



***EL INTERÉS DE LAS PERSONAS MAYORES
POR LA EDUCACIÓN: QUÉ EDUCACIÓN.
ESTUDIO DE CAMPO.***

Doctoranda: *Inmaculada Montero García*

Director: *Dr. Jesús García Mínguez*

Departamento de Pedagogía
Universidad de Granada
Granada 2005

AGRADECIMIENTOS

Aunque es el último punto que en efecto se ha de redactar, quiero expresamente comenzar esta tesis agradeciendo la colaboración de todos aquellos que, en mayor o menor medida, la han hecho posible. No es tan solo un formulismo ni un requisito que deba aportar como introducción o como corolario de mi investigación. Lo hago desde la absoluta sinceridad de quien la ha visto emerger hace ya casi cinco años y la ha sentido ir creciendo gracias a la contribución de compañeros, profesionales del ámbito de la educación, participantes implicados en los distintos proyectos, personal laboral de la propia universidad, personas mayores involucradas... No podría, con seguridad, recoger aquí justamente tal cantidad de aportaciones. Aun así, en un intento por satisfacer mi deseo de gratitud, comenzaré por quien me ha acompañado en la génesis y la evolución de la tesis.

A mi director, el profesor Jesús García Mínguez, por su dedicación y perseverancia en el trabajo. Con él he tenido la suerte de compartir, a lo largo de estos años, momentos de discusión realmente reveladores acerca del tema objeto de investigación, su pertinencia, su conceptualización... Algunas veces con más satisfacción que otras hemos concluido nuestras conversaciones, pero he de decir que fue el responsable de mi embarco en la fascinante aventura y atracción por la educación en personas mayores ocho años atrás. Por las oportunidades que me ha ofrecido y por lo que de él he aprendido, le estoy profundamente agradecida.

A mis compañeros del grupo de investigación "Educación Social y Cultural". Porque caminando junto a ellos he alcanzado a valorar y comprender muchas de las experiencias que hemos llevado a cabo. A Miguel Beas, maestro y amigo, por su incondicional apoyo y confianza en mí. A Matías Bedmar, por su total disponibilidad y sus enriquecedores consejos. A Fanny Tania Añaños, por ser sustento también en los momentos difíciles. A mis compañeras Inés, Ana, Micaela, Pepa, Mercedes... por compartir inolvidables horas de trabajo en los distintos proyectos pero, ante todo, por conllevar una misma inquietud desde la confianza y el apoyo mutuo.

A mis queridos “mayores”, algunos mucho más jóvenes que nosotros en sueños y esperanzas, y siempre superiores en sabiduría: a Antonio, Nieves, Ricardo, Mercedes, Nati, Alejandro... por mostrarse tal como son y facilitarme la mejor manera de conocerme y reconocermes en ellos y con ellos.

A la Fundación Santa María, por creer en esta tesis y financiarla en sus inicios, cuando comenzamos a esbozarla.

A todos los que, de una u otra forma, han colaborado durante estos años en los distintos proyectos de investigación emprendidos. No podría especificar aquí hasta qué punto han influido en mis reflexiones y mi labor, pero sin duda la experiencia y la convivencia siempre han supuesto un aporte significativo para ser capaz de advertir y captar la esencia de muchos de los temas que a lo largo de la tesis he desarrollado.

Y finalmente, aunque no concediéndole menor importancia, quiero destacar el apoyo y la confianza de mi familia. De manera concreta deseo hacer mención a mis padres. Ellos han sido los que en todo momento suscitaron ese sentimiento y preocupación especial por los demás, en la creencia de que el trabajo y la constancia siempre quedan recompensados, aunque sea a modo de satisfacción personal; confiando en mí desde primera instancia, han contribuído además con su disposición, en innumerables circunstancias, a que esta empresa llegue por fin a puerto. Y por supuesto a Jose Manuel, mi marido, la persona que más cerca ha estado en esos periodos complicados y difíciles que implica la realización de una tesis y a quien tantas horas he robado de vida en común. Con su comprensión, entrega, cariño y también con su dedicación, ha posibilitado en buena medida que el proyecto salga a la luz. Hago una última referencia a la mayor ilusión que actualmente ocupa mi pensamiento, esa criatura que ha esperado todo este tiempo dentro de mí para nacer y llenar nuestra vida de forma inimaginable. Ella es quien ha constituido, en tantísimas ocasiones, la fuerza y la motivación conducentes a continuar y concluir este esfuerzo. Gracias Irene.

INDICE

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN.....15

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL

I. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS MAYORES 23

1.1. Pedagogía, Pedagogía Social y Educación Social: supuestos fundamentales..... 23

1.2. Reflexiones sobre la educación “de facto”: la Educación Social y la Educación en Personas Mayores.....28

II. BREVE DESCRIPCIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE ESPAÑA: LOS MAYORES EN EL SIGLO XXI 35

2.1. Introducción.....35

2.2. España en cifras: consecuencias del crecimiento demográfico de los mayores en nuestro país.....36

2.3. El envejecimiento y su relación con el género.....40

2.4. El envejecimiento y su repercusión en cuanto a distribución geográfica.....43

2.5. A modo de conclusión.....45

III. MARCO CONCEPTUAL 49

3.1. Conceptualización: de la vejez y el envejecimiento.....51

3.1.1. *Vejez cronológica* 54

3.1.2. *Vejez funcional* 57

3.1.3. *Vejez como etapa vital* 60

3.2. Conclusiones acerca de la vejez.....	63
3.3. Elección de términos en torno a la “persona mayor”	67
3.4. Conceptualización de la Educación.....	71
3.4.1. <i>Introducción: justificación teórica y pertinencia de este apartado</i>	71
3.4.2. <i>Hacia la búsqueda de un concepto de educación</i>	71
3.4.3. <i>Etimología del término “educar” y polisemia que comporta</i>	75
3.4.4. <i>Dimensiones o características más significativas de la educación</i>	77
3.4.4.1. Dimensión propedéutica.....	77
3.4.4.2. Dimensión interpretativa-crítica.....	81
3.4.4.3. Dimensión instrumental	86
3.4.4.4. Dimensión social	91
3.4.4.5. Dimensión ética y moral	97
3.4.4.6. Dimensión expresiva.....	102
3.4.5. <i>Valoraciones finales</i>	106
3.5. Ámbitos educativos: educación formal, no formal e informal.....	108
3.5.1. <i>Criterios que permiten delimitar los conceptos de educación formal, no formal e informal y dificultades que conllevan</i>	111
3.5.2. <i>Reflexiones finales: conexiones con la educación en personas mayores</i> ...	117
3.6. Educación y aprendizaje.....	120
3.6.1. <i>Interdependencia entre conceptos</i>	120
3.6.2. <i>Consideraciones aclaratorias</i>	126
3.7. Cultura y Educación.....	130
3.7.1. <i>Introducción al concepto de cultura: relaciones que pueden establecerse con la educación</i>	130
3.7.2. <i>Aproximación conceptual</i>	132
3.7.3.1. <i>Carácter creativo – humano</i>	137
3.7.3.2. <i>Carácter universal y social</i>	140
3.7.3.3. <i>Carácter diversificador vs. carácter específico de la cultura</i>	143
3.7.3.4. <i>Carácter subjetivo e interpretativo</i>	147
3.8. Concreción de términos: motivación, necesidad e interés.....	155
3.8.1. <i>La motivación: delimitación conceptual</i>	155
3.8.2. <i>Motivos individuales y sociales desde el ámbito de la Psicología Social</i> ..	157
3.8.3. <i>La motivación desde el ámbito de la Pedagogía</i>	161
3.8.4. <i>La motivación en personas adultas y mayores</i>	163

3.8.5. Elementos de la motivación educativa en personas mayores	164
3.8.6. La jerarquía de necesidades de Abraham H. Maslow.....	167
3.8.7. El orden jerárquico en la teoría de Maslow	167
3.8.7.1. Las necesidades fisiológicas.....	168
3.8.7.2. Las necesidades de seguridad.....	168
3.8.7.3. Las necesidades de pertenencia y las necesidades de amor	169
3.8.7.4. Las necesidades de estima.....	169
3.8.7.5. Las necesidades de autorrealización.....	170
3.8.8. Precisiones a la teoría de Maslow	170
3.8.9. Conclusiones más relevantes de la teoría de Maslow.....	171
3.8.10. El concepto “necesidad” en la educación en personas mayores	172
3.8.11. El interés: delimitación conceptual.....	175
3.8.12. Preferencias e intereses	177
3.8.13. Necesidades e intereses	179
3.8.14. Apreciaciones finales: conexiones entre motivación, interés y necesidad.....	183
IV. NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN.....	189
4.1. Evolución conceptual: de la Educación Permanente a la Educación a lo Largo de la Vida.....	189
4.1.1. Educación Permanente: aproximación conceptual.....	189
4.1.2. Perspectiva histórica de la Educación Permanente.....	190
4.1.3. Hacia una conceptualización de la Educación Permanente	195
4.1.4. Principios y características de la Educación Permanente.....	199
4.1.5. Conexiones entre Educación Permanente, Educación de Adultos y Educación no Formal.....	202
4.1.6. Conexiones entre Educación Permanente, Educación de Adultos y Educación en Personas Mayores.....	206
4.1.7. Educación Recurrente	211
4.1.8. Educación Continua	214
4.1.9. Educación a lo Largo de la Vida.....	217
4.2. Nuestra posición: clarificación de conceptos.....	221

V. SOBRE LA EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES	225
5.1. Antecedentes y evolución internacional en la Educación de Adultos: el papel de la UNESCO.....	225
5.2. Antecedentes explícitos de la Educación en Personas Mayores: referentes, leyes y disposiciones.....	233
5.2.1. <i>Educación para todos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)</i>	234
5.2.2. <i>La Constitución (1978)</i>	236
5.2.3. <i>La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE) (1990)</i>	238
5.2.4. <i>El Reglamento del Consejo Municipal de Mayores (1991)</i>	239
5.2.5. <i>El Plan Gerontológico (1992)</i>	240
5.2.6. <i>La Carta Europea de los Mayores (1992)</i>	242
5.2.7. <i>La Ley de Atención y Protección a Personas Mayores (1999)</i>	243
5.2.8. <i>La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000)</i> ...	245
5.2.9. <i>La Ley Orgánica de Universidades (2001)</i>	246
5.2.10. <i>La II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento (2002)</i>	247
5.2.11. <i>El Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007</i>	250
5.2.12. <i>El Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (2004)</i>	253
5.2.13. <i>Consideraciones finales</i>	253
5.3. De la Educación de Adultos a la Educación en Personas Mayores.....	255
5.3.1. <i>Interpretación socio-histórica en la Educación de Adultos</i>	255
5.3.2. <i>Importancia de la perspectiva socio-crítica</i>	257
5.4. Comprensión actual de la Educación en Personas Mayores.....	261
5.4.1. <i>La educación en los mayores desde los principios filosóficos</i>	261
A. La epistemología.....	262
B. La ética.....	264
C. El valor social.....	266
5.4.2. <i>Perspectiva actual: notas esenciales de la educación en, con y para las personas mayores</i>	268

5.5. Contribución de algunas ciencias a la comprensión del fenómeno de la vejez: nexos con la educación.....	270
5.5.1. <i>La Psicología</i>	270
5.5.1.1. Funciones sensorceptivas y motrices.....	271
5.5.1.2. La inteligencia.....	275
5.5.1.3. La memoria	278
5.5.1.4. El lenguaje.....	280
5.5.1.5. Otros aspectos: afectividad y personalidad	282
5.5.2. <i>La Biología y Medicina</i>	285
5.5.3. <i>La Sociología</i>	288
5.5.4. <i>La Antropología</i>	293
5.6. Nuevas consideraciones teóricas acerca de la educación en personas mayores.....	295
5.6.1. <i>La Andragogía</i>	295
5.6.2. <i>Los campos de la Gerontología y la Gerontología Educativa</i>	300
5.6.3. <i>Hacia una nueva conceptualización del ámbito educativo: la Gerontagogía</i>	303
5.7. Los profesionales de la educación en personas mayores.....	308
5.7.1. <i>La función del profesional de la educación en mayores</i>	308
5.7.2. <i>Destrezas y competencias del profesional que trabaja con personas mayores</i>	312
5.7.3. <i>A modo de conclusión</i>	315
5.8. Algunas propuestas formativas actuales de la educación en personas mayores.....	317
5.8.1. <i>Las Universidades de Mayores</i>	318
5.8.1.1. Perspectiva internacional de las Universidades de Mayores.....	318
5.8.1.1.a. Ejemplificación de un caso: la Universidad de Québec en Montreal (Canadá).....	321
5.8.1.2. Perspectiva de las Universidades de Mayores en España	324
5.8.1.2.a. El Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada.....	327
5.8.2. <i>Las Aulas de la Tercera Edad</i>	330
5.8.3. <i>Los Congresos de Personas Mayores</i>	332

5.8.4. <i>Los Programas Intergeneracionales</i>	333
5.8.5. <i>Otras alternativas: los espacios de ocio y tiempo libre</i>	337
5.8.5.1. Hogares y clubes	340
5.8.5.2. Centros de día.....	340
5.8.5.3. Centros residenciales.....	341
5.9. Estilos educativos en personas mayores.....	343
5.9.1. <i>Aproximación conceptual</i>	343
5.9.2. <i>Diferentes estilos educativos</i>	345
5.9.2.1. Estilo académico	346
5.9.2.2. Estilo educativo cultural.....	347
5.9.2.3. Estilo educativo conformista.....	349
5.9.2.4. Estilo educativo práctico	351
5.9.2.5. Estilo educativo inductivo-crítico	353
5.9.2.6. Estilo de las reminiscencias.....	355
5.9.3. <i>Relaciones entre estilos educativos y dimensiones que contempla la educación</i>	357
5.9.3.1. El estilo académico y la dimensión propedéutica	357
5.9.3.2. El estilo educativo cultural y la dimensión expresiva	360
5.9.3.3. El estilo educativo práctico y la dimensión instrumentalista	362
5.9.3.4. El estilo educativo inductivo-crítico y la dimensión interpretativa – crítica...	364
5.9.4. <i>A modo de reflexión personal</i>	366
5.10. Hacia una conceptualización de la educación en personas mayores.....	368

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

VI. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	377
6.1. Motivación e interés: la pertinencia de estos conceptos.....	378
6.2. Constructo y espacio de la investigación teórico – práctica en el campo del interés y la motivación.....	379
6.3. Antecedentes: algunos estudios socio - educativos acerca de la motivación y el interés en personas adultas y mayores.....	381
6.4. Síntesis explicativa: acerca de los resultados empíricos.....	391

6.5. A modo de recopilación: concreción de los conceptos asociados al problema de investigación.....	392
6.5.1. Educación	392
6.5.2. Aprendizaje	393
6.5.3. Cultura.....	394
6.5.4. Interés	395
6.5.5. Motivación	396
6.5.6. Necesidad.....	396
6.5.7. Estilos educativos.....	397

VII. SUPUESTOS METODOLÓGICOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN 399

7.1. Consideraciones introductorias.....	401
7.2. Los paradigmas en investigación: el contraste entre la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa.....	404
7.3. Características de la investigación cualitativa.....	408
7.4. La apuesta por los métodos cualitativos: fenomenología, etnometodología e interaccionismo simbólico.....	411
7.4.1. La fenomenología.....	412
7.4.2. La etnometodología.....	415
7.4.3. El interaccionismo simbólico.....	418
7.5. Conexiones con nuestro ámbito de estudio.....	420
7.6. La técnica del análisis de contenido.....	421
7.6.1. Pertinencia y clarificación conceptual.....	421
7.6.2. Adecuación del análisis de contenido a nuestra investigación.....	424
7.6.3. Proceso del análisis de contenido.....	427
7.6.3.1. El preanálisis	429
7.6.3.2. La explotación del material	432
7.6.3.3. Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos	439

VIII. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO	445
8.1. Planteamiento del problema.....	445
8.2. Formulación de objetivos específicos.....	447
8.3. Elaboración de hipótesis.....	448
8.4. Población y muestra.....	449
8.5. Instrumentos piloto de recogida de información: el cuestionario y la entrevista.....	452
8.5.1. <i>El cuestionario</i>	452
8.5.1.1. Categorías incluidas	453
8.5.1.2. Pasación, análisis de los datos y resultados provisionales	454
8.5.2. <i>La entrevista: ventajas y problemas inherentes a su aplicación</i>	465
8.6. Elección definitiva del instrumento: la estimulación proyectiva del pensamiento.....	469
8.6.1. <i>El desarrollo del instrumento</i>	472
8.6.2. <i>Su inclusión en el método etogénico</i>	481
8.6.3. <i>Problemas y virtualidades del método etogénico</i>	484
8.6.4. <i>Algunos métodos antecedentes: el “libro comentario” y las “historias de vida”</i>	485
IX. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	491
9.1. El instrumento de análisis: el análisis de contenido.....	491
9.1.1. <i>Elección de categorías</i>	491
9.2.2. <i>Concreción de las unidades de registro y contexto</i>	495
9.1.2.1. Unidades de registro seleccionadas	497
9.1.2.2. Unidades de registro seleccionadas según categorías	516
A. Unidades de registro según estilo académico	516
B. Unidades de registro según estilo educativo práctico	521
C. Unidades de registro según estilo educativo cultural	526
D. Unidades de registro según estilo educativo inductivo – crítico	529
E. Unidades de registro según estilo educativo conformista	533
F. Unidades de registro según estilo de las reminiscencias	535

9.2. Interpretación de los datos: discusión y resultados.....	540
9.2.1. <i>En torno a las variables socio-demográficas, contexto formativo y estilos educativos.....</i>	540
9.2.2. <i>En torno a la comprobación de hipótesis</i>	548

TERCERA PARTE

X. CONCLUSIONES: PROPUESTAS SOCIO-EDUCATIVAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	557
--	------------

BIBLIOGRAFÍA	565
---------------------------	------------

ANEXOS	601
---------------------	------------

<i>Anexo 1: Cuestionario.....</i>	<i>603</i>
<i>Anexo 2: Entrevista.....</i>	<i>609</i>
<i>Anexo 3: Presentación de casos.....</i>	<i>611</i>

**INTRODUCCIÓN:
JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

INTRODUCCIÓN: JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

Son muchos los autores que vienen defendiendo la necesidad de priorizar y desarrollar investigaciones empírico-analíticas y cualitativas acerca de, con, para, en y desde las personas mayores (Sáez, J. 2003). Junto a ello, han ido germinando y extendiéndose paralelamente formas distintas de actuación, un acercamiento diverso a la realidad y, por ende, discursos que acentúan posturas y construcciones teórico-científicas a veces contradictorias.

En un momento en el que se habla de la conveniencia de utilizar modelos integradores de actuación socio-educativa, no pretendemos apostar aquí por propuestas unitarias y mucho menos distantes de la realidad que se pretende describir. Precisamente porque tal realidad tampoco puede concebirse de forma inconexa, entendemos que nuestra aproximación debe ser ante todo modesta y adecuada.

Modesta, porque sabemos que esta investigación, como la mayor parte de las que se realizan en el campo de las ciencias sociales, quiere contribuir de manera rigurosa y ajustada a un mayor conocimiento de la realidad, que aparece en continua transformación y por ello sin posibilidad de acotaciones ni excesivas delimitaciones. Adecuada, porque no podemos abstraernos de la diversidad innata a las personas a quienes nos dirigimos y porque ellas, como nosotros, afortunadamente no son “entidades fijas de rasgos”, sino un mundo en constante ebullición parafraseando a C. Rogers, que en su porvenir modifican y se modifican constantemente...

Aun así, estimamos prioritario definir y concretar nuestra visión en tal dirección. De ahí la pretensión, a través de esta tesis, de circunscribir y explicar el interés que algunas personas de más edad muestran y manifiestan acerca de la educación entendida desde su vertiente más plural. Porque no todas las personas mayores son iguales, no todas expresan las mismas aspiraciones, ni todas pueden o desean revertir esas proyecciones en el ámbito educativo y social a través de las propuestas que, desde nuestra perspectiva, podríamos considerar “más deseables”. En realidad, se trata de concretar intereses para definir programas más ajustados a las demandas de

participación e integración social que hoy empiezan a aparecer como un reclamo vigoroso.

Sabemos que las diferencias personales, sociales, familiares, económicas, educativas y culturales que prevalecen, suponen también distintos niveles de inmersión y compromiso social. Ello provoca una atención justa, sin marginar ni condicionar decisiones. Por otra parte, tal constatación nos lleva a repensar qué tipo o qué modelo de educación puede responder en mayor medida a la diversidad en cuanto a motivaciones e inquietudes.

Pero ante el planteamiento de propuestas serias en este sentido, estimamos prudente y acertado partir previamente de un conocimiento cercano a sus representaciones, deseos, intereses y necesidades.

Está claro que, desde la óptica formal de la educación, no puede perpetuarse ni reproducirse el modelo de escuela ni la atención que dedicamos a los más jóvenes. En el ámbito cultural y social, también son precisas medidas propiciadas por las particularidades que presentan.

Dentro de una perspectiva educativa, muchos y destacados avances se están llevando a cabo a este respecto: sustantivos como intervención (entendida como influencia, control o dominación), mera transmisión, instrucción o control, van dejando un espacio progresivamente mayor a otros como liberalización, autonomía, emancipación, participación, reflexión e interactividad. Aun así, con frecuencia las oportunidades y disposiciones ofertadas no parecen suficientemente adecuadas o bien no convienen al perfil y a la peculiaridad existente. Por esta razón, entendemos justificado comenzar descubriendo la idiosincrasia de lo que muchas veces denominamos, de forma demasiado generalizada, “colectivo, sector o población” de personas mayores, y la distinta comprensión que pueda existir sobre el concepto de educación, para poder atender de manera coherente los intereses que coexisten de forma más o menos manifiesta.

Somos conscientes de los límites de esta pretensión y también de las posibilidades y beneficios que puede constituir nuestro deseo. Convencidos de que la empresa merece sobradamente la pena y con las maletas repletas de buenas intenciones y augurios, comenzamos nuestro trabajo.

Iniciamos el desarrollo de la tesis, ubicando la educación en personas mayores en lo que consideramos su fundamentación epistemológica: la Pedagogía Social y la Educación Social. Tras concretar algunos términos que nos parecen significativos dentro del ámbito de la educación, realizamos después un recorrido evolutivo e histórico desde el punto de vista socio-educativo. Aspectos como la perspectiva legal, la educación de adultos, los nuevos enfoques filosóficos, la contribución de otras ciencias, la función de los distintos profesionales y ciertas alternativas formativas actuales, servirán para situarnos ante un panorama contextualizado y comprensivo acerca de la vigencia de este tema. Concluiremos la primera parte con la exposición de determinados estilos educativos que, en línea con el concepto de educación que abordamos en los primeros capítulos, nos permita encuadrar y asentar teóricamente la investigación de campo recogida en la segunda parte de la tesis. Esta segunda parte abordará los supuestos metodológicos de los que partimos para explicar cuál es la perspectiva que nos sitúa ante el enfoque científico; de su aplicación en la práctica se extraerán finalmente las conclusiones resultantes de nuestro trabajo y los aportes más relevantes.

**PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN
CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL**

CAPÍTULO I

LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS MAYORES

CAPÍTULO I

I. LA PEDAGOGÍA SOCIAL COMO REFERENCIAL TEÓRICO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS MAYORES

Sosteniendo los principios básicos de la Educación en Personas Mayores dentro de un enfoque que abarca el desarrollo personal y social a lo largo de la vida, comenzamos ubicando el concepto desde el punto de vista epistemológico, dentro de una perspectiva acorde con una visión social, constructiva y dinámica. En este sentido, se precisa el soporte de las Ciencias Sociales y más específicamente de las Ciencias de la Educación, para sustentar la filosofía y fundamentación de la teoría socio-educativa. La Educación Social concretaría de forma complementaria su praxis. Lo exponemos a continuación.

1.1. Pedagogía, Pedagogía Social y Educación Social: supuestos fundamentales

La Pedagogía, desde su concepción etimológica, hace alusión a la educación de los niños. Del griego “paidagogia”, los términos “paidos” (niño) y “gou-gougos” (conducir) refieren la expresión “conducción del niño”. Por tanto, su significación está enfocada a una etapa muy concreta. Sus inicios datan de la antigüedad. Ya aparecía en los escritos griegos de Platón y Jenofonte y de los romanos Cicerón y Quintiliano, aunque fuera menospreciada e incomprensida hasta renacer en el siglo XVI a través de algunos autores significativos, como Rabelais y Montaigne.

La historia de la Pedagogía Social es, por contra, mucho más moderna. Comienza a desarrollarse a mediados del s. XIX con Natorp, quien defiende la idea de que el ser humano es un ser social ante todo, de manera que sólo podrá llegar a ser hombre mediante la comunidad. Desde su visión la Pedagogía, si deja de ser social, deja de ser Pedagogía: *“el hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana... El hombre no crece aislado ni tampoco tan sólo uno al lado del otro bajo condiciones*

próximamente iguales, sino cada uno bajo el múltiple influjo de los otros y en reacción constante sobre tal influjo” (Natorp, 2001: 169).

Más adelante, desde un enfoque menos restrictivo, la Pedagogía Social queda enmarcada dentro de la Pedagogía General, con la particularidad de que se encarga de responder a aquellos requerimientos relacionados con el compromiso educativo dentro de la realidad social. De esta forma, situada en un punto en el que confluyen lo educativo y lo social, pertenece a las ciencias sociales que han surgido al aplicar el análisis y la observación sistemática al campo de la conducta. Así pues, como ciencia social y pedagógica, pretende elaborar fundamentaciones teóricas para explicar los procesos socio-educativos, a fin de llegar a una comprensión de los mismos; por otra parte debe diseñar, coordinar y evaluar la práctica concreta de acción pedagógico-social (Lebrero, 2001).

Siguiendo al profesor Bedmar (2004a), la Pedagogía Social empieza a adquirir autonomía epistemológica cuando la teorización sobre la educación reconoce la relación educativa, no sólo a partir de la relación educando-educador, sino también en el contexto social en que esta conexión nace y se desarrolla, dada la creciente complejidad de las comunidades humanas. Se trataría entonces de una especialización práctica, aplicada, de la Pedagogía General, surgida de la exigencia de trasladar a resultados concretos los éxitos de la investigación teórica.

Quintana la define, en una doble acepción, como *ciencia de la educación social a individuos y grupos y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas* (Quintana, 1994: 25). La primera orientada a promover la calidad de vida en las colectividades humanas y la segunda, desde una perspectiva más terapéutica, dirigida al tratamiento de los problemas sociales.

Fermoso (1994) por su parte, considera la Pedagogía Social en una triple acepción: como *teoría científica* sobre la educación social; como *asignatura o disciplina académica*, en un currículo; y como *praxis o actividad profesional*, ejercida

mediante intervenciones técnicas. En cuanto a su propuesta conceptual, recoge algunas de las más aceptadas, para proponer al final la siguiente:

“Pedagogía Social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos” (Fermoso, 1994: 21).

Es por tanto una perspectiva compensadora, fundamentalmente asistencialista, que busca satisfacer las necesidades básicas amparadas por los derechos humanos. De esta forma se la vincula expresamente con los servicios sociales en los Estados del bienestar, a través de los cuales se busca garantizar que los ciudadanos tengan cubiertas dichas necesidades básicas.

Nosotros creemos que la Pedagogía Social, atendiendo la intervención práctica que recoge la prevención, ayuda y reinserción, no queda reducida a estos ámbitos de actuación, puesto que abarca toda la trayectoria vital desde un sentido integral; bajo este enfoque se determinan y definen los destinatarios, que pueden serlo desde que nacen hasta que mueren, más allá de deficiencias y carencias puntuales.

La Educación Social se concibe entonces dentro de la Pedagogía Social. Colom (1987) subraya esta relación desde la acción, *“entendida como un elemento coordinante entre la teorización normativa, propia de la Pedagogía Social, y la aplicabilidad de esta normativa a través de las pertinentes estrategias que definen y dan soporte a la acción intervencionista sobre la realidad”*. Añade también la dimensión transformativa y socio-crítica. Bajo esta perspectiva, *“el objeto de la Pedagogía Social no sería, exclusivamente, conocer la realidad educativo-social, sino transformarla, interviniendo en ella mediante presupuestos y estrategias de corte educativo para el logro de objetivos, bien pedagógicos, bien sociales, que supongan, o hayan supuesto, un cambio o una modificación en el comportamiento de los individuos¹”* (Colom, 1987: 20).

¹ El aprendizaje se entiende como suma de conductas.

Dicho esto, distingue la siguiente estructura científica para la Pedagogía Social:

- a) Educación Social en el contexto escolar (papel socializador de la educación)
- b) Educación Social en el contexto de la sociedad (papel educador de la sociedad)

Más recientemente, la autora V. Núñez (2002) sintetiza algunas de estas visiones y considera más ampliamente la Pedagogía Social, equiparándola a la disciplina que tiene por objeto de estudio la Educación Social. La Pedagogía Social se ocupa así de:

- Estudiar los modelos vigentes de educación social.
- Someter estos modelos a crítica.
- Elaborar y proponer nuevos modelos de educación social, así como nuevas articulaciones políticas y técnicas de los mismos.
- Anticipar los efectos sociales que la aplicación de esos modelos puede producir.

La Educación Social llega a conformar entonces un procedimiento que intenta responder a las demandas actuales que manan de un mundo en constante evolución y transformación. El profesor García Molina (2003b: 80) define su finalidad esencial, dirigida a *“contribuir al desarrollo integral de las personas y de la convivencia social, afrontando necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana; compartiendo objetivos, criterios de actuación y principios metodológicos propios de un trabajo social reflexivo, crítico y constructivo, mediante procesos educativos orientados a la transformación de las circunstancias que limitan la integración social de las personas, procurando una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, haciendo más creíble la legítima aspiración de todos los ciudadanos a una mayor calidad de vida”*.

Constituye una concreción actual y contextualizada de la Pedagogía Social, cuyos principios de actuación son:

- el desarrollo integral y social de la persona,
- desde un enfoque crítico y reflexivo,
- abocado a la transformación y el bienestar social,
- que redunde en una integración más óptima,
- contribuyendo así a una optimización general de sus condiciones de vida.

Desde este enfoque, podemos decir de acuerdo con el profesor Luque (2002) que, en definitiva, *“una de las funciones de la educación social, además de dar respuesta a las necesidades existentes, es crear conciencia acerca de cuáles son los derechos sociales del ciudadano, de todos los ciudadanos, y generar nuevas demandas de educación social”* (2002: 19).

Lo que queda fuera de toda duda es que el concepto de “Educación Social” está condicionado por el espacio socio-comunitario donde se desenvuelve y determinado por las características que lo definen: su ámbito social y su carácter pedagógico. Al fin y al cabo, la Educación Social no es otra cosa que la praxis socioeducativa de la Pedagogía Social. Ésta pasa entonces a convertirse en la ciencia que recoge la Educación Social y en sus pretensiones trata de potenciar las disposiciones sociales del individuo, llevándole a una integración, lo más plena posible, en su contexto próximo. La Pedagogía Social constituye pues la teorización, el respaldo científico y el marco finalístico de la Educación Social.

Aun así, convenimos con el profesor Petrus (1997) en la idea de que las bases teóricas de la Educación Social son todavía frágiles. Por ello, como él mismo reconoce, plantearse algunas cuestiones respecto a su conceptualización puede ser tan importante como la misma solución de los problemas sociales derivados de la convivencia. Sin embargo, en la actualidad va ocupando un espacio y configurando una entidad propia, cada vez con mayor peso dentro del ámbito pedagógico, desde el punto de vista de la teorización y la praxis educativa.

1.2. Reflexiones sobre la educación “de facto”: la Educación Social y la Educación en Personas Mayores

Como vemos, para muchos autores (Paciano, Quintana, Núñez, Petrus...), la Educación Social constituye el objeto básico de la Pedagogía Social. Así, considerando dicha educación como la correcta integración social de la persona, la Pedagogía Social establece parcelas específicas de acción puesto que necesita, no sólo un cuerpo doctrinal estructurado, sino unas competencias profesionales en el contexto social y cultural.

Hace ya unos años, Quintana definía la Educación Social como “*ayuda al desarrollo social del individuo, a fin de que éste viva correctamente los aspectos sociales de su vida, tanto a nivel interpersonal como a nivel comunitario y cívico y político*” (Quintana, 1994: 167).

El profesor Feroso (1994), desde una perspectiva ante todo socializadora, recogía a su vez varias acepciones interesantes:

1ª *Educación social como educación integral de la persona.* La expresión “educación integral” denota la totalidad de la educación, abarca a toda la persona como sujeto de esta cualidad; la “educación social” sería en este caso una parte del todo, una dimensión o aspecto. Pero las divisiones son ficticias, no existen por separado en la realidad. En este sentido, el adjetivo “social” o “moral” son redundantes porque están implícitos en el sustantivo “educación”. Nadie sería educado si no estuviera socializado.

2ª *Educación social como adoctrinamiento político.* Así entendida, la educación social busca mediante el sometimiento y la sumisión el ideal concebido por un ideólogo o por un autarca. Ejemplos han sido Gentile y Mussolini en el fascismo italiano y Krieck y Hitler en el nacionalsocialismo alemán.

3ª *Educación social como instrucción social.* En su definición integra cuatro procesos parciales. Uno de ellos es el de la “instrucción”. Los tres restantes son la personalización, la socialización y la moralización.

4ª *Educación social como educación en y para el trabajo*. En primer término, como necesidad para adaptarse al trabajo; y en segundo, como realización de la socialización mediante el trabajo.

5ª *Educación social como educación moral*. Aunque la educación moral es previa a la educación social y ésta a la educación cívico-política. El fundamento último de la educación social es la moralización.

Expuestas tales acepciones, su propuesta de Educación Social es la siguiente:

“La educación social es el resultado o producto del proceso de socialización, equivalente o traducible en un conjunto de habilidades desarrolladas por el aprendizaje, que capacitan al hombre para convivir con los demás y adaptarse al estilo de vida dominante en la sociedad y cultura a la que se pertenece, sin perder la identidad personal, aceptando y cumpliendo, al menos, sus (de la sociedad y cultura) exigencias mínimas” (Fermoso, 1994: 134).

Retomando a Quintana (1997), algo más tarde y desde un enfoque más estructural, describe tres maneras diferentes de entender la Educación Social: a) *la educación social como forma primordial y hasta exclusiva de educación*, que acapara la esencia y finalidad de la labor educativa entendiendo que ésta se reduce a socializar perfectamente al individuo; b) *la educación social como un aspecto importante de la educación general*, junto a otros (educación intelectual, física, moral...) a los que ésta debe igualmente tener en cuenta; su objetivo es la socialización del individuo, aunque vista como un medio de su perfeccionamiento integral; c) *la educación social como forma pedagógica del trabajo social*, atendiendo, por la educación, a problemas de marginación o de carencias vitales o sociales a que se hallan sujetos bastantes individuos y colectividades. *“La educación a la tercera edad”* (1997: 88) como él mismo la define se inscribiría, siguiendo su misma argumentación, en el último supuesto. Aunque esta perspectiva abre la discusión sobre si la atención socio-educativa a las personas mayores ha de responder necesariamente al enfoque asistencialista o

compensador que hasta ahora ha predominado hacia este sector de población, de forma generalizada, por parte de las políticas e instituciones sociales.

Núñez (1999), desde una visión también estigmatizada por las dificultades y conflictos socio-educativos, pero aportando el componente dinámico que caracteriza a la sociedad, nos habla además de la educación social especializada como aquella “*práctica intencional que trabaja sobre lo que lo social define como problema. Esto es, trabaja en territorios de frontera, de contornos borrosos, entre lo que en cada momento separa adaptación – inadaptación social, problema (vulnerabilidad) – peligro (riesgo) social. La definición de problema social cambia en cada momento histórico*” (Núñez, 1999: 62).

Por nuestra parte, no vamos a entrar aquí en los fundamentos epistemológicos y científicos que permiten acotar o delimitar el campo de la Educación Social, dado que esta fecunda discusión escaparía al objeto de estudio de la presente investigación. Aportamos, en cambio, una visión global que permita, eso sí, justificar la educación de las personas mayores desde la Pedagogía Social y dentro de una teorización sustantiva de la filosofía y los procesos socio-educativos que subyacen a estas edades. Para las directrices de su praxis, la Educación Social vendría a aportar los fundamentos de las técnicas y elementos de acción más adecuados.

Lo cierto es que, aunque la Educación Social constituya un campo relativamente novedoso de estudio, este hecho hay que interpretarlo desde su consideración como ámbito científico, no así como práctica social (y profesional) ya que ésta apareció, históricamente, mucho antes de su inclusión en los estudios universitarios (Luque, 2002).

Algunos autores, como sabemos, han sido capaces de ampliar el campo científico de la Educación Social en España. Entendiéndola como síntesis, reflejo y resultado de tres campos de conocimiento: *la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Educación Especializada*, el profesor J. Sáez (2003), apuesta por la Educación de Personas Mayores como un campo específico, que ofrece a la Pedagogía

Social (y por ende, a la Educación Social), elementos para la reflexión y reelaboración de sus discursos mientras ésta da cobertura y permite replantear una Educación de Personas Mayores más acorde con su época y los valores de nuestra era y entorno. Conforman pues un vector importante para la Pedagogía, siempre partiendo de la necesidad de su adecuación y continua reconstrucción acerca de los procesos que se revelan implicados en la evolución inherente al desarrollo social. Constituiría, “*la Pedagogía Social, el territorio más amplio, y la Educación de Personas Mayores la geografía de conocimiento que encuentra su cobertura justificadora bajo la cobertura de aquél*” (J. Sáez, 2002b: 187).

Es también la visión del profesor Ortega (1999), que enfoca la Educación Social como dinamización de las condiciones educativas de la cultura, de la vida social y de sus individuos y la compensación, normalización o, en su caso, reeducación de la dificultad y el conflicto social. Aunque este autor introduce además elementos de prestación e integración socio-educativa.

¿Qué papel juega entonces la Educación en, para y con las Personas Mayores en el campo de la Educación Social? Siguiendo una perspectiva histórica en la que ahondaremos más adelante, la educación en personas mayores surge de una comprensión de la educación a lo largo de la vida. Responde así a la necesidad del hombre de adoptar una más adecuada respuesta ante nuevos estilos de vida y, por tanto, como sugería Delors (1996), un 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.

En efecto, tal vez hace tan sólo unos años no podíamos imaginar las transformaciones, asistencias sociales y plataformas personales que salen actualmente al encuentro de las personas de edad avanzada (G^a Mínguez y Malagón, 2002b). Sin embargo dichos cambios no dejan de producirse y la Educación Social tiene mucho que ver con ello, sobre todo en la esfera de lo cualitativo.

Los objetivos encaminados hacia la elección y determinación del propio proyecto vital, el desarrollo personal y la construcción de sí mismo, son también compartidos desde una Educación Social comprometida con la actualización y revalorización de la persona mayor dentro de la sociedad. La Educación en Personas Mayores está orientada en este sentido hacia el impulso y optimización de adecuados procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, con la pretensión de lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno.

Es la autorrealización de la que habla el profesor García Mínguez (2004), entendida como el gesto de abrazar simbólicamente la propia vida, para encontrarse con ella, tal vez para defenderla o incluso en ocasiones para defenderse de ella. O también la señal del acuerdo consigo mismo, nunca insensible al estado de plenitud de quien ha hecho lo que puede y debe.

Es igualmente la filosofía, el fin último que reclama para sí la persona proveya. La Educación Social viene entonces a responder a los interrogantes acerca de “cómo hacerlo” y “cuáles son las mejores estrategias” que fundamentan esta atención en función del contexto, las características evolutivas, las necesidades planteadas, los intereses y, como no, los estilos educativos de quienes protagonizan en última instancia los procesos señalados: la propia persona mayor.

Descritos los propósitos de la Pedagogía Social y la Educación Social acerca del ámbito de las personas mayores, y tomándolas como marcos epistemológicos desde donde poder describir los procesos que tienen que ver con la interpretación educativa, pasamos a profundizar sobre el tema objeto de investigación. Para situarnos, comenzaremos desde la perspectiva socio-demográfica, a fin de considerar en primer lugar la creciente importancia que representa esta población en nuestro país y sus repercusiones más directas.

CAPÍTULO II

BREVE DESCRIPCIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE ESPAÑA: LOS MAYORES EN EL SIGLO XXI

CAPÍTULO II

II. BREVE DESCRIPCIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA DE ESPAÑA: LOS MAYORES EN EL SIGLO XXI

2.1. Introducción

Es una cuestión necesaria, comenzar describiendo los indicadores demográficos de las personas mayores en nuestro país. No solo porque supone una justificación en la opción de adoptar este tema como prioritario para desarrollar la presente investigación, sino además, y sobre todo, porque el crecimiento en número de esta población debería constituir un elemento a tener muy en cuenta a la hora de diseñar estrategias socio-educativas. El asunto, independientemente de la cantidad de personas que son consideradas “mayores” (más de 65 años es la norma estadística para que reciban esta calificación), es determinar si con esa atribución no estamos refiriendo en ocasiones, una situación excesivamente homogeneizada de la realidad. En este sentido, queremos anticipar que las cifras que se presentan son útiles en la medida en que contribuyen a facilitar una idea y una representación cercana de la población con la que trabajamos. Y que, posiblemente, esta idea nos sitúe ante la realidad de forma bien diferente. Sin embargo, destacamos a su vez la importancia de considerar también las individualidades y las excepciones que, al fin y al cabo, son las que permiten dotar de un sentido específico y adecuado a nuestras pretensiones. Una vez definidos estos planteamientos, comenzamos describiendo algunos indicadores socio-demográficos.

Para hacerlo hemos estimado pertinente tomar como referente uno de los documentos más elaborados y de mayor alcance y repercusión en cuanto al sector de personas mayores se refiere. Es el informe 2002 acerca de las personas mayores en España, elaborado por el IMSERSO. Desde este informe se considera que el mayor éxito del siglo XX lo constituye el envejecimiento de la población. Puede decirse que los octogenarios son un descubrimiento del último cuarto del siglo XX. Así debería entenderse este hecho, puesto que supone una conquista desde el ámbito de las ciencias biosanitarias. Existen más y mejores medios para llegar a viejos cada vez a edades

superiores. O lo que es lo mismo, la esperanza de vida es mucho mayor. El aumento de la longevidad se ha basado en la disminución de las tasas de mortalidad en las edades avanzadas, lo que ha supuesto una prolongación de la población de más edad. El crecimiento de la esperanza de vida, que evolutivamente había sido un factor de rejuvenecimiento, se convierte entonces en factor de envejecimiento. Hasta el momento, este proceso no parece detenerse. Otra cosa, de la que después hablaremos, es si el hecho repercute con la misma evidencia en las medidas socio-educativas que se están llevando a cabo. Y si realmente la calidad de vida de nuestros mayores sigue creciendo al mismo ritmo y de forma paralela para todos.

Si históricamente, el siglo XIX se caracterizó por un “derroche de vida” (alta natalidad y alta mortalidad), el siglo XX ha supuesto el periodo de finalización de la transición demográfica, la revolución de la longevidad y el envejecimiento. Con la mirada puesta en el siglo XXI, podemos decir que éste se convertirá en el reto de hacer compatible la longevidad con la autonomía personal, en un escenario de familias más pequeñas y probablemente con mayor soledad y dependencia.

2.2. España en cifras: consecuencias del crecimiento demográfico de los mayores en nuestro país

Hace una década (1994-1995), el Instituto Nacional de Estadística calculaba que España empezaría a perder población en el 2010. Las nuevas proyecciones, junto con el fenómeno de la inmigración, que ha ocasionado un incremento notable de esta población, posponen este año al 2026.

En cuanto al fenómeno del aumento de las personas mayores, en la actualidad ha venido acompañado del rápido descenso de la mortalidad infantil, la mortalidad decreciente, sobre todo en la franja etaria de los 70-80 años, y la baja tasa de fecundidad que se sitúa en 1'2 hijos por mujer, una de las más bajas del mundo.

El envejecimiento es resumido en el siguiente principio: hay más viejos porque llegan más supervivientes a la edad de sesenta y cinco años, y hay más envejecimiento

porque hay menos jóvenes, consecuencia de la caída de la fecundidad, que hace subir la proporción de mayores sobre el conjunto de la población. Según el Informe 2002, la esperanza de vida se sitúa en los 78'3 años (74'7 para los varones y 81'9 para las mujeres) y sube a 83'2 años para quienes han superado los 65 años (81'1 en el caso de los varones y 85 en el de las mujeres).

Siguiendo este mismo informe², en España existen en el año 2000 más de 40 millones de habitantes, exactamente 40.499.790 personas, de las cuales 6.842.143 superan los 65 años. Esta cifra supone un 16'9% de la población total, lo que coloca a nuestro país en el quinto dentro de la Unión Europea, por detrás de Alemania (con 13'6 millones de personas mayores), Italia, Francia y Reino Unido. En la década de los 20 esta cifra irá en aumento, puesto que a ella llegará el "baby-boom" de anteriores generaciones (en especial las comprendidas entre los años 1957 y 1977, actualmente un tercio de la población). Podemos anticipar que 47.500 españoles celebrarán su 65 cumpleaños cada mes. Sin embargo, serán los octogenarios quienes crecerán en mayor medida respecto al resto de la población: el grupo de "85 y más" aumentará un 80% en los próximos años. En el año 2000 constituían el 3'8% de la población (el 22'5% de los mayores) y en 2050 se prevé que lleguen a conformar el 10% de toda la población española, casi uno de cada tres mayores. Los centenarios son hoy un grupo reducido, pero sin duda cobran también un protagonismo creciente.

² Se adjunta una tabla que relaciona las franjas de edad de personas mayores con la evolución que se prevé desde el año 1900 al 2050.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN MAYOR EN ESPAÑA: 1900 - 2050.

