCTURA POR SEDES
	PLAN DE ESTUDIOS (ASIGNATURAS QUE SE IMPARTEN)
	PRESENCIA DE LA UNIVERSIDAD EN ACTOS ACADEMICOS (Graduaciones, Inaug, Claus,...)
	PRESENCIA DE LA JUNTA DE CYL Y DE LOS AYUNTAMIENTOS
	TRABAJO REALIZADO POR SU COORDINADOR/A
	TRABAJO REALIZADO POR LOS PROFESORES/AS

16. Le proponemos varios Proyectos Educativos innovadores complementarios a la actividad académica o paralelos a las clases. (**Señale dos** que le gustaría desarrollar o mantener en su sede o a través de la asociación de alumnos).

	CREACION DE REVISTAS DE CARÁCTER EDUCATIVO
	TERTULIAS LITERARIAS

	ORGANIZACIÓN DE JORNADAS O SEMINARIOS ESPECIFICOS
	PEQUEÑOS TRABAJOS DE INVESTIGACION DIRIGIDOS
	PROYECTOS DE INTERCAMBIO CULTURAL CON PORTUGAL
	PROYECTOS DE INTERCAMBIO CULTURAL CON OTRAS COMUNIDADES AUTONOMAS

17. Aunque Usted no tenga exámenes ni sea evaluado, ¿ qué hace para conseguir un mayor aprendizaje y aprovechamiento de las clases?

(Señale **dos respuestas**)

	SOLO ASISTO A LAS CLASES, NO DEDICO MÁS TIEMPO AL ESTUDIO
	TOMO APUNTES EN CLASE, LOS ORGANIZO Y REPASO EN CASA CON LOS ESQUEMAS QUE PREPARAN LOS PROFESORES
	SUELO AMPLIAR CONOCIMIENTOS LEYENDO LIBROS O ASISTIENDO A BIBLIOTECAS
	ME GUSTA PREGUNTAR AL PROFESOR TODAS LAS DUDAS
	ALGUNA VEZ HE ENTREGADO TRABAJOS VOLUNTARIOS A LOS PROFESORES

18. ¿Qué suelen decirle sus nietos y resto de familiares por su asistencia a las clases de la Universidad de la Experiencia? (Señale **sólo una respuesta**)

	DICEN QUE LOS ABUELOS YA NO PUEDEN APRENDER
	LES CAUSA UN POCO DE RISA O DE SORPRESA
	DICEN QUE ESO NO VALE PORQUE NO TENEMOS EXAMENES
	ME ANIMAN A QUE ASISTA A LAS CLASES Y SE ALEGAN POR ELLO
	DICEN QUE HE CAMBIADO MUCHO DESDE QUE VOY A LA UNIVERSIDAD

19. ¿Qué cambios son, según su opinión, los más importantes en la convivencia con su familia después de estar asistiendo a las clases de la Universidad de la Experiencia?

Anexos

(Señale una respuesta)

	ME SIENTO MÁS SEGURO CUANDO OPINO EN CASA Y HA MEJORADO LA CONFIANZA EN MI MISMO/A
	PUEDO COMPARTIR MÁS ACTIVIDADES CON LA FAMILIA
	COMPRENDO MEJOR A MIS NIETOS Y PUEDO ENSEÑARLES CONOCIMIENTOS QUE APRENDO EN CLASES
	SOY MAS TOLERANTE CON IDEAS DIFERENTES Y CON OTRAS FORMAS DE VIDA
	NO CREO QUE HAYA AYUDADO A MEJORAR LA CONVIVENCIA CON MI FAMILIA

Gracias por su colaboración

ANEXO 2: CONFERENCIA DE D. SALVADOR SÁNCHEZ-TERÁN “LOS CAMINOS UNIVERSITARIOS”

DE LA CULTURA QUE EMANA DE LA UNIVERSIDAD, ES POR LO QUE HE TITULADO ESTA INTERVENCIÓN “LOS CAMINOS UNIVERSITARIOS”.

Desde su comienzo el desarrollo de estos Cursos ha sido ascendente pero es a partir de 2007 cuando se acelera el ritmo de crecimiento.

Los datos del 2009 son ya espectaculares, Salamanca es la Universidad de Castilla y León que imparte el mayor número de cursos de verano. Se ha alcanzado la cifra de 5.200 asistentes y la participación de 850 profesores. Las encuestas ente los alumnos demuestran un grado creciente de satisfacción.

Pero lo que sorprende más es la riqueza temática de los cursos. En el año 2009, a título de ejemplo, los contenidos de los Cursos versaron sobre investigación científica; mejora de la gestión empresarial; educación vial; educación para la salud; geología de Castilla y León, Lenguaje de signos; cine y discapacidad; herramientas informáticas; marketing y publicidad; prevención de riesgos laborales, etc.

En este año no sólo se mantienen los ya citados contenidos, sino que la temática de los cursos se amplía en los siguientes: mapping language Aross; redes sociales; educación de calle; policía y proceso penal; innovación tecnológica; seguridad ciudadana y medios de comunicación; seguridad de la información; Lider Coach, Web 2.0, etc.

La oferta para este verano 2010 comprende 148 cursos en total repartidos así: 66 en la capital de Salamanca, 20 en la provincia; 17 en Zamora; 8 en

Ávila; y 2 en Portugal –Guarda y Curía. Además de la extensión a 34 Cursos virtuales (on-line).

Podemos decir, por tanto, que los temas de los cursos se establecen a demanda de las sedes y, siempre que lo soliciten, con el apoyo de la Universidad Virtual para Cursos de Verano. Y afirmar, además, que el flujo cultural de la Universidad circulará este verano abundantemente por los “caminos universitarios”.

XXX

1. LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

El sistema universitario español, y en concreto la Universidad de Salamanca, ha vivido una profunda transformación en los 30 años de democracia. En primer lugar por el considerable aumento de la tasa de alumnos (en Salamanca 13.000 en 1975 frente a 37.000, casi tres veces más en 1996). Pero esta cifra desciende a 26.400 en 2010, por dos motivos: el descenso de la natalidad a partir de los años 80 y la mayor cuota de matriculaciones en la Formación Profesional Superior.

Junto a ello debemos considerar un incremento significativo del presupuesto en los últimos quince años (de 99 a 218 millones de euros en Salamanca), aunque se solicite una mayor financiación en línea con los ratios europeos. Y un notable desarrollo de los gastos en investigación (10 veces más en los contratos y 4,5 veces superior en las transferencias de la Junta de Castilla y León).

A pesar del notable incremento del alumnado podemos afirmar que se ha elevado el nivel de calidad de la Universidad. Pero junto a estos datos positivos debemos señalar como problema de mayor gravedad que la tasa

de abandono de los estudios universitarios ronda el 30 % del alumnado; sólo poco más de otro 30 % de los alumnos ingresados en el primer curso logra acabar la titulación en el periodo establecido tanto en el ciclo largo, como en el corto (estos últimos datos, referidos al conjunto nacional).

En esta situación –definida demasiado esquemáticamente- surge el Espacio Europeo de Educación Superior, el llamado Proceso de Bolonia. A pesar del debate producido sobre este proceso –a veces notablemente desenfocado- debemos decir que la incorporación de España al mismo es esencialmente positiva y que su mayor o menor bondad dependerá de la adecuada aplicación que hagan del mismo las administraciones públicas, el profesorado y los alumnos.

Las líneas básicas del Proceso de Bolonia aprobado por los Ministros europeos de educación se concreta en seis puntos:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la employability (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos -como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la

formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.

-La promoción de la movilidad, mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación con especial atención a lo siguiente:

- Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.

- Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.

La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.

-La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

La integración de España en este Proceso supone consecuencias importantes tanto para los alumnos como para los profesores, así como para el sistema universitario en su conjunto. El establecimiento de dos niveles de enseñanza superior: grado y postgrado; la reducción de la mayoría de las titulaciones de grado de cinco a cuatro años; la estructuración de los postgrado en máster y doctorado; el establecimiento de los “créditos europeos” como sistema de superación de los estudios; la validez europea de las titulaciones para el ejercicio profesional y en definitiva la incorporación a un espacio internacional de educación superior que integra a más de 40 países, supone cambios tan profundos que estimo que la sociedad española todavía no es plenamente consciente de ellos.

A partir de esta situación las grandes directrices de política universitaria se establecerán a nivel europeo. Pongamos como ejemplo, el Documento de la Comisión Europea (3 de mayo de 2010) denominado “EUROPA 2020. Una

estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador” que entre sus iniciativas emblemáticas incluyen una denominada “juventud en movimiento” que define así “Mediante la promoción de la movilidad de estudiantes y aprendices, su objetivo es reforzar los resultados y el atractivo internacional de las instituciones de enseñanza superior de Europa, incrementar la calidad general de todos los niveles de educación y formación en la UE, combinando excelencia y equidad, y mejorar la situación laboral de los jóvenes.

A escala de la UE, la Comisión trabajará con el fin de:

- Integrar e incrementar los programas de la UE relativos a movilidad, universidad e investigación (como Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus y Marie Curie) y ligarlos a los programas y recursos nacionales.
- Establecer la agenda de modernización de la educación superior (currículo, gobernanza y financiación) incluyendo la evaluación comparativa de los resultados de las universidades y de los sistemas educativos en un contexto general.
- Explorar las formas de promover el espíritu emprendedor mediante programas de movilidad para jóvenes profesionales.
- Promover el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal.
- Lanzar un Marco de empleo de los jóvenes que subraye las políticas destinadas a reducir la tasa de desempleo de los jóvenes.”

En síntesis hoy la educación se concibe como un proceso continuo, que comienza en los primeros años en las escuelas infantiles, continúa con la educación primaria, sigue con la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria, se completa en la Universidad o en la Formación Profesional Superior y se mantiene a lo largo de toda la vida con la Formación Continua.

XXX

2. LOS CAMINOS UNIVERITARIOS LLEGAN A CIUDAD RODRIGO.

La cultura ha llegado a Miróbriga fundamentalmente a través de los caminos que la han unido a Salamanca. Ya en la época romana, la construcción de la Vía Colimbriana, que nos unía en Salamanca a la Calzada de la Plata y con las rutas del Imperio, fue decisiva para la llegada a nuestras tierras del inmenso valor de la cultura latina. Por ella ya deteriorada o ya restaurada han discurrido los caminos universitarios que nos han vinculado en los últimos siglos a la Universidad salmantina. Hoy esta comunicación tiene la mejor infraestructura de su historia: La espléndida autovía A-62.

XXX

La primera vinculación entre la Universidad y Ciudad Rodrigo, a la que me voy a referir se remonta a finales del siglo XV y se centra en la figura de un excepcional pintor: Fernando Gallego. En esta época pinta su obra maestra “El Cielo de Salamanca”, el fresco en que se reflejan los signos del Zodíaco, como Leo, Virgo, Sagitario y Géminis, o la maravillosa escena del Sol sobre una cuadriga tirada por dos águilas. De esta obra, que decoró la bóveda de la Biblioteca, la Universidad recuperó, tras un incendio, un tercio de la misma. Y ha sido el emblema de Salamanca capital europea de la cultura.