Años*	Total España	65 y más		75 y más		80 y más	
	Absoluto	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1900	18.618.086	967.754	5,2	264.023	1,4	115.365	0,6
1910	19.995.686	1.105.569	5,5	292.062	1,5	132.615	0,7
1920	21.389.842	1.216.693	5,7	329.196	1,5	143.014	0,7
1930	23.677.794	1.440.739	6,1	411.330	1,7	177.113	0,7
1940	25.877.971	1.690.388	6,5	512.902	2,0	222.498	0,9
1950	27.976.755	2.022.523	7,2	629.186	2,2	272.478	1,0
1960	30.528.539	2.505.165	8,2	815.433	2,7	368.975	1,2
1970	34.040.657	3.290.673	9,7	1.109.128	3,3	523.656	1,5
1981	37.683.363	4.236.724	11,2	1.577.311	4,2	725.131	1,9
1991	38.872.268	5.370.252	13,8	2.200.571	5,7	1.147.868	3,0
2000	40.499.790	6.842.143	16,9	2.933.184	7,2	1.545.994	3,8
2010	42.359.314	7.577.036	17,9	3.867.933	9,1	2.205.449	5,2
2020	43.378.337	8.622.336	19,9	4.140.298	9,5	2.471.835	5,7
2030	43.369.945	10.406.389	24,0	4.795.891	11,1	2.820.780	6,5
2040	42.744.320	12.443.311	29,1	5.915.505	13,8	3.389.895	7,9
2050	41.199.961	12.819.889	31,1	6.996.060	17,0	4.141.449	10,1

* De 1900 a 2000 los datos son reales; de 2010 a 2050 se trata de proyecciones; desde 1970 la población es de derecho.

Fuente: IMSERSO, Informe 2002. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales*. Vol. I.

En relación con estos datos, el informe elaborado por el IMSERSO en el año 2002 acerca de los Servicios Sociales en España, revela en sus conclusiones que existe una tendencia de crecimiento del número de usuarios en todos estos servicios, así como un incremento en los índices de cobertura y mayor oferta de plazas en Centros de Día y Centros Residenciales. Para ofrecer algunos datos sobre el valor económico, el coste anual de una plaza pública en un Centro de Día para persona dependiente se sitúa, como media nacional, en 6.389 euros; el coste anual de una plaza pública residencial para no dependiente es más del doble (14.222 euros); y, el coste del servicio público de ayuda a domicilio se sitúa, como media nacional, por debajo de los 10 euros la hora³.

³ Datos extraídos del informe elaborado por el IMSERSO en el año 2002 titulado: "Servicios sociales para las personas mayores en España". En *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO N° 8. Se publicó en Junio de 2003.

Algunos autores (D'Entremont, 2001) han resumido los efectos negativos derivados de una situación como la que se avecina para España y todo el entorno occidental, en los siguientes:

- disminución del nº de personas en la población activa;
- envejecimiento progresivo de esa población activa;
- desequilibrios que obligan a cambios en la política de jubilación;
- desequilibrios en la inversión y ahorro individual y familiar;
- posible disminución en las rentas familiares disponibles;
- aumento del gasto sanitario de forma desorbitada;
- subutilización y redundancia en el sector educativo;
- primacía de valores conservadores en la política;
- desequilibrios en las estructuras familiares;
- aumento de la problemática de socialización intergeneracional;
- debilitamiento de las relaciones primarias de apoyo;
- aumento de la proporción de la población femenina;
- posible quiebra del sistema de seguridad social.

Sin querer ofrecer un panorama excesivamente descorazonador, es justo reseñar que ésta es una de las paradojas que presenta la civilización del desarrollo. Precisamente en los países donde existe más avance científico, tecnológico y económico, la optimización de las condiciones personales, familiares, sociales, políticas y educativas, pasa a convertirse en un reto difícil de superar.

Todo ello nos hace repensar nuestro papel como educadores, las medidas que desde instancias administrativas y sociales habrían de empezar desde ahora a adoptarse y las repercusiones que, a distintos niveles, supondrán una verdadera transformación de nuestro imaginario e influencia en la calidad de vida de las personas mayores. Para hacerlo, vamos a detenernos en dos de las variables que más inciden en la evolución de tal envejecimiento: las diferencias en función del sexo y la distribución demográfica.

2.3. El envejecimiento y su relación con el género

En cuanto a sexo, es evidente que el envejecimiento demográfico afectará de forma diferente a varones y mujeres⁴. Sabemos que ellas viven más, pero también ha sido distinta su participación en el mercado laboral. Lo que quiere decir que viven solas durante más tiempo y pueden tener mayores períodos de pobreza. Esto redundará en una transformación de los hogares, las familias e incluso los modelos residenciales. Se modifican por otra parte las formas de consumo, los cuidados de salud, los servicios personales, la distribución económica, incluso la demanda de vivienda debería estabilizarse. Sin contar con las transformaciones que acaecerán a nivel social y psicológico.

Según el reciente informe publicado por el IMSERSO en el año 2004 acerca del envejecimiento femenino⁵, las mujeres mayores agrupan en España a más de cuatro millones de personas (4.148.022); es decir, suponen casi la décima parte de toda la población española (9,9%) y casi la quinta parte (19,5%) de la población femenina. Las mujeres, como antes apuntábamos, son mayoría; en cifras⁶, el número de mujeres mayores supera en más de un millón al de sus coetáneos varones (3.021.413). De cada 10 personas mayores, 6 son mujeres, proporción que aumenta con la edad: entre personas de más de 80 años, 2 de cada 3 lo son. Sin embargo, como se destaca en diversos estudios, ello no ha significado un mayor interés por conocer y atender la situación que comporta tal realidad. Además, tampoco se ha reconocido la importancia que ha supuesto la aportación de estas mujeres quienes, a pesar de no resultar favorecidas por las políticas sociales y económicas, sí han sido las generaciones que han posibilitado los cambios acaecidos en nuestra sociedad. Tal es el caso de la conquista de la educación superior y la incorporación masiva al mercado de trabajo de las generaciones de mujeres más jóvenes.

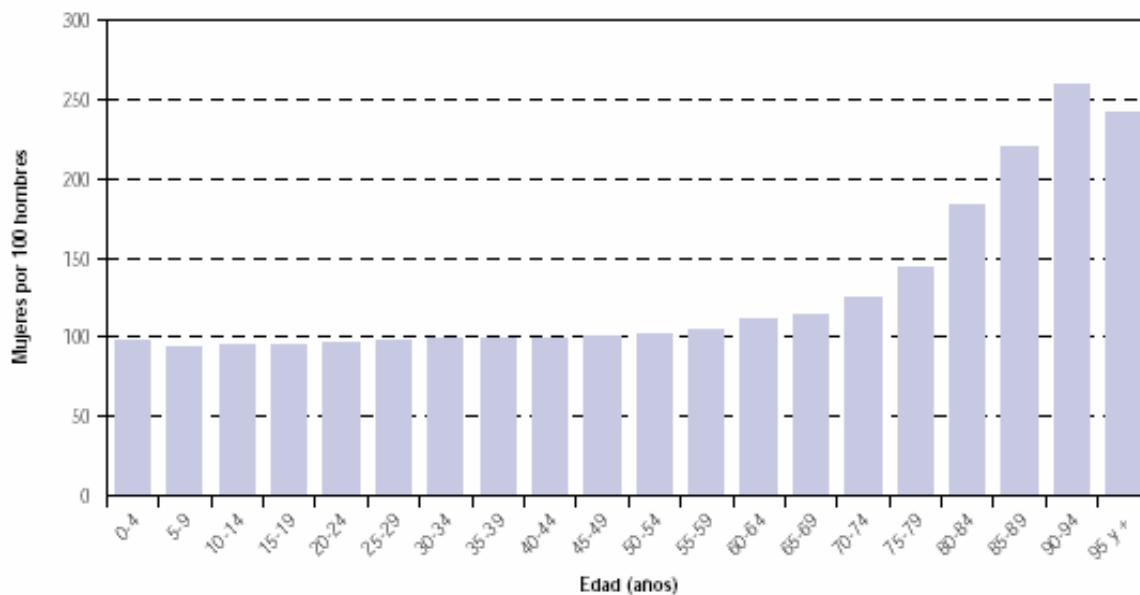
⁴ Se adjunta tabla que muestra el número de mujeres por cada cien hombres según distintas edades.

⁵ El informe lleva como título "Envejecer en femenino. Algunas características de las mujeres mayores en España". En *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO N° 9. Su autora es L. Pérez Ortiz, profesora de la U.A.M.

⁶ Se adjunta tabla que muestra la evolución y proporción de mujeres mayores en relación con la población de varones en el año 2000 con proyección al 2020 y al 2040.

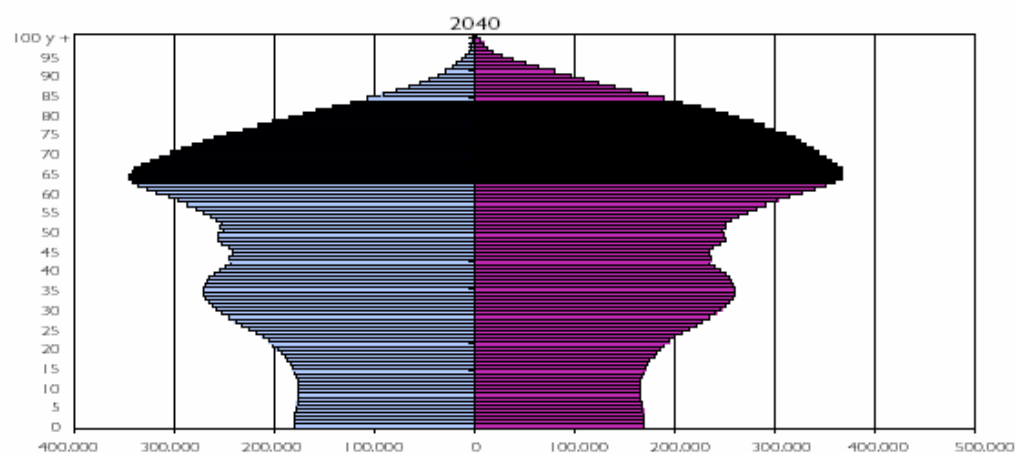
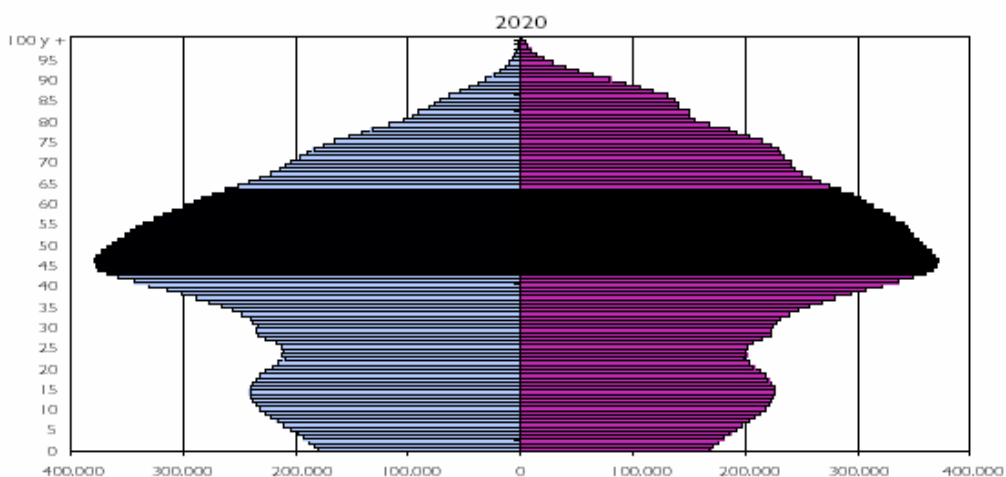
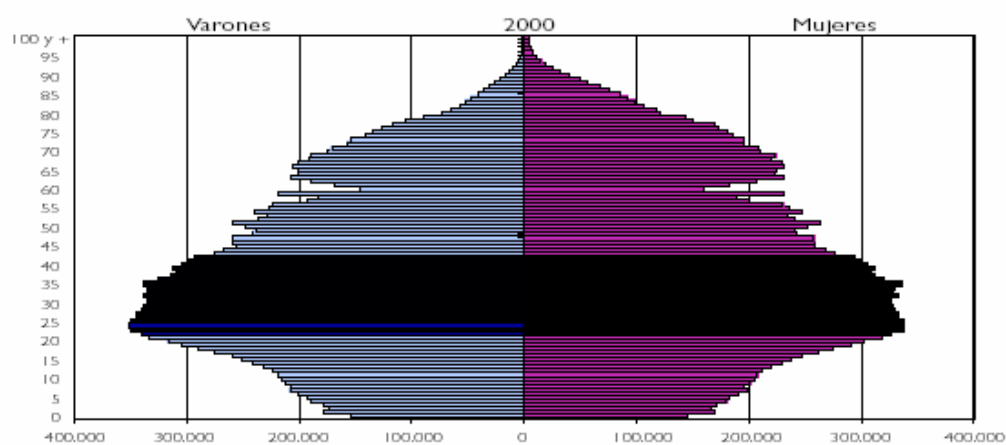
Desde una visión prospectiva, parece que la presencia de las mujeres mayores en la población española será cada vez más importante. Hacia el año 2050, el INE calcula que habrá en nuestro país cerca de siete millones y medio de mujeres mayores (7.414.356), más de la tercera parte de toda nuestra población femenina (34,7%) y casi la quinta parte (18,0%) de la población total. Se espera además que hasta ese momento el desequilibrio entre los sexos se mantenga, de forma que el número de mujeres mayores excederá en dos millones a los varones de la misma edad. Aunque, por otra parte, tampoco podemos ignorar las transformaciones sociales y cambios de hábitos (comportamientos y participación en el mercado laboral, tabaquismo, alcohol...) que pueden implicar una ralentización e incluso retroceso en las diferencias previstas en la esperanza de vida entre hombres y mujeres.

NÚMERO DE MUJERES POR CIEN HOMBRES A DISTINTAS EDADES, 2000



Fuente: IMSERSO, Informe 2002. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales*. Vol. II.

POBLACIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD, 2000 – 2020 - 2040



Fuente: IMSERSO, Informe 2002. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales. Vol. I.*

2.4. El envejecimiento y su repercusión en cuanto a distribución geográfica

En España, la gran heterogeneidad del envejecimiento entre Comunidades Autónomas y, dentro de ellas, entre zonas rurales y urbanas, muestra cómo la estructura demográfica de cada lugar se ve influida en gran medida por condicionamientos sociales que se incardinan en etapas concretas⁷.

Históricamente, las provincias del interior han sido y siguen siendo las más envejecidas. Muchos de estos pueblos han visto emigrar a los más jóvenes a los núcleos urbanos; esto provoca un envejecimiento de la población por falta de niños y debido a la permanencia de los adultos de más edad. La relación de mayores respecto del total de la población es de uno de cada cuatro y, en los núcleos rurales más pequeños, uno de cada tres. Aun así, la mayor concentración de personas mayores se produce en áreas urbanas. El 70% de ellos residen en municipios urbanos y parece que la proporción seguirá aumentando. De esta forma, en los seis municipios más grandes de España (Madrid, Barcelona, Valencia, Sevilla, Zaragoza y Málaga) residen tantos mayores como en los 6.000 más pequeños. Un ejemplo significativo: el municipio de Barcelona tiene más viejos que toda Castilla y León (sin contabilizar los de sus capitales).

En cuanto a Comunidades Autónomas⁸, las de Cataluña, Andalucía y Madrid siguen siendo las que tienen mayor número de personas de edad empadronadas en sus municipios. Castilla y León, Aragón, Asturias y Galicia, las Comunidades más envejecidas, con tasas superiores al 20%. Canarias y Murcia se sitúan en el otro extremo, con tasas por debajo del 15%.

Las razones y efectos de estos datos tienen diversas interpretaciones: la urbanización de los años '60 y '70, junto con la caída de la fecundidad, el proceso de industrialización y modificación del perfil socioeconómico de los trabajadores del sector agrario hacia el empleo industrial y de servicios, el debilitamiento de los lazos y la

⁷ Según un reciente informe elaborado por el IMSERSO titulado "Envejecimiento en el mundo rural", publicado en junio de 2004.

⁸ Las tablas adjuntas muestra la población total en cada Comunidad Autónoma y la que corresponde a las personas mayores de 65 años, así como la población (en porcentajes) en razón de algunos grupos de edad según estas Comunidades.

estructura familiar, la propia tasa de actividad de los mayores rurales al situar la edad de jubilación a los 65 años...

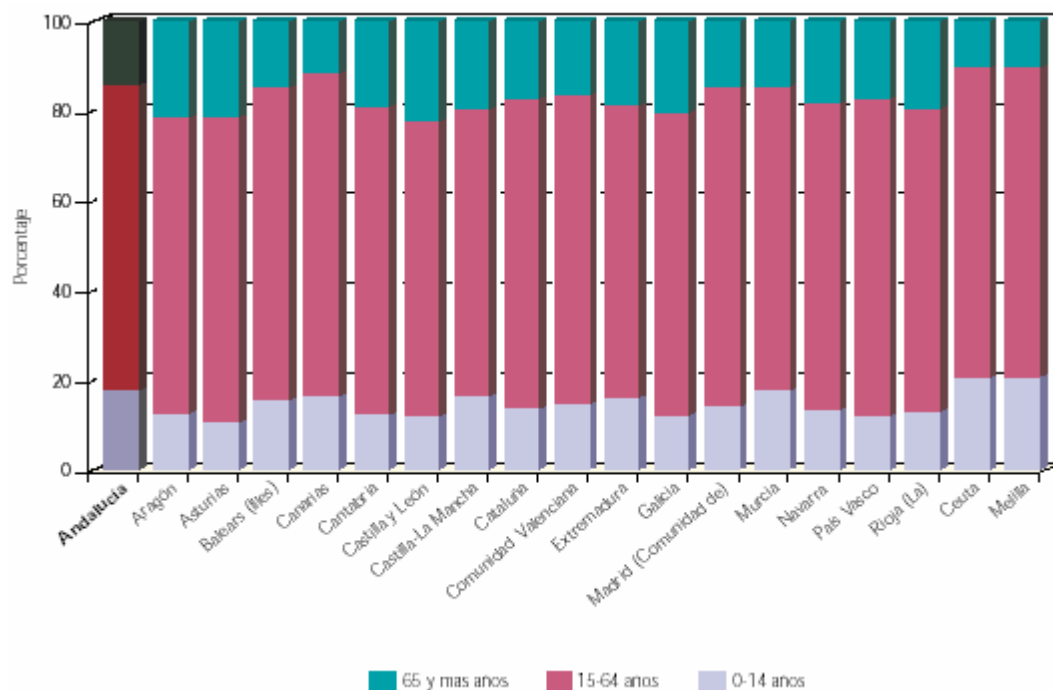
Estas cifras también implican repercusiones en las políticas sociales y de planificación de servicios. En la ciudad, la concentración de personas de más edad permite una red de seguridad con mayor eficiencia en el gasto social. No así en el medio rural, donde la dispersión dificulta tales prestaciones.

POBLACIÓN ESPAÑOLA POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS 2000 (Miles).

Comunidades Autónomas	2000	
	Total	65 y más años
España	40.500	6.842,1
Andalucía	7.340,1	1.045,9
Aragón	1.189,9	256,1
Asturias (Principado de)	1.076,6	230,7
Baleares (Islas)	845,6	125,1
Canarias	1.716,3	199,9
Cantabria	531,2	101,2
Castilla y León	2.479,1	552,8
Castilla-La Mancha	1.734,3	339,9
Cataluña	6.262,0	1.085,7
Comunidad Valenciana	4.120,7	682,8
Extremadura	1.069,4	201,1
Galicia	2.731,9	555,1
Madrid (Comunidad de)	5.205,4	772,7
Murcia (Región de)	1.149,3	166,3
Navarra (Comunidad Foral de)	543,8	99,0
Pais Vasco	2.098,6	361,6
La Rioja	264,2	51,6
Ceuta y Melilla	141,5	14,8

Fuente: IMSERSO, Informe 2002. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales*. Vol. I.

POBLACIÓN POR GRUPOS DE EDAD. COMUNIDADES AUTÓNOMAS 2000.



Fuente: IMSERSO, Informe 2002. *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales*. Vol. II.

2.5. A modo de conclusión

De los datos aportados, es obvio que se derivan algunas reflexiones que es oportuno tener en cuenta. No tanto para subrayar cifras, (en muchas ocasiones, ejercicio sin lugar a dudas necesario), sino en cuanto a los efectos que emana el hecho indiscutible del envejecimiento global de la población en los países desarrollados y nuestro país en concreto. Sin entrar en disquisiciones en torno a la bondad o no de las políticas educativas y sociales acerca del tema lo que, posiblemente, conllevaría un trabajo mucho más específico al respecto, creemos conveniente aportar nuestra visión desde el ámbito de las ciencias sociales y de la educación, de manera que podamos situarnos de forma clarificadora ante este panorama.

1º.- Objetivamente, las personas mayores representan un 16'9% de la población total española. De ellas, en cifras reales, 3.021.413 son varones y 4.148.022 (como se observa con diferencia de más de un millón) son mujeres. Aproximadamente el 70% de estas personas viven en municipios urbanos.

2º.- Tales cifras, sin tomarlas como referentes absolutos, sí revelan algunos datos con consecuencias para la sociedad: (1) el envejecimiento es un fenómeno coetáneo con proyección futura; (2) el envejecimiento global no supone una perspectiva desoladora, más bien la constatación de un hecho que debe tener correlato con las políticas y disposiciones que se establezcan al respecto; (3) el envejecimiento femenino es verdaderamente representativo aunque, de hecho, no se prevean de forma paralela las suficientes y adecuadas estrategias que lo contemplen; (4) la constatación de que existe una mayor concentración de personas mayores en determinadas zonas no debe significar una desatención de otras poblaciones (como las rurales) que, efectivamente, aún cuentan con muchas prioridades no satisfechas desde los niveles básicos.

3º.- Si se toman como objetivos las necesidades de las personas mayores a estas edades, habrá que tener en cuenta no sólo las prestaciones en los servicios sociales y sanitarios, lo cual es por supuesto una demanda irrevocable (sobre todo si tenemos en cuenta que el sector de las personas de 85 y más años está aumentando de forma progresiva); se precisan además otro tipo de medidas que redunden en una mayor concienciación social acerca de los beneficios derivados del hecho del envejecimiento.

4º.- Estas medidas incluyen el entorno socio-afectivo y el desarrollo cognitivo de la persona mayor. Por ello es importante: a) romper con estereotipos que dificultan una comprensión y un acercamiento real a este sector de población; b) hacer un análisis adaptado a cada realidad; c) fomentar proyectos que potencien una verdadera convivencia entre diferentes grupos generacionales; d) desarrollar estrategias dirigidas a evaluar los diversos intereses y demandas que proceden de una población altamente heterogénea; e) contar con los propios afectados para diseñar planes y llevar a la práctica, de forma oportuna y flexible, programas adecuados.