En ese tiempo, entre 1480-88, Fernando Gallego pintó otra obra extraordinaria: el retablo del Altar Mayor de la Catedral de Ciudad Rodrigo compuesto por 28 tablas que reflejan toda la vida de Jesucristo. Esta pintura que según el profesor Gaya Nuño “es el más extenso y notable retablo español del siglo XV” se conserva íntegra y magníficamente restaurada, pero no en Ciudad Rodrigo, sino en la Universidad de Tucson (Arizona), a donde llegó tras un periplo triste y lleno de errores, que es mejor no recordar. Para realizar este retablo el pintor estuvo empadronado en Ciudad Rodrigo.

XXX

Una segunda etapa de intensa vinculación se produce en el siglo XVI, en el periodo de mayor esplendor de la Universidad salmanticense y de un gran auge económico en Ciudad Rodrigo, como consecuencia del retorno de muchos mirobrigenses cualificados que participaron en el descubrimiento y conquista de América. Ello significó que un número importante de personas fuera a la Universidad a realizar su licenciatura y Doctorado en Filosofía, Teología, Derecho y otras ciencias, dejando posteriormente constancia de ello en los “víttores” que se conservan en sus palacios o en la Catedral. Algunos de ellos fueron altos cargos eclesiásticos o profesores universitarios.

Destaca el “víttor” del Dr. Barrientos sobre la magnífica portada del Palacio de los Ávila y Tiedra, o el del Dr. Juan Gutiérrez , hombre de prestigio internacional en cuestiones civiles y canónicas, los Drs. Félix de Manzanedo, Alonso de Manzanedo, Miguel de Palacios, etc.

Esta realidad la confirma el profesor Julián Álvarez del Villar que en su historia “La Universidad de Salamanca. Arte y Tradiciones” (Tomo III, Pág. 208) explica que “No es extraño encontrar fuera de Salamanca “Víttores Triunfales” de hijos de la localidad, tal como podemos verlos en muchos edificios de Ciudad Rodrigo...” Y la ratifica D. Mateo Hernández en su conocida “Historia de Ciudad Rodrigo” al referirse a los Víttores y sus personajes (Tomo I, pág. 287).

XXX

Pasan los años y los caminos universitarios y en este caso peregrinantes, llevan a Ciudad Rodrigo en 1736 a un personaje singular: el salmantino, escritor,

aventurero, catedrático de Matemáticas –ganó su oposición por 64 votos a favor, 3 en contra y 3 abstenciones- y finalmente presbítero D. Diego de Torres Villarroel. En el año citado realiza D. Diego un atípico e interesante peregrinaje “Un nuevo Camino Universitario de Salamanca a Santiago de Compostela”. Inicia su caminar en Salamanca:

“Con mi bordón en la mano
al cinto mi calabaza
y la casa de la Conchas
al hombro, pecho y espalda”

Y tras recorrer la llamada entonces “cañada real de Extremadura” (en definitiva, la antigua via Colimbriana de los Romanos) llega a Ciudad Rodrigo que retrata en estos versos

Pasé por Ciudad Rodrigo
Ciudad Noble y Veterana
Y Ciudad, que no ha quedado
por corta, ni mal echada.
El Río Águeda, sus pies
le ensucia más que lava,
y Águeda fuera mejor
que se convirtiera en Clara.

D. Diego prosigue su camino por el Fuerte de la Concepción, Almeida, Piñel, Lamego, Braga, Valença do Miño, Redondela, Pontevedra, Caldas de Reis, Padrón y Santiago de Compostela.

XXX

Ya en el S. XX, una personalidad de gran relevancia universitaria D. Miguel de Unamuno, tiene contactos con Ciudad Rodrigo, no en ejercicio de su función de Rector, pues nuestra Ciudad nunca fue sede universitaria, sino por amistad con algunas personalidades mirobrigenses.

Mantuvo relación y correspondencia frecuente con D. Clemente de Velasco, que editaba en Madrid la revista “La Lectura” en la que Unamuno colaboró. Recientemente en el archivo familiar, la investigadora María Paz Salazar ha encontrado algunas cartas de D. Miguel que al enseñármelas hice llegar inmediatamente a la Casa-Museo Unamuno.

Es preciso esperar hasta el siglo XXI para que la Universidad de Salamanca se asiente de forma estable en Ciudad Rodrigo. Fue en el curso 2005-2006 con el establecimiento de la Universidad de la Experiencia, a cuyo primer curso asistieron las primeras treinta y cinco personas mayores de 55 años. Tuve el honor y la satisfacción de pronunciar la lección inaugural en esta sede mirobrigense bajo el título “Ciudad Rodrigo y la Universidad de Salamanca en España y en el Mundo”.

La Universidad de la Experiencia ha constituido un éxito en nuestra tierra y hoy podemos decir que está consolidada en la comarca de Miróbriga. En los últimos cursos ha contado con la asistencia de 67 alumnos, número máximo establecido para las sedes ubicadas fuera de las capitales y en el 2007-2008 se otorgaron las primeras Graduaciones de los alumnos que terminaban su tercer curso. “Sin duda –como ha escrito su coordinadora M^a José González Rivas-, la llegada a Ciudad Rodrigo de la Universidad de la Experiencia, ubicada en el aula biblioteca del Instituto Tierra de Ciudad Rodrigo, supone una presencia cada vez mayor de cultura universitaria en la sociedad mirobrigense; la universidad fuera de la capital se abre, se acerca a los ciudadanos y les hace participar; al mismo tiempo, la universidad se enorgullece de tenerlos como alumnos, porque su experiencia y sabiduría hacen aún más grandiosa a la Universidad de Salamanca.”

La madurez de esta experiencia nos demuestra lo que ha dicho la UNESCO: “La educación a lo largo de toda la vida es, por lo tanto, más que un derecho, es una de las claves del siglo XXI”. Y esta afirmación es válida para los Cursos de Verano, para la Universidad de la Experiencia y para todo tipo de formación continua.

Cabe destacar que los alumnos universitarios de la experiencia han creado su asociación, que incluye a un miembro de 91 años y que ésta ha comenzado a editar una revista de carácter pedagógico MIROBRIGENCIA. Evidentemente en el pueblo de Ciudad Rodrigo había un ansia secular de cultura universitaria.

Desde esta positiva “experiencia” debemos afirmar que la Universidad de Salamanca puede proseguir su asentamiento en estas antiguas tierras de Miróbriga.

Hay un amplio cauce de actividades que pueden desarrollarse en Ciudad Rodrigo tales como cursos especiales fuera de la programación de verano; cursos extraordinarios de formación informática o de formación continua; adaptación de títulos propios en materias socioeconómicas características de la Comarca tales como el turismo o la agropecuaria.

Algunas de estas iniciativas están ya en proceso de estudio.

XXX

Llegamos al final. Todo lo expuesto nos invita a impulsar el desarrollo y la excelencia de la Universidad de Salamanca, tanto en las investigaciones más punteras como en la difusión de la cultura universitaria en todas sus formas. Y los Cursos de Verano que hoy inauguramos es una forma excelente de hacer presente la Universidad en todos los pueblos y ciudades del distrito universitario tan necesaria como la búsqueda de la internacionalización de nuestra Universidad.

Yo he recordado en varias ocasiones –y desde luego en mi primera y última toma de posesión como Presidente del Consejo Social- unas palabras escritas hace más de cuatrocientos años por Fray Luis de León a su amigo el Licenciado Juan de Grial:

“El tiempo nos convida
a los estudios nobles, y la fama
Grial, a la subida
del sacro monte llama”

Y ahora, el tiempo, a pesar de las presentes dificultades sociales, política y económicas, nos convida, aún más, a los estudios nobles. Y qué tarea más noble que impulsar decisivamente la cultura en todas sus formas, desde la Universidad de Salamanca.

ANEXO 3: Conferencia de D. Pablo García Castillo “La experiencia del saber y el saber de la experiencia”

La experiencia del saber y el saber de la experiencia

Pablo García Castillo
Universidad de Salamanca

Introducción

Dentro de un curso sobre Participación social y educación permanente, que se ha marcado tres importantes e interesantes objetivos estratégicos: primero, servir de vehículo de comunicación de saberes universitarios y de disfrute de bienes culturales entre miembros de distintas generaciones, en segundo lugar, ofrecer una actualización de conocimientos a profesionales de la docencia y de los servicios socioeducativos y, finalmente, prestar apoyo a todos estos profesionales en aspectos instrumentales tan necesarios y eficaces en nuestra sociedad de la información y del conocimiento, como es el uso y dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, me pareció conveniente, ante la invitación que me hizo el director del curso, presentar mi pequeño grano de arena a este ambicioso y espléndido curso, con unas leves reflexiones sobre las relaciones entre el saber y la experiencia.

El título se me ocurrió nada más conocer quiénes eran los destinatarios del curso, pues, según la información que me dieron, estaba dirigido tanto a jóvenes universitarios como a no tan jóvenes alumnos de la Universidad de la Experiencia. Pensé que, tal vez, los primeros aún conservan esa pasión por aprender y disfrutan con la todavía joven experiencia de su saber, que aumenta sin cesar y les va transformando sus sentidos y su forma de pensar, haciéndoles crecer y madurar cada día, casi sin darse cuenta. Y también se me ocurrió que debía rendir un pequeño tributo a todos los alumnos de la Universidad de la experiencia, cuyo nombre se debe sin duda a la experiencia del saber que ellos traen a las aulas, mucho más que a la que pueden también aportar sus profesores.

El pequeño juego de palabras del título nos permite recorrer algunos lugares de la filosofía y de la educación que pueden dar sentido a estos dos modos de relación entre la experiencia y el saber.

Debo agradecer esta amable y generosa invitación, que además me ha otorgado el privilegio de pronunciar la conferencia de clausura. Digo privilegio, porque es una ventaja que se me ha concedido la de intervenir en último lugar, cuando ya el curso ha concluido y todos los participantes han podido disfrutar de sesiones teóricas y prácticas que les han proporcionado conocimientos y posibilidades de comunicación que recordarán y que les serán útiles, bien en su profesión o sencillamente en su vida. O simplemente que les quiten lo “bailao”, porque han pasado, estoy seguro, unos días agradables, en un lugar acogedor y entre gente experta, abierta y comunicativa.

Seguro que el director me ha puesto el último para que, con mi intervención no pueda ya quitaros todo lo que habéis aprendido y disfrutado en estos días. Por eso, se lo agradezco. Además, con ello también os ha librado de la obligación de aprender algo nuevo en esta conferencia mía, porque lo nuevo ya lo habéis aprendido en las sesiones anteriores del curso. Sin embargo, he de cumplir con lo que me ha encargado y he de hacer que ésta sea la conferencia de clausura.

Para ello, debo primero expresar lo que creo que hay que entender por la clausura del curso. En nuestra maravillosa lengua castellana, la palabra **clausura** tiene dos campos semánticos en los que adquiere un significado distinto. En el ámbito religioso, **clausura** significa un espacio físico o espiritual cerrado y de acceso restringido. Esta restricción puede tener tres variantes:

1. La clausura es un espacio físico, reservado a las personas religiosas, donde no pueden entrar los seculares.
2. Si el convento es de religiosas, en este recinto de clausura no pueden entrar hombres ni mujeres.
3. Si el convento es de religiosos, en este lugar cerrado no pueden entrar mujeres.

Qué curiosidades más extrañas nos ofrecen la lengua y las costumbres españolas. Si esta clausura tuviera un sentido religioso, tendríamos un grave problema de admisión, porque o bien no podrían asistir mujeres, si su organizador era hombre, o bien ni hombres ni mujeres, si su organizador era mujer. Pero afortunadamente esta clausura tiene un carácter profano y, por ello, según nuestro diccionario, debemos entender que se trata de

4. un acto solemne con que se terminan o suspenden las deliberaciones de un congreso, un tribunal o un curso extraordinario.

Pues bien, para cumplir con el privilegio que se me ha concedido pronunciaré una conferencia solemne, que sirva de cierre a este curso. **Solemne** significa lo que se celebra sólo una vez al año. Y así este curso, que no volverá a celebrarse ya hasta el año próximo. Pero como tal cosa sucederá también sin mi intervención, creo que me ahorraré la solemnidad de mi ligera intervención.

Y, sin solemnidad alguna, he de comenzar mi reflexión sobre el saber y la experiencia citando a uno de los filósofos que más profundizó sobre el sentido de ambos términos. Me refiero a Aristóteles. En la primera línea de la *Metafísica*, - una obra muy conocida por su título, pero escasamente leída por la dificultad de su contenido - dice lo siguiente: “Todos los hombres desean por naturaleza saber” (980 a 21). Se trata, por tanto, de un impulso (*ὄρεξις*), de un deseo que tiene el ser humano en su naturaleza misma. Y el saber a que por naturaleza estamos impulsados no es un saber cualquiera, sino que es un saber (*εἰδέναι*), en el que estamos firmes en la verdad de las cosas. Y la prueba (*σημεῖον*) de que tenemos este deseo por naturaleza es el deleite y el placer del que disfrutamos en el ejercicio de la función de sentir (*ἡ τῶν αἰσθήσεων ἀγάπησις*). Aprender por los sentidos nos hace disfrutar, en especial por el sentido de la vista, que, como sabéis, fue siempre para los griegos el sentido más importante, porque es el más completo, el que permite conocer más cosas y a más distancia. De ahí que casi toda la terminología occidental del saber intelectual guarde relación con las metáforas de la luz y de la vista, pues, desde Platón, el pensar en una actividad que se ejerce con el ojo del alma, que requiere para ejercerla la luz del mundo inteligible, que se halla separado del mundo oscuro y tenebroso de la caverna.

Pero las impresiones fugaces de los sentidos, que constituyen el primer grado de conocimiento, la sensación (*αἴσθησις*), tienden a desaparecer al instante de producirse y, por ello, el hombre y los animales superiores, sigue explicando Aristóteles, tienen un segundo modo de saber, que es la memoria (*μνήμη*), que es la capacidad de apresar las sensaciones fugitivas, que en el sentir son, dice, “como un ejército en desbandada”. La memoria las retiene y las organiza espacial y temporalmente. Y, finalmente, la repetición de muchos recuerdos, prosigue el texto, produce en nosotros la experiencia (*ἐμπειρία*), que es la base y el fundamento ordenado de todo saber.

Estos tres grados comprenden el ámbito del saber de lo particular, que el hombre comparte con los animales. El hombre, sin embargo, tiene otros dos modos de saber

exclusivos suyos. Dos modos de saber que son de distinta índole, pero que están apoyados en la experiencia: son el arte y la ciencia, la *τέχνη* y la *ἐπιστήμη*.

Baste este breve comentario de una de los textos clásicos sobre la naturaleza del saber, para constatar que la experiencia constituye el centro del mismo. Primero, como experiencia del saber y, después, como saber de la experiencia, pues ambos sentidos se dan unidos en este texto.

En efecto, todo nuestro conocimiento de las cosas particulares, que comienza por los sentidos y se almacena en el disco duro de la memoria, culmina en la experiencia, como modo supremo de saber en el ámbito de lo particular. Es el ámbito de las cosas que pueden ser de una u otra manera y, por ello, es un mundo particular e íntimo del sujeto, que no puede enseñar ni infundir en los demás. El arte y la ciencia son conocimientos de lo universal, porque no sólo conocen lo que es, sino también su causa, por lo que se pueden enseñar a otros. Pero nuestra propias sensaciones, nuestro recuerdos, nuestra experiencia es personal e intransferible y no puede enseñarse a los demás, que han de tener sus propias sensaciones y recuerdos para alcanzar su experiencia.

Pero la experiencia es la base del arte y la ciencia, porque sin ella no pueden darse esos grados superiores del conocimiento, porque serían saberes vacíos y sin fundamento, como leves conjeturas vaporosas y etéreas, que proporcionan tal vez información, pero no auténtico conocimiento. Es posible que alguien adquiera en una agencia de viajes innumerables folletos y revistas, con espléndidas fotografías de las islas griegas, con ello tendrá una completa información, pero sólo después de poner su pie en ellas, de pisar sus arenas doradas y de meterse en sus templadas y cristalinas aguas, sólo después de tener esta experiencia puede decirse que tiene conocimiento de ellas.

La experiencia conduce así al verdadero saber, no ya abstracto y alejado de lo real, sino al saber fundamental para la vida misma. Y, para explicar lo que es la experiencia del saber, como suele ser frecuente en el comienzo de sus obras, Aristóteles nos lo hace comprensible por un ejemplo y contándonos una breve historia.

El ejemplo nace del análisis del término **sabio**. La función del saber, dice Aristóteles, es convertir al que lo posee en sabio. Con la maestría de su precisión conceptual, Aristóteles nos desgrana los cinco sentidos que en su época tenía el término sabio:

1º Sabio es el que conoce no sólo cosas determinadas, sino que en una forma u otra abarca todo lo que a su saber se refiere, el dominio entero de las cosas que le conciernen. El que sabe curar a todos los biliosos, ése es sabio.

2º Sabio es el que sabe lo más difícil e inaccesible.

3º Es el que tiene un saber exacto de las cosas. Por ello, es más sabio el que conoce las cosas sabidas de un modo estricto, riguroso y preciso.

4º Es el que sabe las cosas en forma tal que las enseña a los demás. El saber del sabio es, en este sentido, lo enseñado y lo enseñable (*μάθημα*).

5º Finalmente, es sabio aquel que posee un saber que se busca no por los resultados, sino tan sólo por sí mismo, por saber. El saber del sabio no va orientado a ninguna producción (*ποίησις*), sino que es una acción (*πράξις*), que se basta a sí misma.

El verdadero saber no es algo utilitario ni que se perdigue por ningún interés crematístico. No sirva para nada, pero tiene un valor incalculable para el que lo busca. Y esta búsqueda de la sabiduría es, etimológicamente, la filosofía, la búsqueda del saber más inútil de todos, pero el más necesario, por ser universal, por ser el más difícil, el que exige un enorme esfuerzo para su posesión – lo bello siempre es difícil –, el que puede enseñarse a los demás, si se tiene experiencia de él, el que se busca por sí mismo y no sirve para nada, porque nunca aspiró a ejercer la función de sirvienta, sino que fue siempre la aspiración natural del ser racional, porque consiste en el ejercicio de la misma racionalidad aplicada a la vida humana.

Y la búsqueda de este saber, como dicen las primeras líneas de la *Metafísica*, está inscrita en la naturaleza humana. Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber. Todos conocen la experiencia del saber, desde sus primeros pasos sobre la tierra. Y la prueba de ello es que aprender les produce a todos placer, un deleite especial, que no proviene de la utilidad de lo que conocen por los sentidos, sino que se complacen en ver por ser, en saber por el placer y el goce inigualable de saber.

Esta grata experiencia de aprender tiene un momento maravilloso y único en la vida de todo ser humano: es la experiencia de aprender a leer. Nunca olvidamos a quien nos enseñó a leer, fuera nuestro padre, nuestro maestro, nuestro hermano. Él nos dio el instrumento y la herramienta más duradera para nuestra formación permanente. Porque la lectura es un acto de creación que realiza el propio lector, que es el sujeto de esta actividad que inventa mundos, sentimientos y realidades cuya entidad apenas rozó la metafísica clásica. Ciertamente la lectura es creación del lector. Pero lo es también en el sentido de que la lectura crea al lector, le da su ser más íntimo, le forma y le moldea, como si su mente y su ánimo fueran de cera blanda o de la materia inasible de los sueños. En este sentido objetivo, la lectura crea al lector, le da vida y le transforma en un ser humano, capaz de vivir otras vidas, de vibrar con otras historias, de sentir y soñar con la trama vital de seres humanos semejantes o muy diferentes de él.

Tal vez la misma ciencia de la etimología, una ciencia blanda y poco rigurosa, tal como se presenta en el *Crátilo* de Platón, pueda ayudarnos a entender mejor estos dos sentidos de la creación de la lectura. “Leer” es un hermoso infinitivo, que proviene del latino *legere*, emparentado con el griego *légein* y *lógos*. Tiene, por tanto, una raíz indoeuropea de las más fecundas y que ha producido unas cuantas familias semánticas de sangre intelectual, discursiva e interpretativa.

Según esta etimología, es decir, según el significado originario, que eso quiere decir etimología, leer vale tanto como reunir, comprender, descubrir el sentido de los signos, interpretar, por encima de todo un texto. Por cierto, texto, como el término griego *téchne* – técnica y arte a un tiempo – viene de la raíz indoeuropea *tekp*, que encierra germinalmente el significado de *trabajar la madera*. Su etimología, su significado originario nos lleva, por tanto, a entender la técnica y el arte como la prolongación de las manos del hombre, como la capacidad de hacer con las manos obras de madera, como las casas y los barcos que construyen el carpintero o el arquitecto, que sirven de albergue al hombre y le hacen más confortable la vida. Así lo expresa también, en griego primitivo, el vocablo *τέκτων*, cuyo primer significado fue el de *carpintero*, para pasar más tarde a referirse al *arquitecto*, al que Homero alaba por su arte al servicio de los hombres, comparando su labor de constructor de viviendas con el arte del médico o del cantor que recrea con sus melódicos versos. Y de esta misma raíz deriva el verbo latino *texo*, que alude tanto a la acción de tejer, como a la de componer ese tejido de palabras que es el lenguaje escrito, el texto.