Teniendo en cuenta lo expuesto, nuestro propósito se centrará en estudiar los intereses que muestran las personas mayores hacia uno de los ámbitos que pueden revitalizar al colectivo: la atención socio-educativa. La complejidad de tal finalidad nos lleva en un primer momento a concretar algunos términos y justificar ciertos supuestos básicos en el campo de la educación para recabar, en la segunda parte de la tesis, la información precisa que permita un acercamiento más concreto al objetivo pretendido.

CAPÍTULO III

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO III

III. MARCO CONCEPTUAL

En este capítulo se presentan los términos sustantivos que definen el problema objeto de investigación, así como las relaciones que pueden establecerse entre ellos. Nos centraremos por tanto en concretar los conceptos de vejez, educación, aprendizaje, cultura, interés y otros términos que suelen aparecer emparejados y no siempre con posibilidad de demarcarse de la significación global que tales conexiones conllevan. Nuestra finalidad última es, por tanto, referir la polisemia de muchos de estos conceptos e insistir al mismo tiempo en la especificidad y sentido que puede comportar su uso en el ámbito socio-educativo de las personas mayores.

3.1. Conceptualización: de la vejez y el envejecimiento

“...Las personas de edad no son una categoría aparte. Todos envejeceremos algún día, si tenemos ese privilegio. Por lo tanto, no consideremos a las personas de edad un grupo aparte, sino como lo que nosotros mismos seremos en el futuro. Y reconozcamos que todas las personas de edad son personas individuales, con necesidades y capacidades particulares, y no un grupo en que todos son iguales porque son viejos” (Discurso de Apertura del Secretario General de las Naciones Unidas, Sr. Kofi Annan en la *II Asamblea General sobre Envejecimiento* celebrada en Madrid, abril de 2002).

Etimológicamente la palabra “vejez” (a la que hace referencia “viejo”), procede del latín *vetus* que, a su vez, viene definido por “*la persona de edad*” (Diccionario de la RAE, 2002). Así pues, los conceptos de viejo, vejez, envejecimiento, madurez, senectud, hacen alusión a una condición temporal y, concretamente, a una forma de tener en cuenta el tiempo y la consecuencia de su paso en el individuo, es decir, la edad.

La *vejez*, como estado, supone una etapa más en la vida del individuo, pero siempre la última. El *envejecimiento*, como consecuencia, reseña el proceso que

conlleva el paso de los años. Es pues un “*proceso natural, que comienza con la concepción del ser, prosigue durante toda la vida y termina con la muerte*” (Muñoz Tortosa, 2002: 19). Desde esta perspectiva aparentemente simplista, realmente se recoge la representación central del fenómeno. Asumiendo la idea de que “*el envejecimiento es un deterioro progresivo y generalizado que se traduce en una probabilidad de muerte cada vez mayor*”, lo cierto es que “*hay algo más*”, asegura el profesor Kirkwood (2000: 48) desde la Biología, en una excelente obra sobre el tema.

Una completa definición a partir de la Psicología, centrada más en la posibilidad de estudiar los cambios que puedan producirse tanto en la línea de incremento, como respecto de potenciales déficit, es la que formulan los profesores Sáez y Vega (1989: 38): “*El envejecer se refiere a los cambios regulares que ocurren en organismos maduros, genuinamente representativos, que viven bajo condiciones ambientales representativas, a medida que avanzan éstos en edad cronológica*”. De esta concepción surge la necesidad de tener en cuenta los factores y transformaciones que desde el punto de vista biológico, psicológico, social y educativo puedan producirse en el tiempo. Por eso estos autores aluden a la edad biológica, edad psicológica, edad funcional y edad social, refiriéndose así a la necesidad de prestar atención a los diversos aspectos que pueden conferir un sentido distinto pero enriquecido, o al menos complementario, al polisémico concepto de edad.

Otros especialistas representativos, como los norteamericanos Mishara y Riedel (1986), presentan el envejecimiento desde cuatro perspectivas semejantes a las expuestas: cronológica, psicobiológica, psicoafectiva y social. Pero, del mismo modo, parten de la dificultad que entraña establecer fronteras para decidir cuándo consideramos (o no consideramos) a una persona “vieja”, así como de los posibles conflictos que pueden surgir del choque entre las distintas valoraciones implicadas (entre la edad cronológica y la social, o la edad psicoafectiva y la psicobiológica...).

En nuestro país, una de las corrientes más actuales y con mayor peso en el campo de la Gerontología Social es la que conduce la doctora Rocío Fernández Ballesteros (2000), aunque existen otros muchos autores que han estudiado el tema

(Laforest, 1991; Moragas, 1998; Bazo, 1999). Exponemos aquí la síntesis que realiza sobre las principales teorías del envejecimiento, por apreciar que sus explicaciones constituyen interpretaciones concisas y coherentes acerca del proceso del envejecimiento. Partiendo de la idea de que ninguna teoría llega a explicar por sí sola y en toda su extensión este fenómeno, los bloques fundamentales que resultan, presentados de forma muy esquemática, son los siguientes:

- teorías biológicas: son las que abarcan las teorías genéticas, celulares, sistémicas, las teorías de los eventos vitales biológicos y otras teorías centradas en el envejecimiento físico y funcional;
- teorías psicológicas: que contienen las teorías del desarrollo, el enfoque del ciclo vital, la teoría de la actividad y de la continuidad entre otras;
- teorías sociológicas: como la teoría de la desvinculación, de la subcultura o la teoría de la modernización.

El enfoque del ciclo vital, que más tarde consideramos, se entiende de forma compartida desde la Psicología y la Sociología.

Es, pues, común la opinión de que no existe un significado unívoco acerca de los términos que venimos exponiendo, como tampoco existe una clasificación que contenga la complejidad que comportan. Podríamos seguir enumerando autores que, desde diferentes visiones del fenómeno, pretenden encontrar respuesta al clásico interrogante del cómo y porqué envejecemos. Desde nuestro punto de vista, anteponiendo la complementariedad e interconexión de las distintas teorías explicativas, es necesaria siempre la prudencia a la hora de realizar una síntesis sobre este proceso vital. Y ello, no sólo porque los factores intervinientes son múltiples, sino porque es imposible encontrar un desencadenante que, de forma inequívoca y aislada pueda dar debida cuenta de los cambios que de forma siempre gradual se producen en cualquier etapa vital. A partir de esta premisa hemos recogido aquí la visión del profesor Moragas (1998), quien responde de forma concisa y, a la vez, clarificadora a nuestro interés por entender el proceso (que no “problema” como lo caracterizan algunos autores) del envejecimiento

desde tres perspectivas que, sin ser excluyentes, dejan entrever un tipo de concepción determinada: cronológica, funcional y como etapa vital.

3.1.1. Vejez cronológica

Podría considerarse la más "objetiva" en su medida, puesto que viene determinada por el hecho de cumplir los 65 años y, por tanto, lleva implícito el retiro del mundo laboral. Según esta dimensión, es la edad el único criterio que establece las explicaciones y presupuestos en torno al resto de componentes personales y sociales. Se fundamenta en la vejez histórica real del organismo, medida por el transcurso del tiempo, lo que trae consigo la disminución de la esperanza de vida. Al fin y al cabo, *"la razón por la que envejecemos, es que somos perecederos"* (Kirkwood, 2000: 77). Vega y Bueno (1995), nos hablan de distintas clasificaciones a partir de esta perspectiva cronológica:

- a) Los *"viejos-jóvenes"*, de los 65 a los 80 años, o sea, la tercera edad, grupo formado por personas relativamente saludables y vigorosas, jubiladas o no, y que buscan un uso del tiempo con sentido.
- b) Los *"viejos-viejos"*, de los 80 a los 95 años, o *"cuarta edad"* formado todavía por algunos individuos activos y vigorosos, aunque la mayor parte requiere servicios sociales y sanitarios de apoyo y una cierta ayuda económica.
- c) Los *muy viejos* y los *centenarios*, por encima de los 95 y de los 100 años, respectivamente.

Según esta división, el hecho de incluir en diferentes grupos a personas que tienen y comportan la misma edad cronológica (que varía según su nacimiento se haya producido en un determinado año, lustro o década), conlleva un análisis de la realidad social desigual. Pero se trata de una aproximación endeble, puesto que, en definitiva, será la sociedad la que determine cuándo un individuo pasa a ser viejo, cuándo se incorpora al grupo de edad de las personas envejecidas (Pérez Ortiz, 1997: 434). Por

esto la objetividad a la que antes hacíamos referencia no es del todo cierta, al comprobar que el paso del tiempo es diferente para cada persona según su estilo de vida, salud, circunstancias personales y familiares, forma de trabajo... Lo que hace ineludible añadir otros condicionantes que, sin duda, influyen en el estado del individuo: *“la edad constituye un dato importante pero no determina la condición de la persona, pues lo esencial no es el mero transcurso del tiempo, sino la calidad del tiempo transcurrido, los acontecimientos vividos y las condiciones ambientales que lo han rodeado”* (Moragas, 1998: 22). Según este autor, la edad cronológica define mal las posibilidades vitales. Independientemente de la edad, no puede considerarse por sí solo un factor explicativo, puesto que *“a medida que las personas se hacen mayores, la capacidad para predecir la conducta simplemente por el conocimiento de la edad cronológica, disminuye”* (Kalish, 1999: 31).

Otros estudios, como los recogidos por los profesores Mishara y Riedel (1995) de las Universidades de Canadá y EE.UU. respectivamente, indican que la identificación con el grupo de los jóvenes, de los adultos, de las personas de edad madura o de los viejos, no depende exclusivamente de la edad del sujeto sino también de su estado de salud y de su raza, así como de la manera de comprender los términos empleados para designar los estados de la vida (p. 23). También la profesora Neugarten asegura que *“la edad, por sí misma, no es un indicador fiable que nos permita predecir la forma en que la persona vive su vida”* (1999: 63). Parece entonces que el problema reside en los umbrales para determinar las fronteras que dividen las edades: no pueden quedar claramente establecidos, dado que existen multitud de variables (la salud, los factores socio-económicos, el estado emocional...) que provocan una interpretación diferente de la edad, y por tanto también de la vejez. Las investigaciones de Schaie (2003: 23), por ejemplo, demuestran que hay otras formas de determinar la posición de una persona en el ciclo vital, bajo el argumento de que la edad cronológica es un índice que tiene poco significado por sí mismo y *“lo que importa es lo que le ha ocurrido al individuo conforme ha ido pasando el tiempo”*. Para definir el envejecimiento no podemos por tanto contemplar tan sólo el simple paso del tiempo, sino el conjunto de acontecimientos que han tenido lugar en ese transcurso y las consecuencias derivadas de ello.

Bajo esta idea, y desde una perspectiva más subjetiva, las personas suelen utilizar la edad como guía orientativa, de manera que les ayuda a saber adaptarse socialmente, cómo actuar e incluso de qué modo dar sentido a sus vidas. Algunos autores hablan en este sentido del “*tiempo interno*” (Fernández Lópiz, 2002) o “*tiempo psicológico*” (Rubio Herrera, 2004) como aquél que acompaña los afectos y emociones que, a diferencia del “*tiempo social*” ligado a los acontecimientos de forma lineal, es cíclico y continuamente reversible. Este tiempo tiene un valor especial y único, dependiendo de la significación que cada cual le otorgue. En análogo sentido se pronuncia el profesor Ibáñez Gracia (1988: 250): “*el tiempo, para nuestra experiencia, para el saber común está lleno de acontecimientos... Nos estamos representando en el tiempo porque además de percibirlo, lo “experimentamos” y lo cargamos de significado... El recuerdo, no de los eventos exclusivamente, sino en la experiencia. Es pues innegable la impregnación de significados que el tiempo conlleva*”. El tiempo en sí no produce ningún efecto biológico. Los acontecimientos ocurren en el tiempo, pero no por el paso del tiempo, dice el doctor L. Hayflick (1999: 51), para justificar la falta de ajuste entre la perspectiva cronológica y la biológica acerca del envejecimiento.

Retomando la conceptualización más simple y objetiva con la que hemos iniciado esta argumentación, lo cierto es que, hoy por hoy, la edad cronológica (los “65 años” que transforman en muchos ámbitos a las personas en “mayores”), es un concepto que demarca la realidad social y facilita la transición “legal y burocrática” de unas edades a otras (como ocurre en el caso de la mayoría de edad a los 18 años). En realidad, existe el concepto de edad (y, por tanto, de vejez) porque la estructura social lo desea (Pérez Ortiz, 1997) y así lo exige, diríamos nosotros. Esta dimensión cronológica es la que al fin y al cabo contribuye o ayuda a definir otros conceptos explicativos acerca del envejecimiento, como el de *expectativa de vida*, que viene a referir el periodo de tiempo que puede esperarse de vida, supuestas las mejores circunstancias, o el de *longevidad*, característica que define a las personas que viven muchos años (Hayflick 1999; Vega y Bueno, 1995).

3.1.2. Vejez funcional

Corresponde a las limitaciones que se derivan de considerar la vejez caracterizada por un progresivo deterioro ocasionado por un proceso de envejecimiento, tanto estructural como funcional (Laforest, 1991). Suele provenir de una perspectiva médica y biológica, pero en el fondo esta definición obedece más a los mitos y estereotipos negativos que se derivan de la vejez, que a las características reales que definen este sector poblacional en la sociedad⁹.

Algunos autores han propuesto el concepto de edad funcional como aquel conjunto de indicadores que permiten predecir el envejecimiento satisfactorio (menos cambio y mayor estabilidad), situando al individuo evaluado en un punto de un espacio multidimensional de funciones bio-psico-sociales (Ruiz Torres, 1989, cit. por Fernández Ballesteros, 2000). Entre los indicadores que se han propuesto: elasticidad cutánea, equilibrio estático, fuerza, tiempo de reacción, capacidad vital, consumo de oxígeno, habilidades funcionales, amplitud de las redes sociales y satisfacción con la vida. Otros expertos hablan de la *edad biológica*, como “*estimación de la posición actual de un sujeto con respecto a su potencial biológico del ciclo vital*” (Sáez y Bueno 1995: 42), identificando este tiempo con los cambios que se producen con la edad en el funcionamiento del organismo. Pero aun así, “*la dificultad no estriba tanto en describir todos los indicadores sensibles al paso del tiempo, como en considerar el criterio a través del cual se puede validar este concepto*” (Fernández Ballesteros, 2000: 40). Hay demasiada variabilidad individual en los potenciales descriptivos. Por otra parte, como nos dice el profesor Fernández Lópiz, “*la conducta del individuo no sólo depende de mecanismos psicobiológicos activados por la estimulación, sino de la interpretación cultural que de los diversos componentes de su respuesta hace*” (2000: 244).

⁹ Numerosos estudios han realizado un análisis de los mitos y estereotipos que se han formado al respecto. Sirva de ejemplo R. Moragas (1998), al realizar una síntesis muy interesante, contrastándolos con los hechos que los contradicen. Schaie y Willis (2003: pp. 16 - 20) exponen también algunas “creencias comunes” acerca del desarrollo adulto y el envejecimiento que, como nos dicen, no siempre son ciertas. El profesor Fernández Lópiz habla en el mismo sentido de “mitos y prejuicios” (1998: 20 - 23).

Ante este panorama, es muy posible que podamos concluir que nos encontramos ante el declive del concepto de edad funcional, al menos en los contextos más eclécticos que explican el envejecimiento.

Sáez y Vega (1989) señalan que, negar de manera radical la influencia del declive biológico en el funcionamiento del resto de procesos psicológicos, es algo ingenuo. Pero a su vez rechazan la existencia de una correlación matemática exacta entre declive biológico y otros procesos, fundamentalmente aquéllos que pueden ser considerados cognitivos. Es cierto que no podemos ignorar los cambios que a nivel fisiológico se producen a una determinada edad, pero numerosas investigaciones sugieren que existen otros factores influyentes. Así, por ejemplo, el aumento de la experiencia puede compensar el deterioro en la eficacia de las funciones biológicas (Schaie y Willis, 2003). Además, la consideración de la vejez siempre es un proceso gradual y, teniendo en cuenta que no todos los individuos envejecen al mismo ritmo ni de la misma manera, se torna excesivamente complicado considerar el momento o el “déficit” que convierte a una persona adulta en “vieja”. Las investigaciones que llevó a cabo la profesora Úrsula Lehr fundamentalmente en la década de los setenta, obligan a combatir la concepción estereotipada del modelo deficitario del envejecimiento, concluyendo que *“destaca la variabilidad interindividual, así como las diversas formas intraindividuales del curso de las modificaciones coincidentes en la vejez, en los distintos sectores de la personalidad”* (1980: 369). Su propuesta consiste en delimitar los “procesos típicos” y estudiar los condicionamientos biográficos y de situación, entre los que incluye el estado de salud, la personalidad y los factores sociales y ecológicos. También Hayflick (1999) insiste en que los acontecimientos biológicos que siguen después del nacimiento acontecen en tiempos distintos y se producen con ritmos diferentes en cada uno de nosotros. Fernández Ballesteros (2003) redonda en la importancia de considerar no sólo el funcionamiento biológico del individuo, sino también el ámbito social que interactúa con él en la transmisión de pautas sociales, de roles y de comportamiento. De forma tal que, a todo lo largo del ciclo de la vida el funcionamiento depende, en gran medida, del contexto cultural de referencia. Para la profesora Pérez Ortiz (1997: 70), son tres los factores que determinan el grado de

actividad social: las condiciones de salud, la situación económica y el apoyo social que reciba el grupo o la persona mayor.

En esta misma dirección, considerando la perspectiva de las ciencias sociales¹⁰, la “vejez funcional” puede significar una modificación en la participación social, que podría contemplar dos vertientes: una positiva, que permite una mayor adaptación a la participación consecutivamente al declive biológico y otra negativa, como exclusión o alejamiento de toda intervención social (Laforest, 1991). Ahora bien, estamos en desacuerdo con el presupuesto de algunos sociólogos al afirmar que *“la vejez no será sino lo que quiera que sea la sociedad que la crea”* (Pérez Ortiz, 1997: 97). Pensamos que es defendible una postura más confiada y comprometida con el papel que todo sujeto pueda ser capaz de desempeñar. De lo contrario corremos el riesgo de caer en el determinismo social que apuesta por la simple anexión de intereses, recubierto en muchas ocasiones de los argumentos productivos de teorías conductistas o funcionalistas centradas en mayor medida en las consecuencias rentables y efectivas del momento, que en la consideración de la independencia y necesidad (es) de cada uno de sus miembros.

Claro que puede resultar un tanto utópica esta última postura. Pero a veces el avance sólo puede provenir de desechar presupuestos estereotipados, que al fin y al cabo tan sólo se preocupan de perpetuar actitudes injustas y poco comprometidas con la realidad. Sin pretender resultar presuntuosos, aceptando el riesgo de ser llamados ilusos y hasta poco acreditados, queremos plantear la firme posibilidad de una nueva imagen de la vejez representada en la visión que a continuación se describe, y que ya empieza a ser más que constatable.

¹⁰ Desde la Gerontología Social, algunas autoras como R. Fdez. Ballesteros, (2000) o M^a T. Bazo (1999), desarrollan ampliamente las teorías sociales que hacen referencia al proceso de envejecimiento, aunque no las incluimos aquí debido a su extensión.

3.1.3. Vejez como etapa vital

Basada en la idea de que la vejez, como cualquier otra etapa, presenta características diferentes que conforman un estilo de entender y enfrentarse a la vida. Es el concepto más "positivo" y el que mayores posibilidades encierra para la persona mayor. *“La vejez constituye una etapa más de la experiencia humana, dados unos mínimos de aptitud funcional y status socioeconómico y por tanto puede y debe ser una fase positiva de desarrollo personal y social”* (Moragas, 1998: 24).

Aunque desde el punto de vista teórico e investigador, las indagaciones sobre el desarrollo no se presentan de manera integrada, *“la especial consideración que diversos autores han tenido del modelo de comportamiento y motivación a lo largo del ciclo vital como elementos significativos en la comprensión del cambio, así como la misma concepción del ciclo vital como una secuencia temporalmente ordenada de las interacciones dinámicas entre las personas y sus ambientes, ha provocado que esta perspectiva sea considerada como la verdadera orientación evolutiva”* (Fdez. López, 2000: 249).

Los estudios incluidos dentro del enfoque del ciclo vital y que Neugarten describe en el año 1975, se basan en dos condiciones: a) los eventos que suponen una transición para el individuo y, b) los roles que éste asume y que, a su vez, implican cambios en el autoconcepto y en la propia identidad (Fernández Ballesteros, 2000). Uno de los supuestos principales de los que parte este enfoque es que, aunque en los primeros años del desarrollo el crecimiento se da en mucha mayor proporción que el declive y, por el contrario, durante la vejez se da en mayor proporción el declive que el crecimiento, ambos se dan a todo lo largo del ciclo de la vida (Baltes, 1987, cit. por Fernández Ballesteros, 2000: 48). Neugarten lo denomina *“ciclo vital fluido”*, caracterizado por *“un aumento de los cambios de rol, por la proliferación de horarios establecidos y por la ausencia de sincronía de los roles relacionados con cada edad”* (Neugarten, 1999: 63). De esta forma, si partimos del supuesto de que las vidas son cada vez más fluidas y variadas y las edades, así como sus normas, cada vez menos limitadas, entonces *“no tiene mucho valor describir la edad adulta como una secuencia*

invariable de etapas, cada una produciéndose a una determinada edad cronológica” (Neugarten, 1999: 137). Por tanto, aun reconociendo cierta sucesión, es difícil y excesivamente arriesgado categorizar las distintas etapas de forma cerrada y homogénea.

Erikson¹¹ (1985) en cambio, a través de su peculiar teoría evolutiva, defiende un enfoque ordenado en cuanto a estadios a través del cual interpreta la totalidad de la vida del individuo; asegura que el rasgo sistónico dominante de este último estadio es la integridad, que define como *“una proclividad compartida a comprender, o a “oír” a los que realmente comprenden, los modos integrativos de la vida humana”* (1985: 83). Y la integridad parece traer consigo la sabiduría como exigencia, es decir, *“una preocupación informada y desapegada por la vida misma, frente a la muerte misma”* (1985: 77). Otros autores como Havighurst (1972) o Levison (1986) establecen también claras estructuras y *“tareas evolutivas”* que delimitan el curso del ciclo vital.

Aunque es preciso tener en cuenta las aportaciones de estas teorías en cuanto a la información y avance que proporcionan sobre los procesos implicados en cada una de las etapas, actualmente, la conceptualización moderna liga el envejecimiento al desarrollo, entendido éste como proceso de crecimiento, progreso y superación de etapas. Así, *“el envejecimiento no se concibe como un proceso involutivo y de retorno a estadios anteriores, sino como un proceso de evolución en el cual las modificaciones psicológicas profundas del individuo aparecen a lo largo de todo su ciclo vital”*¹² (Muñoz Tortosa, 2002: 21). Podemos decir entonces que el ciclo de vida es un conjunto variable de trayectorias y transiciones entrecruzadas (Pérez Ortiz, 1997), que provocan una atención multidimensional, específica y, ante todo, variable de unos individuos a otros.