Leer alude, por tanto, a una increíble variedad de actividades humanas, todas ellas derivadas de esa polisemia del término griego que ha dejado su descendencia en nuestro diccionario. Así, leer significa recorrer con la vista el espacio de la página, manchada de manera irregular por unos caracteres reiterados, que nos son familiares desde los primeros pasos en la escuela. Pero leer es mucho más que ver y percibir la singular pintura de las letras impresas en la página, es sobre todo comprender el significado sugerido por esas figuras convencionales, grabadas para siempre en nuestra memoria, junto con sus significados en el primer y fundamental proceso de aprendizaje de nuestra vida: el momento fundacional de nuestra capacidad cognitiva y pensante que es la deslumbrante experiencia de aprender a leer.

Leer es también, por extensión de su primer significado, comprender el sentido de otro tipo de representaciones diferentes de las letras. Es una ampliación de la destreza primera, que abarca otras formas de ver y de interpretar, como, en el más artístico sentido de leer una partitura, que conduce a su ejecución para goce y disfrute del sentido del oído. Leer también puede significar descifrar números, enigmáticos jeroglíficos o coloreados mapas y difíciles estructuras proyectivas, como maquetas y planos. Una aplicación mucho más técnica y científica, pero menos emotiva que la primera lectura.

La lectura también puede realizarse sin las muletas de las letras o de los diferentes materiales técnicos o artísticos mencionados. El verbo leer adquiere también la capacidad de descubrir lo oculto en el interior de las personas o en el impredecible tiempo futuro. Así lo usamos, en expresiones tan castellanas, como leer el pensamiento, leer la alegría o el pesar en el rostro o en los ojos de otro ser humano e, incluso, hay quienes pretenden leer el futuro, en una página virtual, inasible e invisible, como es la utópica realidad del tiempo o en las intransferibles líneas de la mano. Es ésta una acepción de la lectura mucho más imprecisa y vaporosa, aunque sin duda más rentable en una sociedad tan crédula como falta de lecturas auténticas.

Finalmente el acto de leer puede entenderse en el sentido que más interesa en una jornadas dedicadas a descubrir los hilos que unen la educación permanente con la solidaria formación personal de los seres humanos. Leer es, en esta última acepción, interpretar textos, reconstruir crítica y racionalmente el sentido que constituye la urdimbre del texto, de la realidad visual y auditiva a un tiempo que conforma el tejido de lo dicho y de lo escrito.

Este sentido hermenéutico de la lectura entiende el texto como una realidad construida solidariamente por el autor y el lector. El arte de leer es el arte de tejer, de entretejer el mundo originario y el contexto en que se originó la primera expresión del texto y el horizonte de sentido, la orilla y el mirador desde el que el lector penetra en la vida íntima y dinámica de la textura de lo dicho o de lo escrito¹.

El acto de leer por primera vez nos revela, como señala Aristóteles, que el deseo de saber se halla grabado en nuestra naturaleza. Por la lectura sentimos el asombro infantil de quien descubre las cosas por primera vez y con ella adquirimos todo nuestro saber sólo por ese placer de aprender. Es verdad, sigue diciendo Aristóteles, que el hombre ha de aprender aquello que es útil para la vida, lo que pertenece al negocio de su existencia. Y en este ámbito hay otros tipos de saber el de las artes que nos hacen encontrar lo necesario para satisfacer las urgencias de la vida. Y el saber que va más allá de lo urgente y de lo necesario y que busca cómo conseguir el placer, la comodidad y una vida placentera y agradable. Todo esto tiene que ver con el negocio de la vida, es decir, con aquello que nos ocupa y nos obliga a dedicarnos a ello, porque resulta útil para la vida. Pero hay un saber superior que es el de la ciencia teórica, el de la filosofía que se busca, que es un saber propio del ocio (*σχολή*), es saber que no busca la utilidad sino el puro placer de saber, de ver, de contemplar las cosas como son. Éste es el saber del niño que aprende a leer y disfruta con ello y del adulto que emplea su tiempo en disfrutar de la lectura, de la contemplación de la naturaleza, de la búsqueda de la armonía, como definió Pitágoras la armonía. El saber que se logra en el ocio es la Teoría, la pura contemplación de la realidad y de la verdad. Es la misión de aquel singular funcionario griego (*θεωρός*), que asistía a los juegos, no para intervenir en ellos, sino para ver si el juego transcurría conforme a las reglas. Eso es lo que significa también episcopo, el que

¹ Si tuviera que escoger un libro que se haya ocupado de este carácter creador del lector, me quedaría con uno que ya tiene bastantes años, pero al que sigo volviendo a menudo. Me refiero al de Humberto Eco, *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 1993.

examina e inspecciona cómo son las cosas. Cómo significó luego obispo, es otra historia.

Así el que mira y se admira de cómo son las cosas tiene esa visión placentera y formativa que da el saber por saber, sin buscar otra utilidad que salir de la ignorancia. La filosofía, el deseo natural de saber, nace, por tanto, no de la utilidad, sino de la curiosidad intelectual, de la admiración. No una curiosidad cualquiera, sino la admiración socrática de quien creía saber, pero un buen día descubre que lo sabido era en realidad desconocido en su verdad para él. Por huir de la ignorancia es por lo que nació, en el contexto del ocio, la contemplación, el saber por el saber, que es lo propio de la ciencia, del saber máximo que hace al hombre sabio. Un saber que es mirada, inspección, observación mediante la cual el hombre domina la totalidad de las cosas que ve, tiene un saber que se basta a sí mismo, porque no busca nada más allá de él, y con él puede enseñar a los demás hombres y ayudarles a llevar una vida más excelente.

Así entendían los griegos clásicos la experiencia del saber, como algo natural, que impulsa al hombre a aprender y que le hace disfrutar con su posesión y con la posibilidad de compartirlo con los demás.

Este saber además ha de constituir la energía de la vida humana, desde la infancia a la vejez, porque su satisfacción nos hace seres humanos más excelentes. Con ello, Aristóteles nos invita a hacer de la vida una formación permanente. Para cultivarla podemos servirnos en este siglo nuestro de todos los avances de la tecnología de la comunicación, como habéis podido comprobar y disfrutar estos días. Pero yo me atrevo a sugeriros que no abandonéis nunca la primera tecnología, la primera herramienta y la más sencilla y eficaz en la formación permanente, en ese aprendizaje a lo largo de la vida, que es la lectura. Sé que se vende mucho el tópico de que vivimos en una cultura de la imagen y no falta quien repite a diario que una imagen vale más que mil palabras. Lo cierto es que este eslogan está hecho sólo de palabras. Las palabras de un libro fueron nuestra primera experiencia del saber y en ellas podemos seguir encontrando la alegría de aquel descubrimiento y el placer de seguir aprendiendo.

La verdad es que, parafraseando el evangelio, bien podría concluir que "si no os hacéis como niños no entraréis en el reino del saber". Por eso me gustaría recomendaros un sencillo libro sobre la lectura: el de Daniel Pennac, *Como una novela*², en el que cuenta una maravillosa experiencia de la lectura como medio de llevar a los jóvenes a disfrutar del saber.

Recogeré sólo una breves ideas de este sugerente libro: el verbo leer, como el verbo amar, dice Pennac, no soporta el imperativo. No se puede querer que alguien lea como una imposición o una obligación. Lo que les sucede a los niños, los padres lo saben bien, es muy instructivo para nosotros, los niños, antes de leer, se aficionan a las historias o libros orales, que le cuentan sus padres o sus abuelos, lo que sucede es que hemos abandonado la lectura junto a la cama, que era para el niño el regalo más grande del día, porque le regalaba por un tiempo la presencia de su padre o de su madre. Además, porque la lectura lleva al descubrimiento, detrás de los puentecitos, las curvas y los redondeles de las letras. Luego, cuando el niño sabe leer, los padres abandonan sus relatos y exigen que el niño lea y entienda lo que lee. De cuentistas pasan a ser contables. Pennac constata lo que todos los padres hemos comprobado, que en la adolescencia se abandona la lectura. Pero en un ambiente de libros y lectores se vuelve a recuperar ese placer de aprender por ella.

Finalmente, me quedo con estas sencillas y elocuentes frases: sólo se aprende lo que se ama. Amar la lectura es un objetivo formativo fundamental para todo ser humano. Y,

² Pennac, Daniel: *Como una novela*, Barcelona, Anagrama, 2001.

por ello, mejor que exigir leer es compartir el gozo de la lectura. Porque el tiempo de leer, como el del amor, dilata el tiempo de vivir. Leer, como amar, es una manera de ser. La única condición para volver a leer: no pedir nada a cambio.

Bien, la experiencia del saber se transforma en educación permanente mediante la lectura. Sí, pero qué leer. Seguro que ya sabéis lo que voy a contestar. Hay que leer a los clásicos. Esos textos que, por encerrar en sus páginas latidos de la vida humana, son, como los llamó Schopenhauer, la literatura permanente. Clásico es el que tiene clase, aquel libro u obra artística que nunca termina de decir lo que tiene que decir, como lo expresó bellamente Italo Calvino³.

Uno de los clásicos de nuestra literatura es Jorge Luis Borges. Él fue, según su propio testimonio, más que escritor, lector de libros, de libros y escritores clásicos⁴. “De mí – dice Borges – sé decir que soy lector hedónico: nunca he leído un libro porque fuera antiguo. He leído libros por la emoción estética que me deparan”. Seguramente las dos imágenes griegas que quedaron para siempre en la memoria del lector Borges fueron la del río de Heráclito y la del regreso de Ulises. Dos imágenes que se funden en el último poema de *El hacedor*, titulado “Arte poética”, cuyas dos estrofas finales dicen así:

Cuentan que Ulises, harto prodigios,
Lloró de amor al divisar su Ítaca
Verde y humilde. El arte es esa Ítaca
De verde eternidad, no de prodigios.
También es como el río interminable
Que pasa y queda y es cristal de un mismo
Heráclito inconstante, que es el mismo
Y es otro, como el río interminable.

Justamente esa memoria hecha de tiempo y de prodigios la forman los clásicos. En un breve, pero brillante artículo “Sobre los clásicos”, Borges nos ha dejado su visión y sus geniales definiciones sobre estos textos que dejan una huella imborrable en los lectores. Pero su perspectiva es original, en cierto modo. Él no atribuye tanto el clasicismo a la forma literaria de los textos cuanto al respeto y la veneración con que son acogidos por los lectores. El artículo se cierra con esta conocida definición de los clásicos de Borges, la más difundida seguramente: “Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa lealtad”. Frente a lo que generalmente defienden los críticos literarios e incluso los más grandes escritores, Borges no cree que un libro clásico sea una obra escrita con un lenguaje perfecto, la culminación del lenguaje de un pueblo, ni la expresión estética más rotunda, sino un libro leído con cierta mirada, un libro leído como si nada en él fuese azaroso, cuyas páginas están todas justificadas. Borges sostiene, por ello, que cada línea de la *Odisea* o del *Quijote*, de *Otelo* o de la *Divina Comedia* está plenamente justificada. Y seguramente sus autores no lo pensaron así, pero los lectores, aquellos que han convertido esas obras en clásicas, así las han leído, con un respeto casi reverencial. “Clásico – había dicho ya Borges años antes – es aquel libro que una nación o un grupo de naciones, o el largo tiempo, han decidido leer como si en sus páginas todo fuera deliberado, fatal, profundo, como el cosmos, y capaz de interpretaciones sin término”.

³ Calvino, Italo: *Por qué leer los clásicos*. Barcelona, Tusquets Editores, 1995.

⁴ Un interesante análisis de las lecturas clásicas de Borges se halla en “Borges y los clásicos de Grecia y Roma”, en GARCÍA GUAL, C.: *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*. Barcelona, Península, 1999.

Resulta sumamente interesante que Borges ponga el acento no en la creación literaria, sino en su lectura, o, por decirlo, en terminología que ahora se usa mucho, en la "estética de la recepción". Borges fue un lector de clásicos, de sus clásicos, elegidos con total libertad y placer, a los que volvía sin cesar. Leía y releía a Homero y a Virgilio, creando un poema tras otro sobre los héroes griegos y sus andanzas. Y es que la pervivencia de los clásicos, por el aprecio de sus lectores, es la mayor prueba de su valor.

"Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir". Acaso ahí reside el misterioso atractivo fundamental de esos textos: en su inagotable capacidad de sugerencias. Invitan a un diálogo renovado, porque siempre se puede encontrar en ellos algo nuevo, sugerente y aleccionador. Frente a tantos y tantos libros sólo entretenidos, ingeniosos, eruditos, o muy doctos, pero de un solo encuentro, frente a tantos papeles de usar y tirar, como la prensa periódica y los folletos informativos, los textos literarios se definen por admitir más de una lectura apasionada. Y, entre éstos, los clásicos son los que admiten e invitan a incontables lecturas.

Como dice Borges de la *Odisea* se podría decir de cualquier otro clásico:

No habrá una sola cosa que no sea
una nube. Los son las catedrales
de vasta piedra y bíblicos cristales
que el tiempo allanará. Lo es la Odisea,
que cambia como el mar.
Algo muy distinto
cada vez que la abrimos. El reflejo

de tu cara ya es otro en el espejo
y en el día es un dudoso laberinto
Somos los que se van. La numerosa
nube que se deshace en el poniente
la rosa se convierte en otra rosa.
Eres nube, eres mar, eres olvido.
Eres también aquellos que has perdido.

Clásicos son esos textos a los que uno puede una y otra vez volver con confianza y alegría, como uno reanuda la charla con viejos amigos, porque siempre tienen algo nuevo que decirnos, algo que nos sigue interesando en cada nuevo encuentro. Tienen la virtud de suscitar en el lector íntimos ecos; es como si nos ofrecieran la posibilidad de un diálogo infinito. Son insondables, inagotables, como los mitos más fascinantes, abiertos siempre a nuestras preguntas y diversas interpretaciones. Los clásicos siempre conservan un fresco sabor a pesar del largo tiempo transcurrido entre su creación y su lectura. Como sugiere la etimología latina del adjetivo "classicus", son los mejores, son libros "con clase". Y su clase y distinción es lo que suscita nuestra capacidad de lectura personal, esa capacidad a la par receptiva y activa de la inteligencia y de la imaginación ante las palabras escritas, imaginadas y creadas por otro ser humano, alguien más o menos lejano, cuya genialidad expresiva produce en el lector una claridad y una inquietud que se plasma en ese diálogo imaginario que se abre siempre entre el lector y los clásicos.

La escritura de los clásicos facilita con sencillez esos viajes en el tiempo, que permiten al lector alejarse del presente inmediato, sobrevolar la rutina cotidiana, para realizar el encuentro personal con esos escritores antiguos. Un viaje libremente escogido y felizmente logrado por el arte de la escritura, dominado con maestría por el autor, y el arte de la lectura, silenciosa y placenteramente interpretado por el lector.

La lectura de los clásico nos hace vivir la mejor vida como recoge la vieja anécdota sobre uno de los grandes nombres de la filosofía griega. Diógenes Laercio recoge de varios escritores la leyenda según la cual, Zenón de Citio, fundador de la escuela estoica, "fue a consultar al oráculo para preguntarle en qué debía ocuparse para vivir la mejor vida posible y el dios le respondió que lo lograría si llegaba a hacer que el color

de su piel fuese igual al de la piel de los muertos. A raíz de lo cual, Zenón, habiéndolo entendido, se dedicó a leer a los antiguos”⁵.

Leer a los clásicos es darles vida en nosotros para que sigan siendo guías de las generaciones futuras. Es prestarles nuestro tiempo, como Ulises les dio su sangre a las almas de sus antiguos compañeros muertos en el Hades. Es viajar para encontrar la compañía de viejos amigos, con los que seguir compartiendo las mismas preguntas y las mismas preocupaciones de siempre: ¿cómo llevar la mejor vida posible? Son como una carta de navegación, una ruta de viaje que nosotros hemos de recorrer. Leer los clásicos hoy sigue siendo una hermosa tarea, sigue siendo el riesgo hermoso de vivir la vida con calidad y en buena compañía.

Tal vez podríais decirme con toda razón que lo principal de la vida no se aprende en los libros, sino en la permanente relación con los demás seres humanos. Bien, a eso se refiere la segunda parte del título de mi conferencia: el saber de la experiencia. Yo creo que este saber no es sino el perfecto complemento del anterior. En la lectura de los libros clásicos se halla la experiencia gozosa de saber, de conversar y de dialogar con otros seres humanos cuya lucidez nos deslumbra. Pero, como pensaba también Aristóteles, la experiencia es un ojo que ve tanto como la inteligencia.

En su conocida *Ética a Nicómaco*, Aristóteles nos habla de la vida feliz y de la actividad que el hombre ha de realizar para alcanzarla. Y afirma que la mejor forma de vida es la actividad de lo mejor que hay en nosotros que es el intelecto. La vida reflexiva y contemplativa sería la mejor de todas, si fuéramos dioses, pero sólo somos hombres y, por tanto, además de intelecto tenemos deseos y del equilibrio de ambas dimensiones humanas depende nuestra felicidad en la medida en que está a nuestro alcance. No somos dioses, no somos ángeles, por ello, el hombre es inteligencia deseosa o deseo inteligente, como dice en el libro VI. Y, de ahí que la experiencia sea una fuente fundamental del saber para la vida humana. La contemplación es propia del entendimiento y se ocupa de los principios universales del saber, pero el saber de las cosas humanas, como denomina Aristóteles a la ética, ha de conocer también cómo aplicar lo universal a cada situación concreta. Y en eso consiste la virtud de la prudencia, que es el saber esencial para la vida práctica. No es un saber matemático, porque en la vida dos y dos no siempre son cuatro, sino un cálculo a la medida del hombre. Y el prudente no es sino el hombre de experiencia. La importancia del saber de la experiencia podemos comprobarla en una conocida frase de la *Ética*, que dice:

“Los prudentes buscan lo que es bueno para ellos y creen que es esto lo que debe hacerse. De esta opinión procede la creencia de que sólo éstos son prudentes, aunque quizá no es posible el bien de uno mismo sin el bien de la familia ni sin el de la ciudad. Además cómo debe uno administrar lo suyo no está claro y necesita consideración. Una señal de lo que se ha dicho es que los jóvenes pueden ser geómetras y matemáticos, y sabios en tales campos, pero, en cambio, no parecen poder ser prudentes. La causa de ello es que la prudencia tiene también por objeto lo particular, que llega a ser familiar por la experiencia, y el joven no tiene experiencia, pues la experiencia requiere mucho tiempo”.

Aunque puede parecer complicado lo que dice el texto, no lo es. Lo teórico, lo abstracto, lo universal, está en los libros, en el saber transmitido por la ciencia y puede aprenderse desde fuera, por la lectura. Y es un saber importante y enriquecedor, como hemos dicho.

↳ Pero para saber vivir hay que aprender a decidir, a elegir, a escoger en cada instante lo que nos hará más felices y eso no se halla en los principios generales, ni tiene una estructura matemática, ni es una ley universal como la de la gravitación. Ese saber de la

⁵ DIÓGENES LAERCIO, VII, 2.

experiencia se adquiere con el tiempo, con la lentitud y la incansable persistencia con que la gota de agua termina por moldear las duras estalactitas y estalagmitas. La prudencia, es decir, el saber que proviene de la experiencia es imprescindible para la vida feliz, pero requiere un largo aprendizaje y un esfuerzo constante, como todo lo bello, como el enorme esfuerzo que le supone a la naturaleza crear un diamante.

Según el viejo mito de Cronos, Saturno, el tiempo nos da la vida para devorarnos luego. El tiempo, esa cosa casi indefinible, como reconoció San Agustín: "¿Qué es el tiempo? Si nadie me lo pregunta sé lo que es, pero si me lo preguntan, no lo sé". Y es que parece una especie de no ser, pues el presente deja de serlo con que nos paremos a decirlo o pensarlo; el pasado es el tiempo que fue y ya no es y el futuro es el tiempo que aún no es. Por eso, dice San Agustín, que el tiempo sólo existe en el alma, como recuerdo, atención o esperanza. Y es que sólo la memoria nos permite retener todo lo que el tiempo lucha por llevarse. Por eso, el tiempo no pasa sino que se acumula, todo presente tiene detrás un pasado que le da sentido. Quizá los poetas hayan comprendido el tiempo mejor que los filósofos (puesto que, más que pensarlo, lo vivimos y sentimos); así dice Antonio Machado que "todo pasa y todo queda". La memoria es ese baúl en el que podemos guardar todo aquello que hicimos y vimos, lo que fuimos y aún queremos seguir siendo.

Pero hemos de tener en cuenta que esa capacidad nuestra, como todas, es limitada. Decía Unamuno: "tengo tan buena memoria como buen olvido". El tiempo se lleva para siempre todo aquello que no recordamos, y nunca lo traerá de vuelta. Poco a poco, los recuerdos van desapareciendo, perdiendo intensidad o siendo sustituidos por otros. Cuando abrimos el baúl, algunos recuerdos se escapan por esa ventana que se llama olvido.

Pero el tiempo es el creador de la experiencia. Y por ello, dice Aristóteles, hemos de escuchar a los hombres de experiencia, pues ella es un ojo que ve tanto como la inteligencia". El saber de la experiencia es un saber práctico, no teórico, pero un saber fundamental y que ha de constituir la base de toda educación permanente.

Un poeta lírico singular como Anacreonte lo expresó deliciosamente en estos versos: "¿De qué sirve el que me enseñes las reglas y los sofismas de los oradores? ¿Qué necesidad tengo de todas estas palabras que no me sirven para nada? Enséñame, ante todo, a beber el dulce licor de Baco; enséñame a volar con Venus, la de las trenzas de oro. Cabellos blancos coronan mi cabeza. Dame agua, vierte el vino, joven adolescente; aduerme mi razón. Pronto habré cesado de vivir y cubrirás mi cabeza con un velo. Los muertos ya no tienen deseos".