¹¹ E. H. Erikson (1985), es uno de los más altos representantes de la teoría del desarrollo, explicada a través de una sucesión de etapas (en las que la vejez constituye la última de ellas), desde el nacimiento a la muerte. Algunos autores (como Neugarten) le acusan de falta de solidez empírica en su teoría. Una de sus obras más interesantes a este respecto es *The life cycle completed. A review*. Nueva York: WW Norton & Company (1982), traducida al castellano en 1985. Neugarten (1977) por contra, apuesta por un modelo continuo y considera inadmisibles este concepto estructurado en razón de las numerosas variables individuales. Esta autora lo expone en su obra *Personality and aging*. En J. E. Birren y K. W. Schaie (eds.): *Handbook of the psychology of aging*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold Co.

¹² El *“ciclo vital”*, en las publicaciones de habla inglesa, aparece como *“long life span”*.

Belsky (1996) llega a esta conclusión a partir de numerosas investigaciones revisadas: para disfrutar de una vejez feliz y plena, tan importante es estar razonablemente sanos y bien adaptados, como encontrar el estilo de vida que mejor exprese nuestro “yo interno”.

Desde otra perspectiva, en la actualidad se habla de tres tipos de envejecimiento: satisfactorio, productivo y activo. Así, el “*envejecimiento satisfactorio*” es el preocupado por la mejora de los aspectos físicos o fisiológicos, como evitar enfermedades y discapacidades, mantener un buen funcionamiento físico y cognitivo y sentirse vivo. La OMS utiliza el término “*envejecimiento activo*” para expresar el proceso por el que se consigue este objetivo: “*el envejecimiento activo es el proceso por el cual se optimizan las oportunidades de bienestar físico, social y mental durante toda la vida con el objetivo de ampliar la esperanza de vida saludable, la productividad y la calidad de vida en la vejez*”. El término fue adoptado por la Organización Mundial de la Salud a finales del siglo XX (en nuestro país, también lo hace suyo el IMSERSO), con la intención de transmitir un mensaje más completo que el de “*envejecimiento saludable*” y reconocer los factores, además de la mera atención sanitaria, que afectan a cómo envejecen individuos y poblaciones (*Plan de acción para las personas mayores 2003-2007*).

Otro concepto introducido en España es el de “*envejecimiento productivo*”. Este término es relativamente reciente (nació en la década de los años ochenta) y, más allá del sentido estrictamente económico que parece conllevar, alude a las “*actividades significativas realizadas por personas mayores, mediante un trabajo remunerado o no, que contribuya a la mejora del bienestar social y a la producción o desarrollo de bienes y servicios*”¹³. Se contradice con la visión negativa relacionada con el menoscabo del potencial a ciertas edades.

El sociólogo Gil Calvo (2003) asegura que no es la edad lo que reduce la productividad sino el bajo nivel de estudios, que incapacita para mantenerla y

¹³ Definiciones extraídas de los apuntes correspondientes al *Curso Experto Universitario en Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores*, celebrado en Granada (2ª edición, 2001). Elaboración del módulo por parte del profesor Mariano Sánchez Martínez.

desarrollarla a largo plazo. Por tanto tal productividad, dejando a un lado las posibles connotaciones excesivamente funcionalistas, depende del capital humano adquirido tanto en la dotación inicial del sujeto (nivel de estudios) como en las posteriores reinversiones que se hagan para su mayor desarrollo (formación continua).

La profesora M^a Teresa Bazo (1999), desde el campo de la Gerontología Social, indica que la vejez es una realidad biológica pero también cultural y que, en la actualidad, buena parte de las personas consideradas oficialmente ancianas (por ser jubiladas), resultan jóvenes desde el punto de vista social en las sociedades actuales urbanizadas. Son personas con mayor nivel de conocimientos, formación, salud y recursos económicos que las generaciones de ancianos/as precedentes. Hoy existe, por tanto, un progresivo entendimiento de la vejez como potencial para el desarrollo, el aprendizaje, el compromiso social, la estimulación, el disfrute personal...

Deducimos entonces que son necesarias nuevas estructuras y distintas organizaciones en cuanto a tiempo y espacio, de modo que toda persona pueda alternar su propio aprendizaje, trabajo, ocio y cualquier otra ocupación a lo largo del ciclo vital, y qué decir tiene, también (quizá con más énfasis aún) en la vejez. Como veremos, desde el punto de vista educativo existen a este respecto muchas posibilidades.

3.2. Conclusiones acerca de la vejez

En el diálogo titulado “*De Senectute*” escrito en el año 44 a. C., refuta Cicerón (106 a. C. - 43 a. C.) a cuantos postulan que la vejez es odiosa por cuatro razones: retirarnos de la vida activa, debilitar el cuerpo, privarnos de los placeres y acercarnos a la muerte. Y añade: “*Desde luego, para quienes carecen de recursos propios para vivir bien y felizmente, todas las edades son pesadas. Por el contrario, a quienes buscan a sí mismos todos los bienes no puede parecerles malo nada que la necesidad de la naturaleza conlleve. En esta clase de cosas destaca, desde luego, la vejez, que todos desean alcanzar y, una vez alcanzada, se quejan de ella*” (2001: 141).

Suele decirse que la infancia es la etapa del “todavía no son...”. La vejez, en cambio, es la etapa del “ya no son”... Actualmente, casi todas las obras revisadas al respecto comienzan justificando su interés por este sector de población en función de su creciente representación social. Sin embargo, como vemos, este tema con sus implicaciones a todos los niveles, es antiquísimo.

Como recuerda el profesor Gil Calvo (op. cit.) en un interesante libro publicado recientemente, una de las mayores paradojas que caracterizan a la sociedad contemporánea es que la gran conquista de la longevidad ha traído consigo la abdicación del poder de los ancianos, que, de ser vistos como depositarios de la autoridad moral, han pasado a contemplarse como desechos sociales (reconociendo la crudeza de la expresión). Este sociólogo otorga una explicación económica a tan sorprendente fenómeno de acuerdo con la ley “de la oferta y la demanda”, que cifrando en la escasez el valor más apreciado, considera el incremento del número de ancianos inversamente a su potencial poder social. Paradoja que coexiste con la evidencia de que todos queremos seguir haciéndonos viejos, todo lo más que podamos, mientras rechazamos la prolongación de la vida de los otros. A estas alturas, como el mismo Erikson ya propugnaba en la década de los ochenta, ¿deberían los cambios históricos llevarnos a modificar lo que alguna vez concebimos como “la vejez”? Desde luego, estamos de acuerdo en la necesidad de volver a considerar y repensar el rol que desempeñan las personas de más edad en la sociedad contemporánea.

El filósofo alemán Romano Guardini (1885 – 1968), a partir de una visión fenomenológica, muestra cómo cada fase de la vida constituye una posibilidad para dotar de sentido la existencia. Según él, el hombre ha olvidado cuál es la esencia de la vejez. En una de sus últimas obras, *“Las etapas de la vida”*, plantea que el final de la vida sigue siendo vida y se realizan valores que sólo en él pueden efectuarse. Por eso el hombre sabio es *“quien sabe del final y lo acepta”* (1997: 93). Y llega a una conclusión cuanto menos interesante en este sentido: *“El hombre no es nunca un mero objeto, es esencialmente persona, y por lo tanto es siempre sujeto de su existir... Ha de saber por tanto que no sólo debe exigir cosas de los demás, sino que también debe exigirse a sí mismo”* (1997: 115). El núcleo central de su teoría es que cada fase tiene su sentido

propio y no se la puede sustituir por ninguna otra porque es en sí misma, una forma de vida peculiar, con sus limitaciones y ventajas más o menos subyacentes, diríamos nosotros.

Recapitulando lo expuesto, destacamos las siguientes conclusiones acerca de la etapa de la vejez:

1ª.- *La vejez en un proceso*: es una etapa vital que proviene de la sucesión de otras etapas vitales, lo que conlleva los efectos propios del paso del tiempo y las consecuencias que de esto se derivan a nivel orgánico, psicológico y social. De ahí suele considerarse que “*se envejece tal y como se ha vivido*”. Por ejemplo, en el campo de la Psicología, el resultado más convincente que se ha extraído de diversas investigaciones es que las características de la personalidad permanecen a lo largo de los años básicamente iguales, lo que no anula la posibilidad de cambio y adaptación de las personas a esta edad (Kalish, 1999). Además, “*la cualidad interactiva del desarrollo define a los individuos como activos y, en su virtud, artífices y capaces de modificar los contextos a lo largo de su desarrollo*” (Fernández Lópiz, 2000: 257).

2ª.- *La vejez es inherente a la condición humana*: y por ello, es vivida como experiencia resultante de multitud de factores (circunstancias personales, socio-económicas, laborales, formativo-culturales, familiares, sanitarias...), que van sucediéndose a lo largo de la vida y que desencadenan respuestas variables e impredecibles para cada persona. Es ésta la razón de que existan grandes diferencias interindividuales en la vejez.

3ª.- *La vejez resulta de una reflexión individual y por tanto subjetiva*: si hemos dicho que se halla en sus límites indeterminada, será también consecuencia de las percepciones y experiencias que cada sujeto (re)elabora y concluye. Puede vivirse como declive, pero también como crecimiento. Kalish (1999) asegura que se es viejo cuando una persona expresa: “*supongo que soy viejo*”. El dicho popular, recogiendo las percepciones y

representaciones sociales, advierte: “*Dicen que soy viejo, y así es como he empezado a darme cuenta...*”.

4ª.- *La vejez es un fenómeno personal y colectivo*: porque no solo envejece la persona, sino también la sociedad, de manera simbiótica. Las personas cambian con los años como cambian los tiempos para cada individuo. En esa interacción se producen las demandas para la adaptación en donde intervienen más directamente las ciencias humanas y sociales.

5ª.- *La vejez no es, por tanto, un hecho aislado, sino dialéctico*: como hemos expuesto anteriormente, la percepción individual y social de la vejez influye en la concepción personal acerca de la participación y el papel a desarrollar por la persona mayor, que es influida y revierte, a su vez, en un estado de salud, emocional y afectivo y, en consecuencia, en una mayor o menor calidad de vida.

6ª.- *El concepto de vejez desde el punto de vista cronológico y funcional ha perdido consistencia*, dado que la dinámica de la sociedad trae consigo constantes modificaciones en los significados sociales de la edad y, con ello, mayor dificultad para establecer los límites entre los distintos periodos vitales. Las causas las explica Neugarten: “*han aparecido nuevas definiciones de los grupos de edad, nuevos patrones en las cronologías de los principales acontecimientos de la vida y nuevas inconsistencias en lo que se considera un comportamiento adecuado a cada edad*” (1999: 75).

En torno a ese mismo enfoque social, la profesora Neugarten concluye que “*el camino más rápido para alcanzar una sociedad con integración de las edades, sea probablemente aquel que una a las personas ignorando las diferencias de edad donde sea posible y aquel que centre su atención en las dimensiones más importantes de las capacidades y necesidades humanas*” (1999: 342).

A partir de una visión optimista y desde nuestra posición como educadores, creemos que la vejez admite y necesita de una proyección, de un futuro: en realidad, se envejece cuando ya no somos capaces de aprender nada nuevo. Sentenciaba Ciceron: *“la vejez es el último acto del drama de la vida, de cuyo agotamiento debemos huir sobre todo si esto se añade a la hartura”* (2001: 209).

Permanecer “abiertos a lo inesperado”, buscar nuevos intereses, mantener viva la esperanza y descubrir otras posibilidades, transforma voluntades y anima en el deseo de seguir creciendo sin el empeño de mirar atrás. Al fin y al cabo, como decía el filósofo danés Kierkegaard (1813-1855), *“la vida sólo puede ser comprendida mirando para atrás; mas sólo puede ser vivida mirando hacia delante”*.

La vejez puede coexistir entonces con el arte de vivir, que no es otro que *“compaginar el amor, la libertad y la soledad sin que ninguno de estos valores entrañables devore a los otros dos”* (Martínez-Fornés 1991: 78). Porque no se tienen ilusiones por ser joven, al contrario, eres joven porque vives ilusionado... Calidad de vida que convierte el hambre en apetito; el sexo en amor; la agresividad en vitalidad; la curiosidad en afán de saber... Viviendo... aprendemos a vivir. El problema, como diría Gloria Fuertes en un lenguaje coloquial, es que en tantas ocasiones *“Aprendemos a vivir un poco antes de morir. ¡Qué putada!”*

3.3. Elección de términos en torno a la “persona mayor”

Tras exponer estos diferentes enfoques, queremos concluir aportando una visión personal y justificada acerca de los múltiples enunciados que hacen alusión al hecho de envejecer y al concepto en sí del envejecimiento. Porque, tal y como expresaba el recientemente fallecido y siempre recordado y admirado profesor C. Mínguez Álvarez (2003: 23), *“para entender el mundo de los mayores es conveniente apoyarnos en cauces que la historia de las mentalidades nos proporciona...”*. No podemos utilizar referentes sin partir de un acuerdo previo acerca de aquello que queremos comunicar, como no podemos ignorar el peso de la tradición y el entendimiento histórico acerca de muchos de los términos que empleamos con frecuencia. Por ello, prosigue el profesor

Mínguez, *“el lenguaje es creador de estructuras psicológicas, que permiten la acción autónoma, pero requiere de la influencia social”* (2003: 26).

Nada escapa a esta premisa. Menos aún el ámbito que venimos estudiando. Cuando hablamos del periodo vital que corresponde a las personas de más edad y sus calificativos, suele asaltar la duda del término a escoger. Viejo, anciano, abuelo, octogenario, persona mayor, tercera edad, cuarta edad, edad de oro, senecto... No es cuestión de decantarnos por un concepto único. Hay personas, por ejemplo, a las que les agrada que se les llame “anciano/a” por el sentimiento que despierta en ellas en cuanto a lo que parece aludir como reconocimiento a su sabiduría o su experiencia en el paso por la vida. *“Los primeros cuarenta años de vida nos dan el texto; los treinta siguientes, el comentario”*, decía Arthur Schopenhauer.

Otras, prefieren el concepto “persona mayor”, porque aun reconociendo que pasan por una de las etapas vitales finales, el término “tercera edad” parece conllevar también la idea de una “edad de tercera”, donde prima la idea de decadencia, ocaso, decrepitud... Además, la voz “tercera edad” es imprecisa porque *“engloba retroactivamente en una única etapa infancia y juventud”* (Mederos y Puente, 1996: 13).

De esta forma, las argumentaciones serían múltiples, tantas como percepciones y creencias existen acerca del tema. Lo evidente es que, como ya hemos comentado, no existe un solo término que, por sí solo, refiera la diversidad y la heterogeneidad de la realidad que pretende representar. Por eso, cuando hablamos tan frecuentemente (y a veces con excesiva condescendencia) de “nuestros mayores”, tendríamos que definir en primer lugar qué queremos indicar con ello, qué características procuramos describir y sobre todo, por qué los consideramos “nuestros”.

La profesora Limón Mendizábal (1997) señala que, al margen del concepto que prefiramos, lo importante es que hablante y oyente compartan idéntica definición al tiempo y, por supuesto, igual significado, podríamos añadir.

La sociedad va modificando y acomodando distintas acepciones a los correspondientes términos. Sin embargo, ello no implica en ningún caso que, quizá en un futuro, como consecuencia de una nueva comprensión y un mayor acercamiento hacia el fenómeno del envejecimiento, comiencen a dibujarse otras nociones; incluso es posible que se rescate el término “viejo” o “anciano” como sinónimo de persona cargada de sapiencia y razón, capaz de distinguir entre lo genuino y lo auténtico que diría Guardini (1997). Tal como defienden los profesores García Mínguez y Sánchez García (1998), la expresión “anciano” ha estado siempre rodeada de una aureola de respeto y veneración en casi todas las culturas: “venerable anciano”, “respetado anciano”... En contrapartida, otros términos como el de “senil” están más unidos al desgaste fisiológico, estudio de la Geriátrica.

J. M. Fericla matiza en este sentido dos conceptos que suelen utilizarse indistintamente respecto a la vejez: el de senilidad y el de jubilación. Señala que, mientras el primero *“es el resultado de un proceso de deterioro físico-mental que no tiene un momento preciso de aparición y establece diferencias entre individuos”*, la jubilación *“constituye una normativa cultural que homogeneiza a las personas a partir de una edad cronobiológica fijada arbitrariamente”* (Fericla, 1992: 75).

Desde la Filosofía, otros autores se han decantado por eufemismos más actuales, como el que hace alusión a la *“juventud acumulada”* (Altarejos, 2001). El profesor Altarejos argumenta así la fundamentación del término adoptado: *“Mientras se vive cara al futuro, no hay frustración, sino que se reconoce alegremente el sempiterno aún no de la existencia humana. Esta aceptación es la esencia de la juventud; su rechazo, por el contrario, es el riesgo propio de la vejez si contempla el pasado en lugar del futuro... Si ese riesgo se cumple se ha perdido el sentido del propio ser, y no sólo una referencia importante o una motivación eficaz para la vida”* (2001: 55). A lo que podríamos señalar un segundo riesgo, como el originado de subrayar una etapa vital pasada, exultante de otras características (la belleza, la espontaneidad, la fuerza, el placer...) consideradas idóneas de ser conservadas, dejando a un lado el descubrimiento de aquellas otras que alcancen provenir de un deleite de la propia vejez como gran hecho vital. Quizá deberíamos comenzar por reconocer esto último.

Por nuestra parte, y en adelante, utilizaremos preferentemente el término “persona mayor” porque: a) creemos que es una tendencia actual que tiende a relativizar la vejez en cuanto a su comparabilidad respecto a otras edades (se es “mayor” siempre en referencia a “alguien”); b) es una alternativa que viene a romper con el peso de los estereotipos y prejuicios que, de forma negativa, condicionan la comprensión del mismo proceso evolutivo del envejecimiento (la vejez en cuanto construcción social estereotipada); c) muchas de las personas con las que hemos trabajado han optado por este término (“persona mayor”), en sustitución de otros que consideran cargados de una depreciación social cada vez más evidente (“*viejo pellejo*”; “*carcamal*”, “*chocho*”, “*achacoso*”... son algunas expresiones que aparecen en el refranero popular).

Creemos conveniente, no obstante, tomar una postura conciliadora y dejar a juicio de la propia persona mayor, aquel término que mejor refiera su etapa vital y los sentimientos y afectos que puedan acompañarle.

A continuación, exponemos el concepto “educación” para explicar la diversidad de las dimensiones y rasgos que comporta su comprensión, y hasta qué punto tal polisemia puede contener también un acercamiento diferente en el interés por la adopción de las variadas manifestaciones socio-educativas.

3.4. Conceptualización de la Educación

3.4.1. Introducción: justificación teórica y pertinencia de este apartado

Comienzo este capítulo con un profundo respeto hacia el contenido que aquí pretendemos exponer. Por eso considero oportuno matizar de entrada que no se trata de realizar una síntesis exhaustiva acerca de corrientes, teorías o filosofías educativas, ni siquiera sobre autores que han destacado en esta temática; lo que prosigue conforma más bien una justificación en torno al concepto educativo a través del pensamiento de diferentes estudiosos, con objeto de fundamentar y guiar el desarrollo posterior del trabajo, dotándole de un significado y una hilazón tales que permitan la pertinencia empírica de su segunda parte. La evolución de la tesis pretende pues, desde aquí, invitar a reflexionar de forma crítica y constructiva sobre lo que entendemos acerca del concepto central de la obra, la “educación”, término tan virtuoso como manoseado y distorsionado a lo largo del tiempo. La bibliografía al respecto es casi desorbitada, pero haciendo un esfuerzo por recoger aquella que hemos considerado más pertinente y adecuada, sin entrar en demasiadas matizaciones para no exceder el propósito clarificador y orientador de este apartado, lo que se presenta es un argumento personalizado a través de algunas ideas de ciertos pensadores considerados representativos en este tema. El objetivo final de este apartado va dirigido a referir la amplitud en el sentido y significado que puede llegar a abarcar dicho término, para contribuir a un acercamiento que nos ayude a explicar más acertadamente, de qué modo entienden y consideran las personas mayores la educación.

3.4.2. Hacia la búsqueda de un concepto de educación

En ciencias sociales es complejo y arriesgado proponer la formulación de un concepto. Por eso casi siempre se habla de aproximaciones y consensos acerca de la significación de muchos de los términos empleados. Sin embargo, no podemos prescindir de ellos. Porque la función de un concepto va más allá del sentido que comporta. Ayuda a organizar la realidad de tal forma que permite acuerdos para seguir

trabajando e investigando en relación a los fenómenos que nos preocupan. Además, es el modo de abordarlos sin llegar a agotar el sentido del hecho que refieren. Al fin y al cabo *“el concepto es una abstracción, no es el propio fenómeno, y toma su significado del contexto de donde se extrae. Puede cambiar de sentido, según la forma en que es considerado...”* (Grawitz, 1975: 331). Ésa es una de las razones por la que los investigadores plantean la necesidad de presentar a veces nociones generales sin caer en la globalización carente de significado, aproximaciones más o menos consensuadas aunque no dejen por ello de recoger los matices que puedan caracterizar de forma propia tales conceptos.

Es tal la conveniencia de clarificar el significado de los referentes utilizados, que algunos autores califican de “imperiosa” la necesidad de definirlos para que *“puedan jugar su papel de agente de comunicación”* y contribuyan a *“organizar, guiar, designar, prever...”* la realidad que representan (Grawitz, 1975: 332).

En lo que tiene que ver con la educación, esta idea se ve fortalecida por la misma naturaleza del hecho educativo, ya que *“el hombre es el que conoce y el propio hombre es el objeto de ese conocer”*. Además, la educación en efecto es un hecho real con independencia de la reflexión científica del hombre; pero al mismo tiempo es capaz de pensar sobre lo educativo y “crear” con ello el objeto de su conocer teórico (Petrus, 1984: 41).

Al definir el término educación, el Diccionario de Ciencias de la Educación de Rioduero (1983) fundamenta un carácter histórico acerca del mismo y advierte en el sentido que venimos argumentando de manera que, *“si se pretenden resumir las diferentes y variadas formas de presentar la educación en un solo concepto, éste tiene que ser necesariamente muy amplio y formal y casi vacío de contenido...”*.