Maravillosa expresión del saber de la experiencia, el que se halla lejos de los libros y de los tratados de toda ciencia. Se aprende como lo hacen los niños, que antes de leer, que es una maravillosa experiencia, han escuchado la voz de su madre, desde antes de nacer, han aprendido la música de la lengua materna que educa su oído para la melodía posterior de los cuentos y las historias junto a la cama. Antes de la escritura, de la lectura, fue sin duda la oralidad y la presencia de los seres que nos aman.

Como nació la cultura europea y griega, así se produce también nuestra formación y madurez como seres humanos. Al principio fue la palabra, la oralidad, el relato de los grandes y asombrosos mitos de los griegos contados de generación en generación para que se salvaran del olvido. Y, luego, los rapsodas, los cosedores de cantos, los dejaron para siempre grabados en los versos clásicos de Homero y de Virgilio, los dos grandes poetas que admiró Borges. Sí, pero antes se grabaron en el baúl de la memoria de cada griego, que se convirtió con ello en un libro oral, que fue capaz de contar, junto a la cama, los grandes relatos a sus hijos y nietos. Y así se salvó la experiencia primera que narra la admiración de los hombres sobre los astros y los cielos, transformados en divinidades. Una admiración y

un pasmo que hicieron caer a Tales en aquel pozo en el que descubrió el agua, primer principio de toda filosofía, nacida de esta infantil y primera admiración humana.

Los hombres aprendieron y aprenden a filosofar, a buscar la verdad, por la admiración. Y, primero, aprendieron de los mitos, pues en ellos se cuenta también algo maravilloso sobre el origen del mundo y de los dioses. Aprendieron, como seguimos aprendiendo ahora de la experiencia que el tiempo fue introduciendo en los antepasados que la transmitieron. Aprendemos por la cercanía y el trato constante con nuestros mayores, padres, maestros, que nos enseñaron a leer, pero nos dejaron su tiempo, su dedicación y su vida como tesoro de una experiencia que nos sigue aún educando. Se aprende como nos enseñó Sócrates por el diálogo y el trato familiar y amistoso con el que sabe preguntarnos, el que nos incita a buscar la verdad, el que induce el parto de nuestros conceptos, sin libros, sin escritura, sólo con el caudal mayéutico de su palabra y de su presencia.

En este sentido, la saber de la experiencia es muy superior a la experiencia del saber aprendido en los libros. Beber el dulce licor de Baco y volar con Venus, la de trenzas de oro es compartir la amistad y el amor por medio de la palabra y del tiempo fuera de las aulas. Eso creo que significa la estupenda idea de la Universidad de la experiencia, que es una de las grandes contribuciones a la formación permanente y una expresión genuina de la participación social. Pero no me refiero a la experiencia de seguir aprendiendo a los sesenta o los setenta, que es algo admirable. Lo mejor de la Universidad de la experiencia es el mutuo enriquecimiento que produce compartir el tiempo y la palabra con tanta gente llena de vida y del deseo natural de saber. La verdadera experiencia del saber fluye en todas direcciones, pero especialmente es una corriente que discurre entre los alumnos y que partiendo de ellos llega a inundar al mismo profesor. Yo, al menos, así lo he comprobado. Sólo fui profesor los primeros minutos de la primera clase, después ya me sentí entre amigos que, con solo su presencia, me llenaron de su saber.

Creo que nuestros padres y nuestros maestros así nos enseñaron y dejaron en nosotros la primera semilla de esta formación permanente que es la esencia de la vida. Su cercanía, su afecto, su sola presencia nos enseñó más que todos los libros de los clásicos. O, al menos, de su experiencia y de la nuestra a su lado aprendimos algunas de las cosas que más valor tienen para la vida.

No sé porqué tengo que citar siempre a San Juan de la Cruz, pero su poesía supo expresar mejor que el texto de cualquier filósofo lo que uno quiere decir y no sabe. La verdad que en el amor, como en la educación permanente, no hay nada como las clases presenciales. La presencia es la manifestación de la vida interior, de la experiencia del amado. En sus versos podemos leer algunas maravillosas expresiones del saber amoroso como éstas palabras que dice la esposa al esposo en la Noche oscura:

Acaba de entregarte ya de vero; / no quieras enviarme / de hoy más mensajero, / que no saben decirme lo que quiero.

Apaga mis enojos, / pues que ninguno basta a deshacellos, / y véante mis ojos, / pues eres lumbre dellos, / y sólo para tí quiero tenellos.

Descubre tu presencia / y máteme tu vista y hermosura; / mira que la dolencia / de amor, que no se cura / sino con la presencia y la figura.

No creo que deba estropear la sublime belleza de estos versos con mis palabras. Sólo puedo decir que no hay expresión más sublime del don inefable de la presencia humana y divina semejante a la de estos versos. Ellos primorosamente expresan lo que yo torpemente he querido decir: la presencia y la figura de quien nos ama es el mejor medio de aprender de su experiencia, casi sin palabras.

Pero no quiero terminar con un tono religioso de clausura, porque prometí aplicar el sentido profano a esta intervención. Quiero recoger los versos de otro poeta menos religioso, que vienen a confirmar mi propia experiencia: se aprende tanto del profesor

como de los compañeros y, en ocasiones, como pueden confirmar todos los profesores de la Universidad de la experiencia, los profesores aprenden más que los alumnos, porque perciben esa relación humana y amistosa, que jamás habían experimentado en su carrera docente. Ellos, con su experiencia, nos enseñan y nos ayudan a ser mejores. Algo así reflejan los versos en los que nos recuerda que “la excelencia humana crece como una vid”. La vida humana es como una planta joven: crece en el mundo débil y quebradiza, con necesidad constante de alimento exterior. Una planta que, para alcanzar su vida excelente, debe, primero, proceder de buena cepa, pero para mantenerse sana necesita, además, una meteorología favorable y cuidados solícitos e inteligentes. Así, los seres humanos, han de nacer con aptitudes adecuadas, vivir en circunstancias favorables y relacionarse con otros seres humanos que les brinden ayuda y amistad, porque están expuestos a la fortuna y en el infortunio necesitan algo que sólo los demás les pueden ofrecer, pero incluso en la alegría buscan, como el cazador al acecho de una presa siempre esquiva, el amor y la amistad, para que el gozo se vea confirmado en otra mirada comprensiva. Dice Píndaro: “Pero la excelencia humana / crece como una vid / nutrida del fresco rocío / y alzada al húmedo cielo / entre los hombres sabios y justos. / Necesitamos cosas muy distintas de aquellos a quienes amamos / sobre todo en el infortunio, aunque también el gozo / busca unos ojos en los que confiar”⁶.

Concluamos. La educación permanente, que constituye la expresión del deseo natural de saber que Aristóteles considera como el motor de la vida humana, es el mejor cultivo de la excelencia para alcanzar una vida humana más plena. La experiencia gratificante del saber nos impulsa a buscar la verdad y la excelencia desde la infancia, en los libros que nos llevan a entender la vida, pues, como dice nuestro Séneca, *Non scholae sed vita discimus*, no aprendemos para la escuela, sino para la vida. Y el saber de la experiencia nos llega generosa y afectuosamente de cuantos nos brindan su tiempo, su palabra y su amistad con su sola presencia. Eso según Epicuro, la experiencia del saber que llena a los jóvenes y el saber de la experiencia que poseen los viejos, ha de llevar tanto a unos como a otros a cultivar la verdadera filosofía, que no es más que esa búsqueda de una vida humana feliz, pues a ella han de llevarnos la experiencia del saber y el saber de la experiencia. Termino con las palabras de Epicuro, un médico del alma, un filósofo sencillo que escribió una carta dirigida a todos los seres humanos, que comienza con estas apasionadas palabras:

“Nadie por ser joven dude en filosofar ni por ser viejo de filosofar se hastíe. Pues nadie es joven o viejo para la salud del alma. El que dice que aún no es edad o que ya pasó la edad de filosofar es como el que dice que aún no ha llegado o que ya pasó el tiempo oportuno para la felicidad. De modo que deben filosofar tanto el joven como el viejo. Éste para que, aunque viejo, rejuvenezca en bienes por el recuerdo gozoso del pasado, aquél para que sea joven y viejo a un tiempo por su serenidad ante el futuro. Necesario es, pues, meditar sobre lo que procura la felicidad, porque cuando está presente todo lo tenemos y, cuando nos falta, todo lo hacemos por poseerla”⁷.

⁶ Píndaro, *Nemea*, VIII, 40-44.

⁷ Epicuro: *Carta a Menecio*, en Diógenes Laercio X, 122.

ANEXO 4: Recopilación fotográfica: Actos Académicos, Graduaciones (2005-2015)

Todos los documentos de prensa hacen referencia a la sede de la Universidad de la Experiencia en Ciudad Rodrigo (2005-2015).



Clausura del curso 2006-2007 en la sede de Ciudad Rodrigo. Rectorado de D. Enrique Battaner. Junto al Vicerrector de docencia, D. José M^a Hernández Díaz, el director del Programa Interuniversitario en la Universidad de Salamanca, D. Leoncio Vega, el Alcalde de Ciudad Rodrigo, D. Francisco Javier Iglesias García y el Concejal de Educación, D. Pedro Muñoz Garzón.



Clausura del curso 2008-2009 en la sede de Ciudad Rodrigo. Rectorado de D. José Ramón Alonso. Junto al Vicerrector de Docencia D. Ricardo Canal, el Gerente Territorial de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León, D. Alberto Prado y el Concejal de Educación, D. Pedro Muñoz Garzón.





ANEXO 5: Reportajes de prensa (2005-2015)

Primera promoción de la Universidad de la Experiencia

El Teatro Nuevo acogió el acto de clausura de curso de la Universidad de la Experiencia con la entrega de los diplomas a los 33 alumnos que han integrado la primera promoción, después de que el pasado día 10, en el paraninfo de la Universidad de Salamanca, recibieran las banderas que acreditaban su graduación en un acto compartido con otras promociones del distrito universitario de la Usal y que posteriormente, el alcalde, Javier Iglesias, promoviera una recepción en el salón de sesiones del Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo. / VICENTE



Primera promoción de la Experiencia. Los 33 alumnos de la primera promoción de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo fueron recibidos ayer en el salón de actos del Ayuntamiento por el alcalde, Javier Iglesias, y varios concejales. CASANAR



Acto de clausura del curso de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo y entrega de diplomas

El próximo día 20, viernes, los 33 alumnos de la primera graduación de alumnos de la Universidad de la Experiencia en Ciudad Rodrigo recibirán en el Teatro Nuevo sus diplomas

acreditativos, en un acto de clausura del curso que contará con la presencia del catedrático de Psicología de la Universidad de Salamanca, Félix López, que pronunciará la conferencia de clausura.

Los alumnos mirobrigenses recibieron el martes, en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca las bandas, junto a otros estudiantes procedentes de Ávila, Toro, Zamora y Salamanca.



MUSEO ■ ENCUENTRO NOSTÁLGICO

De vuelta a la vieja escuela rural

Los alumnos de la Universidad de la Experiencia se reencontraron con las clases donde aprendieron a leer

CASAMAR

UNA veintena de alumnos de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo tuvieron la oportunidad de visitar el Museo de la Escuela Rural que ha abierto el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) mirobrigense, que dirige Alfonso García-Salmones Crespo, en dependencias del propio Centro de Ciudad Rodrigo.