El profesor Esteve llega un poco más allá en su justificación y asegura que es importante el establecimiento de una *“red nomológica”* o *“entramado de criterios o normas lógicas que rigen los usos de los términos incluidos en dicho lenguaje teórico, distinguiéndolos”*. Puesto que considera un elemento de primer orden el estudio

fenomenológico de la realidad que pretendemos designar, *“las clarificaciones conceptuales no pueden dilucidarse sólo en el terreno semántico, elaborando fórmulas lingüísticas más o menos precisas para definir unos significados”* (Esteve 1982: 13). Según el autor, las funciones que cumpliría este tipo de definiciones serían tres: 1º.- delimitar qué tipo de fenómenos vamos a significar; 2º.- establecer cuándo, por tratarse de fenómenos diferentes, debemos emplear un término distinto, y 3º.- aclarar los criterios que nos permiten distinguir esos fenómenos con objeto de aplicar un término u otro según el caso. Otorgamos pues, un papel relevante a la función clarificadora de las distintas teorías que, aun desde la diversidad, se entienden en estrecha conexión con los fenómenos que tratan de exponer; por eso la teoría se concibe necesaria y es entendida como *“descripción de la realidad que explica o da cuenta de unos hechos, y como sistema o estructura de saberes que expresan formalmente la realidad”* (Capitán, 1979: 23). Recogiendo la perspectiva de T. W. Moore (1988: 84), *“cada teoría en particular es limitada e incompleta y casi siempre errónea en algunos aspectos, es decir, cada punto de mira nos proporciona solamente una vista parcial. Pero todos son útiles para que prestemos atención a alguna parte importante del todo”*.

Con estas razones de fondo, y para otorgar una coherencia y consistencia a nuestro trabajo, hemos realizado una búsqueda de enunciados más o menos acotados por sus respectivos autores, que vienen a describir los diferentes significados que puede comportar el vocablo *educación*.

Sabemos que la división a la que se ha llegado, sólo es producto de nuestro afán por clarificar y facilitar la comprensión en la polisemia del término anunciado. Como decíamos, de ninguna forma pretendemos con ello establecer una clasificación rígida o categórica, más bien al contrario. La visión conjunta contribuye al esfuerzo en la determinación de algunos elementos que, difícilmente divisibles, en su relación pueden ayudarnos a explicar la complejidad del significado al que hacemos reseña. Quintana (1995: 353), describe la educación como concepto “problemático” aludiendo a sus dificultades de concreción en cuanto a clarificación de fines y métodos. Pero no podría ser de otro modo si su referente es la realidad humana. En este sentido, los profesores García Carrasco y García del Dujo (1996: 78), desde una visión más restrictiva,

confirman que el concepto educación está formado por el conjunto de propiedades que caracterizan a las personas educadas o conjunto de individuos que participan de las propiedades de la educación, de tal forma que, mientras más propiedades se reúnen en el concepto, menos individuos formarán el conjunto de los “educados”.

Igualmente, desde el punto de vista realista, T. W. Moore (1988) aborda la educación bajo el prisma de una teoría práctica y por tanto prescriptiva más que explicativa, de modo que, según este autor, diferentes especialistas pueden presentar teorías “generales” que pretendan proporcionar una orientación comprensiva, global acerca de la conducción del proceso educativo, y generalmente éstas irán asociadas a una posición social y política específica. En este trabajo no vamos a entrar en la discusión acerca del carácter o no científico de la teoría educativa, pero sí creemos interesante subrayar que “la educación” en ningún caso puede considerarse aislada del resto de disciplinas que se ocupan de los aspectos cognitivos, morales, afectivos, sociales o evolutivos de la naturaleza humana. Y que, aunque no lleguemos a abordar el hecho educativo desde la teoría general que lo explica y comprende por razones obvias de espacio y por exceder el propósito de este trabajo, la Pedagogía (y su relación con lo que ahora denominan algunos autores, las “Ciencias de la Educación”)¹⁴ es, en su mayor parte, la ciencia que apoya y justifica nuestras reflexiones puesto que también predomina en nuestra formación académica y profesional. Desde este enfoque predominantemente integral, nomotético e interactivo de la educación, en un intento por “evitar la anemia semántica y la ambigüedad contextual”, que diría el profesor Esteve y como punto de partida en cualquier investigación pedagógica “para evitar fluctuaciones conceptuales y distinguir formalmente las diferentes variables implicadas” (1979: 151), consideramos a continuación el concepto que nos ocupa.

¹⁴ De tales distinciones y del uso y la explicación que representativos autores dan a las distintas denominaciones acerca de la educación, hace una recapitulación muy completa el profesor J. M^a Quintana Cabanas (1995) en su libro “Teoría de la Educación. Concepción antinómica de la educación”, (o teoría dialéctica de la educación).

3.4.3. Etimología del término “educar” y polisemia que comporta

Etimológicamente, el término “educar” tiene un significado ambivalente, pues puede proceder de los términos latinos “educare” y “educere”. El primero significa “criar, cuidar, alimentar, formar, construir e instruir...”. El segundo, “sacar o extraer, avanzar, elevar, desarrollar...”. En griego, el término “paideia” designa a la educación y se traduce como “nutrición”. De ello puede deducirse que, el sentido refiere tanto la contribución a la perfección, mejora, ayuda del educando... como la importancia de considerar al sujeto desde una perspectiva activa desde la que sea posible extraer, potenciar, valorar... sus propias capacidades. Veamos algunas aproximaciones a la construcción del concepto de educación.

1.- Desde una perspectiva finalista, el diccionario de Pedagogía Labor (1936) destaca cuatro criterios acerca del proceso educativo, de los que resultan las siguientes concepciones: 1.- *Individualista*, considerando como último soporte de la educación, la voluntad madura del adulto; 2.- *Social*, en la que la comunidad es el apoyo supremo; 3.- *Cultural y filosófico*; y 4.- El concepto *teísta – metafísico* de la educación.

2.- Autores más recientes como A. Sanvisens (1984), a partir de un enfoque globalizante, aportan una visión más completa y hablan de la educación como hecho, como proceso, como resultado, como relación y como tecnología. Y resume en ocho las características de la educación: capacidad subjetiva, carácter conductivo, vía de perfeccionamiento, función receptiva y activa, orientación a patrones o valores, intencionalidad, continuidad y gradación.

3.- A través de una función descriptiva, otros especialistas hablan de notas que caracterizan la acción educativa, como su carácter eminentemente activo, comunicativo, intencional, con posibilidad de elección, que requiere del aprendizaje y de una perspectiva pragmática (que ayude a vivir), orientada al mundo de los valores y a

moralizar (según un planteamiento axiológico determinado), con carácter crítico, integral e innovador¹⁵.

4.- Colom y Núñez (2001: 16) por su parte, acentúan las condiciones para que haya educación: debe darse un planteamiento o programa moral, la condición sine qua non de la inteligencia y ciertos grados de intencionalidad.

5.- El profesor Quintana (o.c. 1995), insiste en su valor analógico y destaca la diversidad en el concepto comparando el término educación a un poliedro que presenta muchas caras. En tal sentido subraya múltiples dimensiones: personal, social, relacional, cultural, política, artística, existencial, económica, psicológica, jurídica, racional, afectiva, institucional, histórica, laboral, ética y comercial. Parte de la educación como una realidad “antinómica” utilizando este término por la dificultad de llegar a un consenso acerca de su significado a raíz de las contradicciones internas que presenta.

6.- Autores más clásicos, como Piaget, realizan una clasificación escolástica que, aplicada a las Ciencias de la Educación, resultaría en cuatro dimensiones diferenciadas: nomotética, histórica, normativa y filosófica¹⁶.

7.- Finalmente, el profesor Mialaret, que sirve de referencia a numerosos autores, sirvan de ejemplo J. Sarramona y O. Fullat (1984: 31), también diferencia tres concepciones de la educación en función de las acciones que el término comporta: 1) como sistema; 2) como producto o resultado; 3) como proceso.

Como vemos, lo que de común tienen las diversas acepciones y reflexiones encontradas acerca del término, es la asunción de que se trata de un concepto polisémico admitiendo a su vez referentes varios. Pero lejos de perdernos en la distinción y categorización de teorías, ideas o perspectivas, creemos conveniente e incluso necesario presentar tal pluralidad auspiciada bajo el paraguas de la también diversidad en el componente humano esencial al que refiere. Tras analizar el concepto

¹⁵ Un análisis más en detalle de estas características nos la ofrecen Colom y Núñez (2001) en el capítulo primero referido a la educación y el conocimiento educativo, (pp. 18 – 21).

¹⁶ Esta perspectiva es ofrecida por los autores anteriores y desarrollada en el mismo manual, pp. 73 y 74.

de educación, concluyen los profesores García Carrasco y García del Dujo (1996: 59) dos cuestiones: 1ª.- que el conjunto de fenómenos a que hace referencia el concepto es en sí mismo complejo porque contiene “subclases” de dichos fenómenos claramente diferenciables (acciones, valores, instituciones...); 2º.- cabe el riesgo de caer en vicios de lenguaje favoreciendo el gusto o preferencias personales por determinados significados. Y tan importante es definir significados como considerar las imágenes mentales desde las que se llevan a cabo esos planteamientos.

Partimos desde esta perspectiva, alimentando un pensamiento que nos permita entender y valorar, tanto los procesos y aspectos que integran la educación como la especificidad de las relaciones que, con objeto de integrarlos, puedan establecerse. Para hacerlo, llevamos a cabo una particular búsqueda acerca de los referentes o elementos que, de manera recurrente, conocidos autores han otorgado a este término, de la cual resultan las siguientes dimensiones:

3.4.4. Dimensiones o características más significativas de la educación

3.4.4.1. Dimensión propedéutica

A lo largo de la historia hasta el momento actual, una de las dimensiones básicas de la educación ha sido su vertiente academicista o profesionalizadora, con la idea de capacitar a la persona para adquirir y desarrollar toda una serie de procesos que facilitarían su inserción posterior en estudios superiores o en un ámbito concreto de actuación laboral. Así, la finalidad de la educación estaría orientada a preparar profesionalmente y a aportar una formación de base dirigida a proseguir tal formación. C. Marx (1818-1883) y F. Engels (1820-1895) ya formularon como idea central de la educación la cualificación laboral a partir de una formación total, completa e integral, una educación politécnica que desarrollara todas las posibilidades en todos los hombres: “*no puede haber formación sin trabajo ni trabajo sin formación*” (cit. en Colom 2002: 113). Para Marx, la formación politécnica no sólo iba destinada a proporcionar el conocimiento de las bases científicas generales de cualquier proceso de producción, sino

la iniciación de niños y jóvenes en el empleo y manejo de las herramientas básicas propias de cada oficio. No sería hasta finales del siglo XIX cuando A. Gramsci (1891 – 1937), pensador y político italiano, reconduciría este pensamiento que consideraba algo mecanicista y fatalista hacia una perspectiva más humanista e intelectual, independiente del grupo social dominante y centrada en la comprensión del valor histórico y el desarrollo de una personalidad con autonomía como la gran conquista educativa y social.

Hoy, casi recién estrenado el siglo XXI, vivimos inmersos en una evolución constante, dominados por las nuevas tecnologías, las modernas y rápidas comunicaciones... incesantes cambios que llevan a replantearnos qué tipo de formación y de preparación son las más adecuadas para una adaptación positiva y una apertura a la “modernidad”. Según esto, toda educación, por ser intencional y teleológica, se dirige al futuro aunque difiera en sus bases metodológicas o su orientación teórica o pragmática.

Precisamente hacia tal capacitación profesional va dirigida la finalidad propedeútica. Según el Diccionario de Ciencias de la Educación (1983), la propedeútica se define como el “conjunto de acciones y conocimientos preparatorios para introducir, por ejemplo, en el estudio de una rama del saber, en una nueva actividad, en un nuevo estado, etc.” Entonces, si tomamos como referente esta dimensión, está claro que la finalidad educativa por excelencia se dirige hacia la adaptación, desde la capacitación o preparación del educando, a un nuevo periodo académico o profesional. Esta orientación es una de las más explícitas en lo que se refiere al amplio abanico que, en cuanto a las finalidades, la educación puede sustentar. Dentro de los fines generales de la educación, el “principio de socialización y de profesionalización” conlleva la idea de una educación que “ayuda al hombre a realizarse en el contexto social, ocupando el puesto que le corresponde; coopera y contribuye con ello a la construcción de un modo social, justo y armónico” (Capitán, 1979: 94).

Relacionada entonces con una finalidad prospectiva que hace referencia al futuro¹⁷, hoy más que nunca la dimensión propedeútica trata de preparar para la

¹⁷ Según el profesor P. Fontán Jubero (que dedica el cap. 14 a la “Pedagogía prospectiva y el futuro de la educación en el libro” en el libro *Introducción a la Pedagogía* de Sanvisens, 1992), la prospectiva es una

adaptación laboral y cualificar para una profesión. En esa misma línea, según P. Fontán (1992: 378), la pedagogía prospectiva *“puede asumir una función esencialmente educativa, soslayando cualquier riesgo de manipulación, y llevar a cabo una amplia labor formativa sobre los discentes al ejercitarlos en la tarea de recrearse en el porvenir y capacitarlos para gestar un futuro en consonancia con sus anhelos y su potencialidad creadora personal”*. Es también la nueva comprensión, como veremos algo más adelante, que recoge el concepto “Educación Permanente” en consonancia con la necesidad de una actualización profesional y un reciclaje continuo y adecuado.

Lo que queda fuera de toda duda es que, en la actualidad, siendo la preparación intelectual y la cualificación laboral dos de las metas por excelencia de la educación, no pueden ser vistas sin más como el eje de la acción formativa; el existencialismo filosófico así lo entiende. Mounier, como exponente de esta corriente, asegura lo siguiente: *“si por otra parte la posesión de una profesión es necesaria a este mínimo de libertad material sin la cual toda vida personal se encuentra ahogada, la preparación a la profesión y la formación técnica y funcional no deberían constituir el centro o el móvil de la obra educativa”* (2002: 438). En este sentido, ya decía A. S. Neill (1883 – 1973), que... *“el fin de la vida es encontrar la felicidad, lo cual significa encontrarle interés; la educación debe ser una preparación para la vida”* (cit. en Feroso, P. 1982: 168).

Con lo cual, cada vez con más insistencia, una mayoría de autores lleva a caracterizarla como “inacabada”, porque no pretende agotar las parcelas del saber ni acotar o delimitar a sus discentes en sus pretensiones educativas; se deduce entonces que el principal efecto de la “buena educación” es *“despertar el apetito de más educación, de nuevos aprendizajes y enseñanzas”* a lo largo de un proceso consciente y deliberado por parte del que aprende: *“El bien educado sabe que nunca lo está del todo pero que lo está lo suficiente como para querer estarlo más”* (Savater, 1997: 184).

Recogiendo esta idea, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), a través del informe que realiza sobre el futuro de

técnica de estudio del futuro que, lejos de preverlo, se limita a desentrañarlo. Se ha relacionado aquí con la dimensión propedeútica por la consideración proyectiva que mantiene acerca de la educación.

la educación en el año 1990, aporta una perspectiva conjunta y recoge en el concepto tres aspectos que más adelante continuaremos desarrollando: 1º.- *preparar al individuo para el trabajo*; 2º.- *hacerle apto para realizar su papel de ciudadano*; 3º.- *desarrollarle como ser humano*. Desde la primera perspectiva, el individuo es considerado como objeto, instrumento o ser formado para adquirir ciertas competencias útiles. En la segunda, se toma como sujeto cuyos intereses y capacidades se restringen a los de una sociedad, Estado o comunidad dados. El individuo se conduce hacia una visión ideal de su papel de ciudadano. Finalmente, la educación otorga al individuo las cualidades de persona única y sujeto en evolución, dotado de múltiples funciones y papeles durante el curso de su existencia. Así entendida, la educación es un valor en sí misma y tiene como misión “*hacer al individuo apto para elegir*” (UNESCO 1990b: 235). Por ello considera necesario proporcionarle el mayor número posible de valores, ideas y productos culturales, sin impedirle nunca el acceso a la reflexión y actividad humanas. Destacando la unidad radical de la persona que refuerza la necesidad de la educación integral, es relevante para la educación hacer mención expresa a otros componentes formativos; tal y como se pronuncia el gran filósofo Dearden, cuando dice que la educación es también una “*transacción entre generaciones en la que los recién llegados a la escena son iniciados en el mundo en que van a vivir, un mundo de pensamientos, imágenes, significados, creencias morales y religiosas, relaciones, prácticas*”... pero no de forma pasiva, sino según “*estados de la mente*” que solo pueden ser asumidos siendo entendidos, y solamente pueden ser entendidos aprendiendo a hacerlo (1982: 59).

En la actualidad, la dimensión propedeútica capacita pues al hombre desde los aprendizajes básicos para una actuación vital libre y responsable, de modo que esta capacitación no conduzca sólo hacia la profesionalización o especialización, sino también contribuya al desarrollo de otras virtudes y presupuestos éticos.

Exponemos a continuación el referente interpretativo como una segunda dimensión relacionada con la propedeútica y que, más allá de la cualificación y preparación para la adaptación personal y social, hace referencia a la reflexión

individual e intersubjetiva, lo que permite al individuo captar, comprender e integrarse en distintos ámbitos de la realidad.

3.4.4.2. Dimensión interpretativa-crítica

Sócrates (470 – 399 a. C.) aprendió desde un principio a concentrar su atención en la vida interior del hombre, en su manera de razonar y la representación que los mismos hombres tienen de la realidad. Para él, el saber consistía sobre todo en el tan mencionado “*solo sé que no sé nada*”. Además de considerarse el conocimiento de la propia ignorancia como principio de sabiduría, la duda de no saber bastante, de no tener claros los conceptos esenciales... debía ser continua y permanente. Por esta razón, no le importaba tanto transmitir una doctrina o una determinada técnica, como suscitar los problemas y sembrar interrogantes que a su vez los discípulos aprendían a replantearse continuamente¹⁸. También Aristóteles (384 – 322 a. C.), algo más tarde, considera el primer objetivo de la educación el desarrollo de la razón, al que pueden llegar todos aquellos que son dignos de ser educados. Este objetivo podría alcanzarse a través de una formación primero de lo meramente corporal, después de la templanza y por último de la profundización intelectual, estado que sólo podían alcanzar los hombres libres o ciudadanos. Porque la fuente del comportamiento humano está, además de en las ideas, en las actitudes y en la voluntad. A diferencia de Platón, que situaba la verdad y nuestra capacidad de conocimiento completo en un mundo trascendente, la concepción de Aristóteles era pues inmanente (Santoni, 1981). La auténtica inteligencia entiende por sí misma, por eso la teoría aristotélica, junto con el maestro Sócrates que defendía que cada cual debe llegar al descubrimiento de la verdad de forma propia, fue una de las primeras teorías en defender el carácter activo y autodidacta del hombre. Todo ello ha tenido consecuencias para la educación tal y como hoy la entendemos. Significatividad que puede transformarse en torno a los siguientes rasgos o elementos:

1º.- *La reflexión*: se considera una característica inherente al hombre desde el punto de vista educativo y cada vez más urgente en una sociedad que entraña no sólo una forma de vida, sino una manera de interpretar al hombre y su perfeccionamiento.

¹⁸Para un recorrido histórico acerca de la educación a través de distintas sociedades y culturas desde la antigüedad, puede consultarse a A. Santoni: “Historia social de la educación” (1981).

Por ello, no estamos ante perspectivas completamente objetivas y aisladas. Porque al hablar de los contenidos educativos hablamos necesariamente de valores y valoraciones, ideas, contenidos, preferencias, contextos e incluso sentimientos que nos colocan en una situación tan variopinta como delicada.

El profesor R. S. Peters, considerado uno de los filósofos educativos contemporáneos con mayor proyección (cit. por Esteve, 1983: 17), define la educación a través del criterio de uso: *“No decimos que un hombre es educado por el mero hecho de dominar un aprendizaje... Para calificar a un hombre de educado esto resulta insuficiente. Debe además conocer la importancia de ciertas cosas. Es necesario que haya desarrollado algún tipo de esquema conceptual en relación con el aprendizaje realizado, organizando la información en torno a dicho esquema. Pero ni siquiera esto es suficiente... ser educado requiere también alguna comprensión de los principios, de la “razón de ser” de las cosas”*. Lo que implica una visión del mundo, de los objetos, de los propios acontecimientos, una perspectiva subjetiva más allá del reconocimiento imparcial de los hechos.

2º.- *La reconstrucción subjetiva*: el gran filósofo Edgar Morín dice que *“el conocimiento no es un espejo de las cosas o del mundo exterior... El conocimiento, en tanto que traducción y reconstrucción, entraña una interpretación, cosa que introduce el riesgo de error dentro de la subjetividad del que conoce, de su visión del mundo, de sus principios de conocimiento... Así pues, no hay un estado superior de la razón que domine la emoción sino un bucle intellect-affect; y en ciertos aspectos la capacidad de emoción es indispensable para poner en práctica comportamientos racionales”* (Morín, 2001: 26 y 27). La educación, respondiendo a su característica “integral”, atiende así todas las dimensiones de la persona y potencia todas sus capacidades recreativas, de manera que ideas y sentimientos se aúnan en la reconstrucción de algo nuevo.

También Savater advierte a este respecto: *“la educación es tarea de sujetos y su meta es formar también sujetos, no objetos ni mecanismos de precisión: de ahí que venga sellado por un fuerte componente histórico-subjetivo, tanto en quien la imparte como en quien la recibe”* (Savater, 1997: 145).

De esta diversidad y su posibilidad para adecuarse a cada contexto y cada persona, surge la grandeza de la educación que, utilizando la metáfora del profesor García Mínguez (2004), protege los valores culturales, pero también abre las puertas a la transformación a semejanza del alfarero, a quien se encomienda el barro, para que él mismo cambie, dé color y sentimiento a la figura.

3°.- *El desarrollo del espíritu crítico*: de lo anterior se deduce que la educación nunca es neutral: elige, verifica, convence, asume, elogia y descarta. Pero la educación también debe asumir la tarea de fortalecer un espíritu capaz de interpretar y rectificar; porque, *“para poseer un espíritu crítico uno debe mostrarse alerta ante la posibilidad de que deban rechazarse las propias normas establecidas, de que haya que cambiar las reglas y modificar los criterios utilizados para juzgar las actuaciones, o quizás incluso para que no tenga lugar en manera alguna ese tipo de actuación”* (Dearden y col., 1982: 390).

Si destacamos el carácter crítico y transformador como propósitos deseables dentro del proceso educativo, está claro que *“la educación debe propiciar la comprensión reflexiva y crítica, la autocomprensión y autoconciencia de las personas y los grupos”* (Escarbajal, 2003: 169). Por esto, *“la verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa...”* (Savater, 1997: 32).

4°.- *El pensamiento socio-crítico*: siguiendo esa misma dirección, la educación es definida por Mezirow como *“... el proceso de fomentar el esfuerzo deliberado por ampliar la propia capacidad de explicitar y elaborar, contextualizar, validar y/o actuar sobre algunos aspectos de nuestro compromiso con el mundo”* (Mezirow, 1998: 26).

Esta idea de participación e implicación comunitaria también está presente en el pensamiento de P. Freire, puesto que *“haciendo educación desde una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos por coherencia a engendrar, estimular, favorecer la*

propia práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está directa o indirectamente ligado a este quehacer” (Freire, 1994: 85).