Guiados por Teresa León Herbosa, los alumnos se reencontraron con una recreación de lo que fueron las clases donde ellos mismos aprendieron a leer, destacando todos ellos la fidelidad del montaje.

Los viejos pupitres, los cuadernos de lectura que ellos mismos usaron, los mapas de Vidal, las láminas de Dalmau trajeron a la mente de estos nuevos "escolares" recuerdos de otros tiempos ya pasados que ahora han tenido la oportunidad de revivir con nostalgia en esta nueva etapa de formación que han emprendido todos ellos en la Universidad de la Experiencia.

Según explicó el director del CFIE, Alfonso García Salmones, a LA GACETA "con este museo queremos rendir un homenaje a maestros y profesores de un tiempo pasado y presente que, movidos por la fe en la educación, enseñaron y enseñan a los alumnos a vivir con valores y contribuir al desarrollo de esta ciudad y de su comarca".

La nota más nostálgica de esta visita la puso uno de los alumnos que señaló que él había vivido precisamente en las dependencias donde ahora está



Los alumnos de la Universidad de la Experiencia en el Museo. FOTOS: CASAMAR



Teresa León Herbosa fue la encargada de guiar la visita a la vieja escuela.

El montaje del Museo trajo a la mente de estos "escolares" recuerdos de otros tiempos ya pasados

instalado el Museo de la Escuela Rural, y que hacía más de cincuenta años que no veía, debido a que sus padres fueron durante años los guardas del antiguo colegio de "Los Sitios", edificio que alberga en la actualidad el Centro mirobrigense.



Fin de curso de la Universidad de la Experiencia. El alcalde, Javier Iglesias, presidió ayer el acto de fin de curso del Programa Interuniversitario de la Experiencia de Ciudad Rodrigo y la entrega de becas y diplomas a los alumnos graduados este año./CASAMAR

LA GACETA SÁBADO, 21 DE JUNIO DE 2008

CIUDAD RODRIGO

Los alumnos de la Experiencia reciben los diplomas de fin de curso

- Los universitarios de tercero protagonizan el acto de la Primera Promoción de diplomados
- Junta, Universidad y Ayuntamiento destacan el "esfuerzo y dedicación demostrados"

CASAMAR

"Hoy es un día muy importante para Ciudad Rodrigo porque finaliza el curso de la Universidad de la Experiencia en el que los 33 alumnos de la primera promoción reciben sus diplomas universitarios", señaló ayer la directora del Programa Interuniversitario de Salamanca, Dolores Pérez, en el acto de clausura celebrado en el Teatro. Dolores Pérez se dirigió a los alumnos "de pleno derecho de la Universidad de Salamanca, con vuestro carné electrónico como cualquier otro", y afirmó que "este programa es posible gracias a la implicación de la Junta de Castilla y León, que financia su desarrollo; al Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo que se ha implicado completamente, y a la coordinadora del programa en Ciudad Rodrigo, María José González Rivas, que sido capaz de superar todos los problemas del día a día".

Acompañando a Dolores Pérez en el acto de clausura estuvieron presentes Javier Rodrigo, representante de la Junta de Castilla y León, y los concejales delegados de Educación, Pedro Muñoz, y de Mayores, Rosa Esquivel.

El acto finalizó con la entrega de los diplomas a los 33 alumnos de la primera promoción que, en su nombre Tomás Acosta, señalaron que "para nosotros ha sido una experiencia inolvidable y muchos de nosotros continuaremos nuestra formación gracias al ofrecimiento de la Universidad de poder matricularnos el próximo curso en las materias optativas y participar igualmente, en aquellas actividades que se organicen".



Los alumnos de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo en el acto del Teatro Nuevo./CASAMAR



Junta, Ayuntamiento y Universidad en la clausura del curso.

LOS DETALLES

Intercambios. La directora del programa Interuniversitario, Dolores Pérez, destacó que "este curso se han realizado los primeros intercambios de alumnos de la Experiencia con otros centros de España y Portugal, con resultados excelentes".

Proyecto de amistad. La coordinadora del programa en Ciudad Rodrigo, María José González, afirmó que "este es un proyecto de amistad por los lazos que han surgido entre todos los alumnos y con los profesores" y les dio la enhorabuena a los alumnos "porque transmitís valores".



Los alumnos de la Universidad de la Experiencia con las autoridades tras la clausura en el Teatro Nuevo

Elogios a los alumnos en la clausura del curso de la Universidad de la Experiencia

La Junta, la USAL y el Ayuntamiento apuestan por la continuidad en la ciudad para próximos cursos

La Junta de Castilla y León, la Universidad de Salamanca y el Ayuntamiento apuestan "firmemente por la continuidad del programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León en su sede de Ciudad gracias al entusiasmo, trabajo y esfuerzo de los alumnos", señaló el vicerrector de Docencia, Ricardo Canal, durante la clausura del curso 2006/2007 celebrada ayer en el Teatro Nuevo de Ciudad Rodrigo.

En este mismo sentido habló el gerente provincial de Servicios Sociales de la Junta en Salamanca, Alberto de Prado, que afirmó que "este hecho educativo es ya imparable, ya que es el mejor programa para mayores que hemos puesto en marcha".

Por parte de los alumnos, Genoveva de la Cruz y Benjamín Martín agradecieron en nombre de todos los estudiantes "por todo lo que estamos aprendien-



Los alumnos hablaron de su experiencia durante el curso en el acto de clausura

dad que han surgido", y señalaron que "este programa forma parte ya de nuestra vida, por eso no nos lo podéis quitar".

Por su parte, Pedro Muñoz, concejal de Educación agradeció a los alumnos el esfuerzo reali-

"Verdaderos protagonistas y motor del curso"

Durante la clausura del curso 2006/2007, la coordinadora del Programa Interuniversitario de la Experiencia en Ciudad Rodrigo, María José González, afirmó que "los alumnos sois los verdaderos protagonistas y motor de la sede mirobrigense, ya que todos los alumnos habéis trabajado mucho y vuestra experiencia y sabi-



Foto de familia de los alumnos de la Universidad de la Experiencia en el escenario del teatro Nuevo Fernando Arrabal de Ciudad Rodrigo / MONDRIÓN

CIUDAD RODRIGO

Licenciados de oro

Un total de 19 alumnos recogió el diploma y fue el protagonista de la imposición de bandas

MONDRIÓN

Un total de 19 alumnos de la Universidad de la Experiencia son ya licenciados de oro. El teatro Nuevo Fernando Arrabal acogió ayer el acto de clausura del curso 2009/10 de la Universidad de la Experiencia de Ciudad Rodrigo. Al acto acudieron los alumnos acompañados por el alcalde de la ciudad Javier Iglesias, el edil de Educación Pedro Muñoz y la coordinadora del curso María José González Rivas así como numerosos familiares que acudieron a este homenaje en el que se les impuso la banda y se les hizo entrega de los diplomas. Seguidamente la profesora de historia de la universidad Claudia Möller pronunció la conferencia titulada *Un camino a Santiago*.

A través del Programa Interuniversitario de la Experiencia se pretende promover la mejora de la cali-



Javier Iglesias y Pedro Muñoz, en la ceremonia de clausura / MONDRIÓN

dad de vida de las personas mayores, "con el fin de facilitar su participación mediante el acercamiento a la cultura como fórmula para tener un mejor conocimiento de la sociedad actual".

Otro de los retos es "potenciar el

intercambio de relaciones, tanto entre los propios mayores participantes en el programa como entre estos y otros grupos de edad, haciéndoles partícipes del entorno universitario como marco de interrelación social, y despertar en los participantes ac-

titudes solidarias que puedan manifestarse en conductas de ayuda y voluntariado hacia los propios mayores y otros grupos de población".

Envejecimiento activo

El Programa Interuniversitario de la Experiencia en Castilla y León, puesto en marcha por el Gobierno regional en 1998 con la colaboración de las ocho universidades públicas y privadas de la Comunidad (universidades públicas de Burgos, León, Salamanca y Valladolid y universidades privadas Pontificia de Salamanca, Europa Miguel de Cervantes de Valladolid, IE Universidad de Segovia y Universidad Católica de Ávila), es una decidida apuesta por "el envejecimiento activo, la autonomía personal de las personas mayores y su calidad de vida", como demuestra su crecimiento tanto en extensión como en alumnos.



Clausura de la universidad de la Experiencia. El alcalde, Javier Iglesias, y la concejal de Cultura, Carmen Cambrero, entregaron el pasado martes los diplomas a la nueva promoción de la Experiencia.



Visita del alcalde a la Universidad de la Experiencia

Javier Iglesias, alcalde de Ciudad Rodrigo, acompañado de Carmen Cambronero, delegada municipal de Educación, giró ayer una visita al centro educativo municipal en el que se acoge la impartición de las actividades de Universidad de la Experiencia. El alcalde departió con el alumnado y certificó el interés del Consistorio por esta apuesta que a principios de curso contaba con un total de 96 alumnos matriculados entre graduados (49), que solo cursan asignaturas optativas y actividades complementarias y no graduados (47) que cursan asignaturas obligatorias, optativas y complementarias, cifras incrementadas a lo largo del curso. / VICENTE



El Consistorio asegura la continuidad de la universidad de la Experiencia

El Ayuntamiento de Ciudad Rodrigo aseguró ayer a los cerca de 100 alumnos matriculados en el programa Interuniversitario de la experiencia la continuidad en próximos cursos de estos estudios, en el transcurso de la visita que realizaron al Centro municipal Educativo el alcalde, Javier Iglesias, y la concejal delegada de Educación, Carmen Cambronero. /CASAMAR



SALVADOR SÁNCHEZ-TERÁN | PRESIDENTE CONSEJO SOCIAL UNIVERSIDAD

“En nuestra Comunidad no sobran universidades públicas, pero se necesita una mayor coordinación”

Después de 16 años al frente del órgano colegiado de la institución académica, Sánchez-Terán finalizará su mandato el próximo mes de abril. El jueves será su último Consejo de Gobierno

J. BALLESTERO / R. DOMÍNGUEZ

¿Cómo ve el futuro de la Universidad en la actual situación de crisis?

Creo en el futuro de la Universidad. Pero, como en toda institución pública, dependerá del esfuerzo de superación de sus miembros y del apoyo de la sociedad civil y de las entidades públicas que la sustentan. Y en concreto en la de Salamanca, para todos nosotros es una exigencia el peso de sus ocho siglos de historia. La actual crisis, aunque sea profunda, tiene cauces de solución.

¿Debería cambiar el sistema de financiación por el que reciben dinero las universidades?