Desde una posición claramente política, H. A. Giroux (2001) defiende una educación cuyo objetivo sea informar a personas aún incompletas de lo que significa ser un ser humano e intervenir en el mundo, ya que el ser humano siempre está condicionado por el entorno. Esto implica enseñar a asumir riesgos, a formular preguntas... a valorar en suma las tradiciones críticas y reflexionar sobre el uso de la autoridad. Según esta perspectiva, se llega mucho más que a interrogar y desmitificar los intereses que advierten las formas dominantes de conocimiento, porque se incluyen las esferas de lo cotidiano y lo popular. Por ello *criticar* significa entender la construcción de la vida social como un “*modo particular de producción*”, que puede ser analizado a través de las caras de otras formas culturales y de socialidad (Giroux, 1998: 167).

5º.- *La comunicación interpersonal*: aun así, no deja de ser menos cierto que existe también una posibilidad de comunicación, de intercambio subjetivo y de perfeccionamiento interpersonal desde una visión interpretativa. Para Altarejos, otro de nuestros filósofos contemporáneos, la educación puede ser comunicación además de información, para abrirse a la persona en una relación intersubjetiva: “*Para conseguirlo se requiere atender a las acciones personales del educando, pero no buscando su adecuación con la información, sino, al revés, buscando la personalización de la información objetiva que constituye la enseñanza*”. En este contexto, “*aprender siempre será actuación personal y, por ello, requiere la comunicación subjetiva, no como complemento de la comunicación objetiva, sino, al contrario, para que ésta encuentre su sentido educativo*” (Altarejos, 2002: 47). En tal situación, lo que de explícito puede tener el proceso es el objetivo que se pretenda, que no tiene porqué ser único, pero sí evidente para quien lo pone en marcha.

6º.- *El fomento de la autonomía e independencia personal*: E. Morín (2001), explica la visión interpretativa de la educación de esta forma: “*El conocimiento sigue siendo una aventura a la que la educación debe proporcionar los viáticos*

indispensables. El conocimiento del conocimiento... debe presentarse para la educación como un principio y una necesidad permanente... Debemos comprender que, en la búsqueda de la verdad, las actividades autoobservadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, la autocrítica inseparable de la crítica, el proceso reflexivo inseparable del proceso de objetivación” (Morín, 2001: 40).

Así, el concepto de educación no sólo implica la adquisición de conocimientos y capacidades valiosos, *“sino también el hecho de que el alumno forma parte de forma consciente y deliberada en la empresa de su perfeccionamiento”* (Moore, 1988: 115), favoreciendo desde aquí su propia autonomía e independencia. Porque *“una persona no puede ser autónoma en un grado notable sin que esa autonomía no sea una parte importante de su concepto de sí misma... Más bien, podríamos asegurar que “una persona es autónoma en el grado en que piensa y actúa, al menos en áreas importantes de su vida, como determinada por sí misma”* (Dearden y col. 1982; 427), a lo que contribuye en buena medida la dimensión crítica de la educación.

Evidentemente, la cualidad crítica y reflexiva del pensamiento del educando (que no de la educación) suele estar condicionada por el entorno. Es aquí pertinente el argumento del profesor Peters cuando afirma que, en toda persona, las cualidades a desarrollar dependen circunstancialmente de los diferentes modos de experiencia y sólo pueden ser desarrolladas de forma ajustada a través de la iniciación y del dominio de tales modos. Por esta razón, *“la creatividad sin competencia es falsa; el mostrarse crítico sin un dominio de algún contenido y sin un adiestramiento en la argumentación significa simplemente ser falaz; la autonomía, sin una conciencia informada de las posibilidades, es tan sólo una protesta romántica; y la integridad, sin la disciplina de una tradición moral, es un realzamiento vacuo”* (Peters, 1982b: 481 y 482).

7º.- *La participación social:* P. Freire, como representante de la Pedagogía de la Liberación, añade explícitamente la perspectiva subjetiva e ideológica para destacar que es exactamente la necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza la educación que, sin permitir la neutralidad de la práctica, exige del educador la asunción, de forma ética, de su sueño, que es político. *“Por eso, imposiblemente neutra, la práctica educativa coloca al educador el imperativo de*

decidir; por lo tanto de romper y optar por un sujeto participante y no por un objeto manipulado” (P. Freire, 1994: 88). De esta forma, la responsabilidad política y social sustituye la pasividad por nuevas pautas de participación y mecanismos de implicación comunitaria donde la reflexión y acción crítica son instrumentos esenciales de activación.

En suma, la educación interpretativa implica que la manera que un hombre tiene de ver y entender el mundo ha sido transformada en algún sentido por los conocimientos adquiridos. Y la perspectiva crítica añade además la capacidad de poder comprometerse de forma efectiva, con la realidad descubierta.

3.4.4.3. Dimensión instrumental

Los inicios de la revolución industrial implicaron una mayor valoración de los contenidos considerados “instrumentales” de la educación: saber leer, escribir, contar... con el fin de una más completa capacitación para la vida activa. La educación, por tanto, se ocuparía de transmitir una serie de conocimientos o contenidos “válidos”. En el siglo XIX, como reacción ante tal utilitarismo, comenzó a considerarse la educación como resultado de una relación entre conocimiento y desarrollo integral, donde el hombre educado aparecía como ideal para quienes creían en la educación implicada en el desarrollo de la persona. Se defendió así una búsqueda más desinteresada del conocimiento, incluyendo la comprensión del entorno y del hombre. Cuando fue posible conceder un valor intrínseco a una serie de actividades desinteresadas de la actividad del conocimiento, el concepto de persona educada pasó a ser el de *“quien es capaz de gozar de diversas ocupaciones y proyectos por sí mismos estando, tanto su consecución como su comportamiento general en la vida, modificados por su comprensión del entorno y cierto grado de sensibilidad”*. En este sentido, *“la dedicación a lo práctico no es necesariamente una descalificación para ser educado, ya que lo práctico puede ser buscado bajo un aspecto no instrumental; esto no quiere decir que el hombre educado se despreocupe del valor instrumental de tareas como por ejemplo la ciencia, sino que no las considera bajo este aspecto solamente; tampoco quiere decir que no posea un conocimiento especializado, quiere decir que no es un especialista rígido”* (R. S.

Peters, 1982: 29). El ideal intelectualista que había derivado hacia una corriente excesivamente pragmática, quedaba así compensado por una perspectiva que, además, se ocupaba de la atención hacia otros elementos menos “especializados” y más actitudinales. Quintana (1995: 222) lo ha llamado “*la antinomia de la educación: entre la tarea de informar y la de formar*” considerando tarea educativa tanto la formación del alumno como su información, de manera que, según él, no puede darse la una sin la otra.

Remontándonos hacia tiempos pretéritos, S. Agustín (354 – 430), entendía ya entonces la educación con sentido instrumentalista, como virtud que nos permite dilucidar entre las opciones que podemos elegir. Según él, debía tender a conducir a los niños, jóvenes y adultos a descubrir el justo contrapunto de las pasiones o de las actitudes humanas y seguirlo: ni la carne, ni la comparación con los demás, ni las ganancias son malas en sí mismas. Es el uso que nosotros les damos lo que decide si éstas darán lugar al bien o al mal. Según él: “*es inútil buscar fuera, la verdad está dentro del hombre...*” (cit. por Santoni, 1981: 118). Su aportación más moderna es la que habla del concepto de la “transferencia”: todo aprendizaje es válido cuando se puede transferir o bien extender parte de una noción anterior a otra aún desconocida... Y asegura que es entonces cuando los alumnos aprenden, al comprender dentro de ellos mismos que las cosas explicadas pueden ser ciertas.

Mucho más tarde, en el siglo XIII, Sto. Tomás de Aquino (1225 – 1274) resaltaba el papel educativo de la realidad externa además de considerar a Dios como el “único verdadero maestro”, como aseguraba S. Agustín. Piensa en la educación como en una metodología que ha de disciplinar la transformación de cada una de las buenas disposiciones en virtuosos hábitos, eliminando de forma progresiva las malas y evitando que nazcan los vicios. Así pues, la finalidad educativa es transformar las posibilidades existentes en el alumno, siendo el maestro quien genera el saber que le permitirá elevar “la potencia al acto”. Para este autor, “*la naturaleza no tiende solamente a la generación de la prole, sino también a su condición y promoción al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud*” (Quintana, 1995: 51).

En nuestros días, el profesor J. García Molina refiere la función instrumental del concepto educativo de esta forma: *“La educación es un proceso en el que nos apropiamos de saberes que tienen que ver con un saber vivir. Es un saber que tan sólo se articula en las vicisitudes de la existencia, que no puede reducirse a un saber instrumental porque, a priori, no tiene mucho que ver con los contenidos que puedan enseñarse, si bien no podría apre (he)nderse sin ellos. Con ello queremos decir que, mientras los contenidos educativos pueden enseñarse, a saber vivir se aprende pero no se enseña”* (García Molina, 2003a: 88).

Aparece una vez más el sentido integral de la educación, abarcando todas las facetas y todos los ámbitos de desarrollo del hombre. No es un proceso que transcurra al margen de la vida, sino que evoluciona con ella y gracias a ella. La dimensión instrumental, práctica y proyectiva de la educación, puede y debe entenderse también unida al referente interpretativo con lo que conlleva de actitud activa, interrogativa y comprensiva por parte del sujeto que aprende. *“Hay que afirmar como notas constitutivas del concepto (la educación) que, a través de los aprendizajes obtenidos, se desarrolle en el sujeto alguna comprensión de las razones que sustentan lo aprendido. Además aparece un criterio de apertura intelectual, descalificando los aprendizajes que conduzcan al sujeto a las deformaciones producidas por un desarrollo unilateral que restrinja su conocimiento y su comprensión. ...Este es un elemento para sustentar la idea de que la educación sugiere un desarrollo integral...”* (Esteve, 1982: 15).

Hacia una visión global que va mucho más allá del carácter meramente instrumental y fáctico de la educación, hay que reseñar cómo el concepto sugiere no sólo que lo que se desarrolla en una persona sea valioso, sino también que incluya el desarrollo del conocimiento y la inteligencia; *“un hombre educado siempre tiene una cierta comprensión de las cosas, no es solamente alguien que posee un “saber cómo” o una destreza. Existe también la idea de que esta comprensión no debe limitarse a una especialización demasiado estrecha. Esto me ha conducido a sugerir que la afirmación de que “la educación implica al hombre entero” es una verdad conceptual, en el sentido de que es incompatible con la excesiva especialización”* (Peters, 1982a: 22).

Y añade la instrumentalidad como uno de los grandes enemigos de la educación, puesto que *“el hecho de hacer lo habitual en aras de la conformidad parece una corrupción terrible de la vida moral; y es algo intrínsecamente inestable fuera de un contexto reducido, porque un comportamiento de segunda mano es muy susceptible a las tentaciones y se desintegra cuando se retiran las presiones y los incentivos externos”* (Peters, 1984: 94).

De alguna manera, al implicar al hombre, implica también una postura ante la realidad, una forma parcial y subjetiva de entender la vida. Desde las pautas humanistas y existencialistas, existe una tendencia a rebasar el carácter puramente instrumental de la educación. Mounier nos recuerda que *“puesto que una educación fundada sobre la persona no puede ser totalitaria, a saber materialmente extrínseca y coercitiva, sólo podría ser total. Ella interesa al hombre en su totalidad, en toda su concepción y en toda su actitud ante la vida. En esta perspectiva no puede concebirse educación neutra... Neutra sólo lo es en la siguiente perspectiva: en el sentido de que no propone, aunque sea implícitamente, una preferencia por ningún sistema de valores objetivos más allá de la formación de la persona”* (Mounier, 2002: 438).

A ese respecto, subrayamos de manera especial la precisión del profesor Sáez, quien destaca además el papel del educando en la concreción de los fines que pretende alcanzar a través del proceso educativo: *“la educación, como práctica educativa que es, es así definida como un proceso de comunicación en el que los participantes en ella suelen abordar lo que va a dar sentido a esos procesos de interacción que han decidido poner en marcha, pero también sobre cómo tienen que llevar a cabo esa labor buscando lograr unos objetivos, comunes y personales, que satisfacer”* (Sáez, 1998: 236).

Sanvisens, por su parte, haciendo también referencia a este componente comunicativo e intersubjetivo y recogiendo su carácter totalizante, define la educación de esta forma: *“es un hecho humano y social que se manifiesta como transmisión comunicativa de unas personas a otras, proporcionándoles ideas, saberes, habilidades, normas y pautas de conocimiento y conducta”* (Sanvisens, 1984: 7). Estas definiciones rebasan con creces el sentido educativo más estricto o puramente instrumentalista de la

educación, que concibe los conocimientos como *“aquellas nociones y hábitos indispensables en el estudio de las diversas materias de enseñanza y para la práctica de los ejercicios educativos”*¹⁹ (Diccionario de Pedagogía Labor, 1970).

Por otra parte, parece claro que la educación implica la adquisición de conocimientos y habilidades, pero en el fondo ¿a qué nos estamos refiriendo con ello? En cualquier sociedad debe haber algunos conocimientos, habilidades y actitudes sociales que se consideren valiosas y cuya posesión sirva para distinguir al hombre educado del que no lo es. Así pues, podríamos decir que el objetivo de la educación es plural e incluso su contenido experimentar cambios, puesto que lo que ahora consideramos valioso puede no siempre ser así. Lo que nos llevaría a considerar el contenido específico de la educación como provisional. *“Los que no son provisionales son los requisitos formales de que la persona que se intenta educar se perfeccione en ciertos aspectos a través de la educación, y que este perfeccionamiento esté ligado a su iniciación en ciertos tipos de conocimientos, habilidades y actitudes sociales consideradas valiosas”* (Moore, 1988: 114).

Por esta razón, *“una cosa es argumentar que la condición de valor debe ser necesariamente satisfecha, dado que el concepto de hombre educado ha llegado a destacarse en algunos momentos como un ideal, y otra muy diferente es subrayar la forma concreta en la que tal resultado es valioso...”*. Peters continúa exponiendo: *¿qué hay que decir, éticamente hablando, del aspecto no-instrumental del ser un hombre educado? Podría argumentarse que el valor de este aspecto reside en él mismo, porque la capacidad de apreciar las actividades de forma no-instrumental es fundamental para penetrar en su contenido y realizarlas por sí mismas*” (1982: 29); hace referencia en este punto a Sócrates y Platón y el “conocimiento del bien”, para llegar a la conclusión de que *“ser educado... lleva consigo una capacidad de adaptación y disfrute que se relaciona con la sensibilidad por el nivel de perfección que da sentido a las actividades y ocupaciones”* y a partir de ahí, analiza el aspecto no-instrumental bajo tres modos distintos: como profundidad de conocimiento o comprensión teórica, como la amplitud

¹⁹ Según el Diccionario de Pedagogía Labor (1970), el instrumento se entiende como *“... un objeto utilizado como medio para alcanzar algún fin”*.

de conocimiento que conlleva un desarrollo integral y en la “*perspectiva cognoscitiva*” lo que traduce propiamente como “*conocimiento del bien*” (1982: 30).

En el fondo, la educación integral vino a rescatar los conceptos excesivamente radicalizados acerca de sus fines, en la creencia de que la verdadera razón es la educación en sí misma. Más adelante veremos qué significa el término “valor” y qué interpretaciones están implicadas en este concepto. A continuación exponemos una de las dimensiones ineludibles de la educación: su carácter social.

3.4.4.4. Dimensión social

Parafraseando al profesor J. M^a Quintana Cabanas, “*partiremos de la evidencia de que la educación, además de unas connotaciones individuales, tiene una dimensión social que corre paralela tanto con la historia como con la geografía de la humanidad: la cultura es un elemento constitutivo del hombre, en cuanto distinto del animal, y la educación es parte integrante de la cultura. Donde hay sociedad, hay también educación*” (1984: 142).

Hasta ahora hemos hablado ante todo de la educación desde una perspectiva personal. En efecto, no se puede hacer mención al proceso educativo sin subrayar el papel del sujeto de conocimiento. Pero a su vez no podemos ignorar el hecho social de la educación: “*La educación es un proceso complejo, radicalmente personal, que depende de varios factores, uno de ellos ciertamente fundamental, el social*” (Castillejo, 1985: 59).

Berger y Luckmann, nos ofrecen este breve esquema: “*la sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social*” (1998: 84), considerando que un mundo social que omita cualquiera de esos tres elementos resultará distorsionado. Sin embargo, también admiten una realidad intersubjetiva, en la que el individuo no nace miembro de una sociedad, sino con una predisposición hacia la socialidad. Además, no vivimos de forma aislada, ni siquiera lo hacemos en el mismo mundo que los otros, sino que “*participamos cada uno en el ser del otro*” (1998: 165). Dicen los profesores García Carrasco y García del Dujo (1996:

255), que “*el proceso educativo en los humanos tiene su origen en un proceso de interacción constante entre el sujeto y el/lo/los otros, produciéndose cambios progresivos y consistentes (no incidentales) del modo como el individuo percibe su entorno y se relaciona con él, interviniendo sobre él e interaccionando con él*”. En este proceso queda afectado tanto el individuo y su conformación educativa, como el entorno y su conformación física y capacidad simbólica.

Históricamente, fueron los sofistas en Atenas, aproximadamente en el siglo VI a. C., los primeros en aplicar el principio de que la educación no es un proceso de crecimiento natural, a lo sumo ayudado por algunos ejercicios, sino una influencia del ambiente, guiada por expertos pedagógicos (Santoni, 1981: 47).

Años más tarde, Platón (427 a. C. – 347 a. C.), cuya doctrina comienza donde Sócrates la deja, desde una postura pesimista, habla de la educación como de un cuento o mito, matizando que hay algunas “mentiras necesarias” en las que han de creer los ciudadanos, como la predestinación social, por la cual el crecimiento, formación, educación y la vida misma del hombre son un progreso ilusorio, porque en realidad se muere tal como se nace. Y es que para Platón, el único aprendizaje auténtico y la única adquisición de conocimiento es privilegio de quien puede alcanzar los niveles superiores de la contemplación de la verdad, esto es, de unos pocos entre los mejores y más enseñados. Su contribución a las teorías pedagógicas estuvo marcada de esta forma por dos premisas: la primacía absoluta de la razón y la selección social de los procesos educativos (Santoni, 1981: 68 y 69). Pero ante todo Platón fue un idealista, en el sentido de que sus ideas sobre educación van estrechamente relacionadas con su concepción de una sociedad ideal. “*Educar es dar al alma y al cuerpo toda la belleza y perfección de que son susceptibles*” (cit. por Quintana, 1995: 52). Su obra *La República* defiende una educación superior destinada a los futuros gobernantes y orientada desde la formación de un hombre “justo”, cuyo fin último es la correcta crianza del alma²⁰ (Moore, 1988). Así, sus ideas educativas serían en gran medida reflejo de sus simpatías políticas y sociales.

²⁰ T.W. Moore (1988, pp. 42-47) hace una interesante reflexión sobre esta obra.

En general, el supuesto básico del que se parte en la dimensión social es que la educación se considera un recurso que la sociedad utiliza para conseguir determinados fines apreciados como deseables. Por esta razón para algunos autores el objetivo final de la educación es producir un tipo de individuo que encaje con un contexto social dado y este propósito variará en función de cada sociedad: *“El proceso educativo, como la vida, se realiza en las “situaciones sociales” que son concreciones en el espacio y el tiempo de la estructura social (ámbito objetivo), percibidas y vivenciadas por el sujeto (ámbito subjetivo) y que se resuelven, precisamente, en la interrelación de estos ámbitos, constituyendo un repertorio de posibilidades-limitaciones educativas”* (Castillejo, 1985: 38).

De acuerdo o no con esta idea, el referente social es imprescindible en el concepto que venimos precisando. La educación de este modo, transmite como primera nota de identidad a todos los seres pensantes *“que no somos únicos, que nuestra condición implica el intercambio significativo con otros parientes simbólicos que confirman y posibilitan nuestra condición”*. Lo que transmite en segundo lugar es que *“no somos los iniciadores de nuestro linaje... Para el ser humano éstos son los dos descubrimientos originarios...: la sociedad y el tiempo”* (Savater, 1997: 38).

E. Durkheim (1858-1919), filósofo, pedagogo y sociólogo francés, fue uno de los precursores más importantes de este sentido educativo, llegando a afirmar que *“tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad”* (Durkheim, 1975: 105). La educación es cosa *“eminentemente social”* de tal forma que puede definirse como *“una socialización de la joven generación por la generación adulta”*²¹. Durkheim estaba interesado, pues, en la función de la educación como instrumento de cohesión social. A medida que la sociedad se fuera haciendo más diferenciada, la educación tendría que ser más diversificada y más especializada, y ello proporcionaría oportunidades para la cooperación entre individuos²². De esta forma, es la educación la que facilita el comportamiento social que

²¹ Según el profesor M. Debesse, que realiza el prefacio al manual de Durkheim *“Educación y Sociología”*.

²² Moore (1988: 103) sugiere respecto a Durkheim que formula una teoría sobre la educación, puesto que lo que hace es proporcionar una concepción general de la función social de la educación como

nos permite simbióticamente constituir nuestra personalidad. Pero Durkheim decía que la educación no es sólo socialización sino introducción a determinados hechos, valores, etc., sociales que han sido elegidos según dos principios: el que debe elegir un contenido que inculque aquellos estados físicos, intelectuales y morales que se exigen necesariamente a todos los miembros de la sociedad, independientemente de la posición social que ocupan y el que se preocupa de la diversidad de la educación en función de las condiciones físicas, intelectuales y morales de cada educando (Dearden, 1982: 119). El propio Durkheim define entonces la educación de la siguiente forma: *“Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”* (Durkheim, 1975: 53) desde un sólo punto de partida: *“...el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad”* (p. 57).

Es un planteamiento radical el de Durkheim. Vale la pena aportar en este sentido la visión crítica acerca del reduccionismo sociológico que realiza el profesor Quintana a través de tres teorías: el sociologismo, el socialismo y el marxismo²³. En ellas redunda la idea de que más que la naturaleza humana, los que interesan son la sociedad y sus valores, de modo que la educación sirva para adaptar al hombre a tales exigencias sociales convirtiéndose en “pura acción social” (Quintana, 1995: 149). Por otra parte, *“decir que la educación es un hecho social es en principio no distinguir el importantísimo papel de la sociedad con el hecho incuestionable de la persona como “autor” de su personalidad. Claro está, que cuando no se confunde y con todo se mantiene la propuesta, se está hablando de “manipulación” de la educación. “Otro” u “otros”, deciden qué debo “ser”* (Castillejo, 1985: 127).

instrumento de socialización. Pero también una teoría general de la educación elaborada desde un punto de vista sociológico.

²³ Teorías que el profesor Quintana expone más extensamente en los cap. 8 y 9 (pg. 149 – 183) de su manual: “Teoría de la Educación” (1995), destacando entre sus máximos representantes a Natorp, Bergemann, Durkheim en la primera corriente, Marx, Platón, Aristóteles, Freinet o Dewey entre otros en la segunda y, por supuesto, Marx y Engels como iniciadores de la tercera.

Es un hecho evidente que la educación revierte en la sociedad sus funciones y exige nuevas propuestas educativas acordes con el desarrollo tecnológico, los nuevos planteamientos políticos que conceden una especial importancia a la igualdad y la participación, y la influencia creciente de los medios de comunicación. En esta línea *“...se ha llegado a decir que la educación es una tarea demasiado importante para dejarla en manos de los educadores”* (Ferrández y Sarramona, 1985: 7).