Hay ya varios estudios —del Ministerio, de la CRUE, de los Consejos Sociales, de algunas Fundaciones— sobre la nueva financiación de las universidades pero, debido a las dificultades financieras del momento, ninguno ha cuajado en un anteproyecto de ley. Hay que progresar en la financiación pública hasta la media europea —aproximadamente un 1,5% del PIB— en función de la evolución presupuestaria. Pero también hay que hacer un gran esfuerzo en la financiación privada, mediante el fortalecimiento del mecenazgo con una nueva legislación fiscal, un incremento notable de los proyectos de investigación y una revisión del sistema de tasas académicas que sea consensuado para todas las universidades.

¿En el caso de Salamanca, está preparado para un cambio en el modelo económico?

Las universidades públicas deben asumir un sistema legal más flexible en el que haya estímulos cuantificados a la calidad, a la productividad y a la excelencia académica. El nuevo modelo debe ser acordado por el Gobierno, las comunidades autónomas y las universidades. Y, por supuesto, la Universidad de Salamanca está preparada para asumirlo, porque ya ha realizado el ajuste presupuestario y la incorporación al proceso de Bolonia. Hay que tener en cuenta que estos cambios en las instituciones complejas no se pueden producir bruscamente.

Junto al tema económico se ha hablado una transformación del sistema de gobernanza. ¿cómo piensa que de-

bería producirse ese cambio en alguna ocasión ya ha asegurado que era necesario?

El sistema de gobernanza debe simplificarse, reduciendo el número y volumen de órganos de gobierno, la adecuada coordinación de facultades, escuelas, departamentos, institutos, fundaciones, etc.; con una clara definición de las responsabilidades económicas y administrativas. Gobernar una Universidad conlleva casi todas las dificultades de una empresa privada y de una institución pública.

En cuanto al papel de los Consejos Sociales, ¿tendría que cambiar, deberían tener más participación en la vida universitaria?

Si se adopta el modelo llamado anglosajón de gobernanza, los consejos sociales sufrirán una profunda transformación para formar parte de unos Consejos de Gobierno o de Administración, con presencia de representantes académicos, de la sociedad civil y de organismos públicos. Si sigue el modelo actual, en todo caso el Consejo Social debe reducir su volumen, convertirse en un órgano más operativo y concretar más sus amplias facultades.

¿Hacen falta gestores en las universidades?

“Los nuevos títulos no deben ser objeto de un juego político de equilibrios. El prestigio de una universidad se mide por la calidad y excelencia de sus titulaciones”

“Tanto si se adopta un nuevo modelo, como si sigue el actual, el Consejo Social debe reducir su volumen y convertirse en un órgano más operativo”

Toda institución o empresa, pública o privada, necesita buenos gestores. Y si tiene la complejidad de la Universidad más. En todo caso, en algunas comunidades hay ya cursos o jornadas sobre formación en gestión universitaria. Ese es un buen camino.

¿Y un mayor control? Precisamente el pasado año la Universidad de Salamanca fue noticia por la cesión de espacios a proietarras.

Esa es una anécdota sin mayor trascendencia. El control es una cosa muy seria. Es preciso a nivel nacional una Ley de Transparencia que obligue a los gobiernos, a los organismos autonómicos y locales y todas las instituciones públicas, a dar cuenta puntual y pública de su actividad económica. Con el dinero de los españoles no se juega. No obstante, debe respetarse la autonomía universitaria que prescribe la Constitución.

Otro tema clave en la Universidad es la elaboración del futuro mapa de titulaciones, ¿sobran centros, titulaciones o universidad o las tres cosas?

La Ley de Universidades —la LUMI101— es muy permissiva en materia de titulaciones. Yo ya lo advertí durante su elaboración. Hay comunidades que han presunido de tener el mayor número de títulos de grado. Lo importante no es la cantidad de títulos sino la calidad. El mercado no dará entrada a profesiones con titulaciones mediocres. La Junta de Castilla y León ha anunciado que va a iniciar un reajuste del mapa de titulaciones. Yo creo que en nuestra Comunidad no sobra ninguna de las universidades públicas, pero sí es necesaria una coordinación de centros.

Parece que conseguir nuevos títulos de grado en Salamanca no va a ser fácil y que tendrán que ser compartidos con otras universidades, ¿le parece acertado este planteamiento de la Junta de Castilla y León? Los nuevos títulos deben ser dados a las universidades que tengan mayor capacidad y experiencia para impartirlos y para atraer alumnos. Si hay dos que están equilibradas en méritos, deben compartirlos. Pero nunca esto debe ser objeto de un juego político de equilibrios. El crecimiento y el



Sánchez-Terán, en la antigua capilla de la Universidad. /FOTOS: BARRIOS

prestigio de una universidad no se mide por el número de sus titulaciones, sino por la calidad y excelencia de éstas.

En Valladolid, el Consejo Social ya ha analizado una propuesta de fusión de centros, en este caso de los campus periféricos. ¿y en Salamanca, les ha informado ya el rector de cuáles son sus planes?

El rector de Salamanca todavía no ha hecho público su plan, pero están en curso sus gestiones con los decanos. Yo creo que dará prioridad al reajuste de titulaciones y a la fusión no de centros, sino de servicios.

Otro tema clave en la Universidad de Salamanca es el Campus de Excelencia Internacional pero en el actual contexto económico ¿tiene futuro?

Rotundamente sí, tiene futuro. El Campus de excelencia es una prioridad absoluta. Hemos empezado por dos pilares básicos: la enseñanza del español y la biotecnología. Pero hay otros saberes punteros en nuestra Universidad que deben incorporarse progresivamente al campus de excelencia. Dentro de unos años nuestras universidades se medirán por la cantidad y calidad de sus campus de excelencia. Hay que asumir que no se puede ser líder en todos los saberes.

Ha apoyado la decisión de la Universidad de no aceptar el crédito de la Junta para el Centro de Recursos Biológicos. ¿qué va a pasar ahora? ¿creo que en la negociación cederá la Junta?

Sí. Lo apoyé, y también el Consejo Social en pleno. No se podían acep-

tar tipos de interés tan altos. La Junta nos transmitió los tipos que a ella le imponía el Gobierno. Son ambas instituciones las que tienen que replantear sus condiciones cuando empieza a escasear la tormenta financiera. De momento, yo buscaría financiación en menor cantidad y más bajos tipos por la vía bancaria privada.

¿Se minusvalora a la Universidad de Salamanca o está sobrevalorado?

Yo creo que en España y en el mundo se valora muy alto su pasado y con realismo su presente.

Cuando el presidente del Gobierno nombró a su equipo, comentó que conocía tanto al nuevo ministro de Educación, Cultura y Deporte, así como a otros ministros, ¿tuvo ocasión de contactar con ellos?

Sí, conozco de tiempo atrás a varios ministros: a García Margallo —Exteriores— y a Jorge Fernández —Interior— de los tiempos de UCD. A José Ignacio Wert de su larga trayectoria profesional como sociólogo. A Ruiz-Gallardón por una antigua amistad. A Montoro y a Ana Pastor, que estudió su carrera en nuestra Universidad, de su anterior etapa de Gobierno, y por supuesto a Rajoy, desde sus inicios en el Partido Popular. Con el único que he tenido un amplio cambio de opiniones, es con el ministro de Educación.

Hubrá nuevo cambio en el sistema educativo. ¿Le parece bien la idea de que haya un curso más de Bachillerato?

Hubrá cambios profundos que anunció el presidente Rajoy en su discurso de investidura. Tales co-



UNIVERSIDAD DE LA EXPERIENCIA

Graduados otros 8 alumnos de “una experiencia que es como el Camino de Santiago, hay que vivirla”

CIUDAD RODRIGO | Durante el acto se desvelaron las asignaturas que se impartirán en la sede de Ciudad Rodrigo durante el próximo curso



Alumnos graduados junto con las autoridades presentes en el acto | Foto @kisanghani

Los alumnos de la sede de Ciudad Rodrigo del **Programa Interuniversitario de la Experiencia de la Universidad de Salamanca**, conocido popularmente como **Universidad de la Experiencia**, iniciaron en la tarde del jueves sus vacaciones de verano tras la clausura oficial del **curso 2014/2015**.

Tras el solemne acto de graduación de todos los alumnos del Distrito Universitario que se desarrolló el pasado 14 de mayo en Salamanca, en la tarde del jueves fue turno para **entregar los diplomas a los alumnos graduados de Ciudad Rodrigo**. En total, son 8 los alumnos que han acabado la etapa obligatoria de tres años en la Universidad, aunque **sólo 5 pudieron estar presentes en la clausura**, acompañados del resto de alumnos con los que cuenta la institución.

En el acto de cierre estuvo presente el subdirector del Programa Interuniversitario, **Javier Alba**, quién tuvo **palabras de agradecimiento** para todos los que hacen posible la actividad, incluyendo a profesores y alumnos, a los que pidió que “se sientan orgullosos de pertenecer a la **Universidad de Salamanca**, porque entre todos estamos haciendo historia día a día”.

Javier Alba destacó los que son, según explicó, **los tres objetivos de la Universidad de la Experiencia**: acercar a los alumnos al conocimiento (“nunca es tarde para aprender”); favorecer el crecimiento personal para conseguir una sociedad más crítica, culta y participativa (“los mayores no os podéis quedar al margen de la sociedad”); y promover el intercambio de relaciones personales: “es campo de abono de amistad”.

M^a José González Rivas

Desde el punto de vista de **María José González Rivas**, coordinadora de la sede de Ciudad Rodrigo del programa, se trata de “una experiencia que es como el **Camino de Santiago**, hay que animarse y vivirla, no se puede contar”.

La clausura contó con la presencia de uno de los profesores, **Pablo García Castillo**, quién manifestó que siempre se ha sentido “estupendamente” en Ciudad Rodrigo, esperando que los alumnos “sigan compartiendo experiencias los años que sean necesarios”.

Pablo García Castillo recordó cómo fue la etapa inicial de la **Universidad de la Experiencia**, algo que también hizo la concejala en funciones de Servicios Sociales del Ayuntamiento, **Rosa Esquivel**. En su caso, recordó los problemas iniciales que hubo para encontrar alumnos y cómo se solucionó tras entrar en contacto con la **Asociación de Mujeres Amanecer**.

Rosa Esquivel dio las gracias a **Amanecer**, al igual que a todos los alumnos de la **Universidad de la Experiencia**, “por todo lo que hacen por la cultura y por Ciudad Rodrigo”, así como por todo “lo que hacen por los jóvenes”, dándoles ejemplo. La concejala en funciones de Servicios Sociales considera que los mayores son un ejemplo, y que estos “pasos en positivo” son “lo que hace avanzar la sociedad”, demostrando que “**la comarca está viva**”.

Para Rosa Esquivel es importante “seguir en marcha, no pararse; **siempre hay algo que aprender y aportar**”.

Como cierre del acto, **María José González Rivas** desveló a los alumnos cuáles serán las asignaturas que se impartirán el próximo curso en la **Universidad de Experiencia en Ciudad Rodrigo**: Nociones de Economía, Literatura Española y Arqueología (ésta se impartirá por primera vez en Miróbriga). Para acabar, se proyectó el vídeo de la obra de teatro que representaron los alumnos en **El Porvenir** bajo la dirección del profesor **Galo Sánchez**.