Según Sanvisens, la educación no tiene por finalidad condicionar al conformismo de un medio social o de una doctrina del Estado. No debería, por otra parte, asignarle como fin último la adaptación del individuo, sea a la función que cumplirá en el sistema de las funciones sociales, sea al papel que entrevé para él en un sistema cualquiera de relaciones privadas. Más bien tiene como misión despertar personas capaces de vivir y de comprometerse como personas. Porque *“no se trata sólo de una acción de lo social sobre la educación, sino también de una acción de lo humano y educativo sobre lo social, en una interrelación dinámica y abierta, promotora o generadora de evolución humana, social y cultural”* (Sanvisens, 1984: 13). La educación no es entonces socialización “a secas”. Implica una valoración y una transmisión de lo que se considera valioso para la sociedad, lo que incluye una apreciación crítica y un pensamiento racional.

Desde una teoría personalista, el profesor Quintana Cabanas concibe la educación al servicio del individuo pero también de la sociedad. *“En el bien entendido de que los intereses de ambos, a la larga y de un modo general, no se contradicen, pues el individuo sólo puede realizarse con el concurso de la sociedad, de “su” sociedad, que condiciona todas sus posibilidades”... “La educación refleja, y a menudo refuerza, los defectos y vicios de la sociedad. Puede ser incluso instrumento de perpetuación de los mismos. Pero eso no pertenece a la esencia de la educación, pues ocurre sólo cuando se la instrumentaliza. Y en la mayoría de los casos la educación lleva también en sí un germen de oposición a esos fallos sociales y prepara para la superación de los mismos”* (Quintana, 1995: 355 y 356).

Castillejo opina que el papel social de la educación se ha planteado tradicionalmente en término de antinomia: *“la educación o es agente de cambio social o es agente de estabilidad”*. Para él, a la educación le son propias ambas dimensiones. *“...La educación pues, promueve estabilidad y promueve cambio y no podría ser de otra manera si contemplamos el proceso desde el punto de vista individual”* (Castillejo, 1985: 55 y 56).

El gran pedagogo humanista V. García Hoz, a pesar de su identificación con el personalismo pedagógico, considera también la educación como proceso de ayuda al individuo para conocerse a sí mismo y conocer el medio social en que vive, a fin de que sea capaz de lograr su máxima ordenación interna y la mejor contribución a la sociedad (Quintana, 1995: 195). Definiendo la educación como *“perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas”* (cit. en Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983: 476).

Igualmente, E. Mounier en su obra *“El personalismo”* (1949), abre la puerta al aire que viene del entorno: *“La sociedad nacional es una gran mediadora, más universalizante que la familia: educa y desarrolla el hombre racional, enriquece el hombre social por la complejidad de medios que le ofrece, lo proyecta en el abanico íntegro de sus posibilidades”* (cit. en Sáez, 1981: 446)²⁴.

Así, la educación tiene como objetivo completar la humanidad, una humanidad que precisa a su vez de una orientación social antepuesta por cada comunidad. Incluso algunos autores han hablado de la socialización como método de educación, por lo cual debe ser estudiada, *“para ver hasta qué punto es un método lógicamente posible de educación moral”* (Dearden, 1982: 125).

El objetivo de la socialización sería entonces adquirir las creencias, valores, actitudes, etc. que pertenecen a un determinado grupo de referencia. Pero este objetivo necesita matizaciones éticas y morales que vamos a exponer a continuación.

²⁴ El profesor Juan Sáez (1981) realiza una interesante y extensa revisión de la obra y el pensamiento de Mounier que puede consultarse en el manual: *“Emmanuel Mounier: una filosofía de la educación”*.

3.4.4.5. Dimensión ética y moral

“Educación y moral son inseparables... Toda educación es, quiérase o no, moral. Y esto antes de ser buena o mala. Bueno o malo depende del para qué...” (Fullat, 1984: 153). Difícil es entender el concepto de educación sin aludir a su dimensión ética, como antes apuntábamos su dimensión social. En estrecha comunicación con ésta, el proceso requiere y precisa connotaciones que hacen referencia al desarrollo moral. Está claro que al hablar de las finalidades educativas hemos de tratar la filosofía de la educación, pero como algunos autores advierten, ello es legítimo siempre que lo hagamos desde la filosofía práctica cuya meta es dirigirse al mundo de la acción humana en todas sus actividades y posibilidades, sin caer en el “tema político” de la educación (Colom y Núñez, 2001: 93 y 94).

El significado del término “valor” juega en esta dimensión una importante función. Pero nunca exenta de polémica o dificultad. Desde Platón, numerosos son los autores que utilizan este sustantivo para enumerar las virtudes o finalidades que debe perseguir el proceso educativo, tales como R. Marín Ibáñez: *“La calidad de la educación está pendiente del valor de los objetivos que proponamos. Aniquilar el valor significa suprimir la educación misma”* (1985: 66). Este autor define el valor como *“la dignidad o perfección, real o ideal, que reclama la estimación y el reconocimiento adecuados”* (p. 70). Según él, existe una relación sustantiva entre esta cualidad y el sujeto: *“el valor es para el sujeto a cuyas necesidades satisface; el sujeto necesita el valor para lograr su desarrollo y realización, su plenitud y cumplimiento gratificante* (p. 76). Por tanto, *“la educación ha de suscitar en todos, actitudes, hábitos y saberes, que trascendiendo la realidad deficiente, haga la vida individual y colectiva más humana, más valiosa”* (p. 82).

Para el profesor J. Escámez (1983), lo axiológico es inconcebible sin un sujeto que lo perciba y sin un sujeto que lo realice. Y subraya la subjetividad como condición general de los valores. Sin embargo, *“el valor dice relación al sujeto, pero no es “subjetivo”; se manifiesta en una “relación”, pero no es relativo; es plasmado por la “acción” del hombre, pero no es “convencional”*. Escámez defiende la premisa de que,

“el hombre está abocado a afirmarse como persona justamente a través de su personalidad” (1983: 70 y 72); en tal sentido difiere de Durkheim, de quien piensa que *“ignora las iniciativas personales, la interacción social de los grupos y quizás el hecho de que la persona es producto del conjunto social, pero también del propio proyecto de vida personal”* (Escámez, 1983: 71).

Para dotar de coherencia y significado a estas explicaciones, podemos hacer algo de historia. J. F. Herbart (1776-1841), destacado filósofo y pedagogo alemán influido por J. H. Pestalozzi, para quien la educación consistía en el desarrollo natural, progresivo y sistemático de todas las facultades, trata y ordena la realidad educativa según los conceptos que él considera “universales” y considera que el fin último de la educación es la moralidad (Colom, 2002). La verdadera meta de la educación será la formación moral vinculada al bagaje de conocimientos de cada hombre a través del interés, que debe prolongarse durante toda la vida. Así, la cultura transmitida en el proceso de instrucción debe ser lo más variada y rica posible y el conocimiento será fruto de la concentración y la reflexión. Por esta razón, *“la educación tiene por objeto formar el carácter en vista de la moralidad...; es el arte de construir, de edificar y de dar las formas necesarias”* (cit. por Feroso, 1982: 154).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg en los años sesenta o incluso algunos años antes (en los años treinta) la de su precursor, J. Piaget, con la propuesta de la teoría cognitivista del desarrollo moral, no hicieron más que destacar en su día la importancia de estimar la educación también desde una visión ética y social²⁵.

Considerando la intervención facilitadora y orientadora del proceso, y distinguiendo la optimización del educando como resultado, queda claro que *“en el proceso educativo se trata de ayudar, intervenir, fomentar... determinadas actividades (internas o externas) que configuren (resultado de la acción educativa) al educando como persona con unos determinados comportamientos o conductas distintos y “mejores” que los que antes tenía, “siendo” por tanto, el sujeto “más valioso”* (Castillejo, 1985: 101). En este sentido, asegura el profesor Rubio Carracedo (1996:

²⁵ La obra de R. S. Peters (1984), “Desarrollo moral y educación moral” presenta un serio análisis de ambas teorías en relación a la dimensión moral de la educación.

65), que *“el cometido (de la educación moral) ha de ser el de capacitar a las personas para resolver de modo responsable y autónomo las alternativas o conflictos axiológicos que se le presenten”*. Por esto la educación puede identificarse aquí con humanización, *“por cuanto ambas tienen un mismo sujeto – la persona - y una misma tarea y finalidad: la incorporación de valores al desarrollo personal”* (Gervilla Castillo, 2000: 139).

Lo más evidente y la nota distintiva de la dimensión moral es que *“solamente el ser humano puede ser educado, si damos a la educación ese sentido pleno y amplio que supone un perfeccionamiento de las capacidades naturales de acuerdo con una perspectiva de valores”* (Sarramona, 2002: 201).

Más allá de esta idea perfectiva, la dimensión moral también “libera” al hombre. En la sociedad, como antes veíamos, los valores en cierto modo condicionan al sujeto desde la misma cultura, pero no por ello dejan de permitirle optar y elegir entre las posibilidades que se le ofrecen: *“ciertamente, el hombre sufre un proceso de inmersión cultural que le condiciona... Pero, desde esta concreta situación el hombre se “construirá”, lo que conlleva una vinculación hacia unos valores y no otros... Pero con todo, nos estamos refiriendo a “interacciones” que el sujeto soporta, que le condicionan, pero no le determinan* (Castillejo, 1985: 57).

Aun así, deberemos estar alertas contra el peligro actual, puesto que, según la UNESCO, está cambiando la forma de considerar la educación: *“de factor de unidad e integración dentro de la sociedad, capaz de superar las diferencias y distinciones sociales y económicas, está pasando cada vez más a ser fuente generadora de esas diferencias y distinciones entre las sociedades de una economía mundial que recompensa a quienes poseen conocimientos técnicos más avanzados y coarta las posibilidades de los que carecen de ellos”*²⁶ (UNESCO, 1998: 16).

En esa misma línea, de manera enérgica, Peters apunta acerca del tema que *“educar implica comprometerse en la utilización de procedimientos legitimados por la*

²⁶ Informe mundial sobre la educación que realizó la UNESCO en el año 1998.

moral” (cit. por Esteve, 1977: 28). Para este autor, desde la dimensión moral, debemos presentar ciertas observaciones generales acerca del significado de la “educación”... Argumenta que su sentido más específico es el que surgió en el siglo XIX, al distinguir la educación del adiestramiento y seleccionar procesos que conducían al desarrollo de un “hombre educado”. En este sentido la educación trataba de lograr que las personas se realizaran dentro de actividades consideradas “valiosas”, desde un entendimiento dotado de cierta profundidad y alcance. ...*“Toda la educación es consiguientemente una educación moral, si incluimos la búsqueda del bien en la moral y no la confinamos a los códigos y las relaciones más generales con otros hombres”* (1984: 92).

Peters deduce dos implicaciones de esta concepción: 1ª.- que la educación de los individuos se relaciona en gran medida con la “interiorización” en ellos de lo que es valioso, de modo que puedan perseguirlo y apreciarlo por sí mismo y no por sus posibles resultados. Destaca el compromiso y la autenticidad como cualidades básicas; 2ª.- que la educación debe involucrar conocimientos y entendimiento. El hecho de ser educado no equivale simplemente al dominio de un conocimiento práctico o una habilidad (como antes veíamos en las dimensiones propedeútica e instrumental), aunque ello ocurra en la esfera de alguna actividad muy valiosa... *“La profundidad del entendimiento es necesaria para la educación, pero no es suficiente... Cuando decimos que “la educación abarca al hombre en su totalidad” afirmamos una verdad conceptual porque el hecho de ser educado es inconsistente con el hecho de poseer sólo un entendimiento parcialmente desarrollado”* (1984: 93). De tal forma que, la educación moral se preocupa fundamentalmente del desarrollo de ciertos tipos de motivaciones, sobre todo de lo que él denomina “pasiones racionales” como la benevolencia, el respeto por las personas y el sentido de la justicia para que lleguen a funcionar como “principios fundamentales”. Son éstos los influyentes sobre su conducta, motivaciones o consideraciones de largo alcance, y los que, en efecto, le mueven a actuar.

Desde una postura menos determinista pero igualmente asertiva, el profesor Esteve argumenta que, *“por encima de todo, (la educación)... deberá basarse en esa búsqueda de la figura del hombre que hay que construir, y de los valores que como*

hombre hay que alcanzar. Sin esa referencia última, la empresa de la educación corre el riesgo de convertirse en una penosa marcha, manchada de deshumanización y condicionamiento, en dirección hacia la luz más intensa de la ideología que en cada momento predomine, o del poder político o económico más potente” (Esteve, 1977: 227). En esta dirección, el profesor Sarramona recuerda que la educación neutra en sentido estricto no puede darse, pero sí cabe pensar en la existencia de valores que merecen y pueden ser aceptados por todos (Sarramona, 1984: 156).

Como vemos, desde el punto de vista de la filosofía educativa, algunos autores como Peters (1982, 1984) se basan en la diversidad de valores para asignar diferentes contenidos al término “educación”. Por eso el concepto puede estar relacionado (aunque contingentemente) con el conocimiento y la inteligencia. Pero también cabe asignar contenidos distintos y considerar la educación o la idea de ser “educado” desde otras perspectivas en función de la valoración que realicemos. Entonces estaríamos apoyando la conexión del término “educación” con la condición de valor y su separación de la condición del conocimiento, si este último es solamente interpretado en relación con la profundidad y amplitud de la inteligencia.

En el fondo, *“...bajo el mismo rótulo de “educación” se acogen fórmulas muy distintas en el tiempo y en el espacio... Y ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad”* (Savater, 1997: 145).

Recogiendo las características básicas anteriores, el profesor Bernabeu Rico se aventura a formular un concepto de educación que apreciamos adecuado y que se concreta en los siguientes términos: *“educar es desarrollar un proceso permanente – mediante aprendizaje- de formación personal, social y cultural orientado por un sistema axiológico y moral que propicie la capacidad crítica y de adaptación innovadora en el hombre”* (Bernabeu Rico, 2002: 24).

3.4.4.6. Dimensión expresiva

A lo largo del tiempo, y como nota perdurable e inmanente, se ha ido extendiendo un concepto humanista de la educación: la educación entendida como proceso de desarrollo que, de forma progresiva permite crecer al propio sujeto en su maduración de manera activa e integral. En realidad, ha servido de explicación última en muchas de las definiciones que hemos ido exponiendo. Ya lo hizo Santo Tomás de Aquino (1221–1274) allá en el s. XIII, al definir la educación como *“conducción y promoción de la prole al estado perfecto del hombre en cuanto hombre, que es el estado de virtud”* (cit. en Naval, 2000: 27). En estrecha conexión con el referente socio-educativo, concibe al hombre como ser social por naturaleza, “animal sociale”, lo que quiere decir que la sociedad es algo natural necesitado por el hombre que a su vez se desenvuelve en ella a través de la razón.

Tres siglos después, Comenio (1592–1670), creador del realismo pedagógico, considera la educación como un medio para llevar al hombre a la posesión de la sabiduría, con el fin de llegar a tener conciencia de sí mismo (del hombre “verdadero”) y capacitarlo para alcanzar la vida sobrenatural.

Pero fue la Ilustración, movimiento que tuvo su mayor auge en la Europa del siglo XVIII (dentro del periodo histórico más amplio de la modernidad), quien destacó la necesidad de perfeccionamiento del hombre a través, ante todo, de la educación. Rousseau se convirtió en uno de sus más altos exponentes. Para Rousseau (1712–1778), la educación no ha de tener la más mínima visión de la futura actividad, la más mínima preocupación profesional o pre-profesional, sino únicamente enseñar el arte de saber vivir... de convertirse antes que nada en hombre. Hay que aprender a ser más fuerte que el destino, puesto que *“vivir no consiste en respirar, sino en actuar, en saber hacer uso de nuestros órganos, de nuestros sentidos, de nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que dan el sentimiento de nuestra existencia. El hombre que más ha*

vivido no es el que tiene más años, sino el que más ha aprovechado la vida” porque “...cuando la razón se pone en marcha, el pensamiento ya no puede retroceder²⁷”.

A través de su optimismo pedagógico, resalta que, en el proceso educativo nada es enseñable, sino que habrá de ser descubierto por el educando. De esta forma, la educación para Rousseau consistirá en dejar que la naturaleza del hombre se desarrolle sin trabas, en un “*laissez faire*” a la naturaleza humana. El alumno debe ser libre para situarse en el centro del proceso de aprendizaje y para establecer su criterio y medida de las cosas con las oportunas orientaciones de sus maestros o preceptores (cuya intervención quedará reducida al mínimo). Así entendida, la educación estará “de acuerdo con la naturaleza” y *Emilio* (protagonista de su obra más influyente), pasará a ser el “hombre natural”²⁸. Para Rousseau, la educación resulta natural en el sentido que aspira a dejar que se desarrolle el hombre como ser libre, no corrompido, que generalmente se oculta tras la apariencia social. Adopta así el supuesto de que los hombres son, en cierto sentido, perfectibles.

I. Kant (1724-1804), contemporáneo de Rousseau, equiparaba la educación humana a la moral, definiéndola como “*la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco*” (Kant, 1983: 45). Para este autor, la educación es así la acción que, ejercida sobre la persona, ayuda a que sea lo que debe ser. Únicamente por ella, el hombre puede llegar a ser hombre: “*La educación consiste en desenvolver de un modo proporcional y conforme a un fin todas las disposiciones naturales del hombre y conducir así toda la especie humana a su destino*” (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983).

Ahora bien, antes de llegar a la perfección como objetivo explícito y supuesto teleológico, podríamos plantearnos cuál es el papel del hombre y si realmente el significado que le otorguemos puede o no conllevar un entendimiento distinto acerca

²⁷ Prólogo de M^a Carmen Iglesias (pp. 11-23) a la obra de Rousseau “*Emilio*” (1989), publicada por la editorial EDAF.

²⁸ La profesora E. Domínguez Rodríguez hace un serio análisis de Rousseau y sus obras en el capítulo “Las primeras teorías de la modernidad pedagógica” (pp. 46-52) en Colom (2002).

del concepto educativo. Porque al fin y al cabo, “*hablar de educación del hombre sin detenerse a analizar qué es el hombre, sus rasgos específicos y su sentido es, por lo menos, una actitud científicamente frívola*” (Escámez, 1985: 12). Además, “*si la educación es un proceso humano, que nace y muere en el hombre, es incuestionable que el problema previo a cualquier ciencia pedagógica, de orden teórico, es el de la concepción del hombre*” (Capitán, 1979: 9).

Quintana (1995: 349) define la persona como “*el individuo humano en cuanto sujeto de las dimensiones que especifican y distinguen la naturaleza humana, constituyendo al hombre como tal (identidad, racionalidad, sentimiento, socialidad, amor, comunicación, eticidad, cultura, trascendentalidad, sensibilidad estética, libertad, responsabilidad, proyecto vital, etc.)*” añadiendo que la persona tiene esas cualidades en sí misma pero no por sí misma. Quiere decir que, aun no siendo producto de la sociedad, la cultura, el trabajo... no puede realizarse ni vivir sin el concurso de esas realidades humanas. Por su parte, Capitán (1979) sintetiza el concepto “persona” en dos elementos, que consisten básicamente en la función meramente biológica de la naturaleza (el hombre “bios”) y la libertad de que dispone el hombre para crear lo que realmente quiere (el hombre espíritu). “*Bios y espíritu, he aquí los dos constitutivos sustanciales del hombre, como unidad sustantiva; a esta sustantividad humana la llamamos persona*” (p. 17).

Desde esta perspectiva, muchos autores acercan la educación a un *proyecto inacabado* y en constante dinamismo, inmerso en la sociedad pero a la vez desenvolviéndose junto al carácter siempre en expansión de la persona en desarrollo. Por eso Hegel (1770 – 1831), uno de los mayores representantes del idealismo alemán, afirmaba que el hombre no es lo que es y es lo que no es, refiriéndose a la evolución continua de nuestra identidad (el ser, en su concepción pura resulta indeterminado), pero también a que la sociedad se construye de manera ininterrumpida, a través de las influencias humanas que conforman los ideales, anhelos, proyecciones y valores de lo humano.

En la primera mitad del siglo XIX, los “utilitaristas ingleses” representados por Bentham, James Mill y John Stuart Mill (filósofos y economistas británicos), vieron en la educación un potente instrumento de reforma para lograr que las futuras generaciones se comportaran de manera que fuera realizable el ideal utilitarista. Su filosofía radicaba en el interés del hombre en cuanto ser social, miembro libre, responsable y moral de una sociedad individualista. La hipótesis: dado que lo que hay que formar es un individuo que, a pesar de su egoísmo natural, constituya un elemento de la felicidad general, habrá que lograr, a través de una programación de sus experiencias, que asocie en su mente aquellas ideas que son la base de acciones deseables (Moore, 1988).

Frente al autoritarismo de estos autores, John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense, supone que el individuo vive en un mundo que le enfrenta a una sucesión continua de experiencias que satisfacen el criterio de “continuidad”, es decir, conllevan una mejora continua de la calidad de vida. Por eso la educación puede definirse como reconstrucción de la experiencia que aumenta la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente. El experimentalismo de este autor está centrado en el desarrollo, extensión y aumento de las potencialidades y posibilidades de una persona, de manera que para él, desarrollo continuo es sinónimo de vida afortunada. Dewey identifica de alguna forma educación con desarrollo, y la concibe como un proceso de interacción continua entre el individuo y su entorno, que se produce a lo largo de toda la vida y que no hay que pensar sólo en términos de escolarización formal. Así, la educación no tiene un objetivo más allá de sí misma: su fin es más educación, más desarrollo²⁹. El hombre es una criatura activa llamada a resolver problemas. Idealmente es una criatura en desarrollo³⁰, en “crecimiento”, socialmente consciente. Y por eso son necesarias tareas que desarrollen la inteligencia, la capacidad de vivir adecuadamente de forma que se transforme en un “ser social cooperativo”. Tal y como pensaba Rousseau, la importancia reside en la actividad individual y el protagonismo del educando más que en destacar el papel del conocimiento en sí como defendía Platón y Mill. Pero en el fondo, como Moore

²⁹ T. W. Moore lo explica muy bien en su obra *Introducción a la teoría de la educación* (1ª ed. 1980).

³⁰ Entendemos desarrollo en el sentido que refiere Peters (1982b: 465) al decir del término que “denota unos cambios secuenciales de un tipo irreversible a través del tiempo y cuya dirección se considera en relación con algún resultado que es característico de lo que se desarrolla”.

recuerda (1988), todos estos presupuestos se ordenan de forma que la educación es un medio para alcanzar un fin, aunque los fines se formulen de maneras diversas.

Nos quedamos finalmente con la definición que propone el profesor P. Feroso, quien, en un claro esfuerzo por encontrar características definitorias para la conceptualización, sostiene que la educación “*es un proceso exclusivamente humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, en virtud del cual se realizan con mayor plenitud la instrucción, la personalización, la socialización y la moralización del hombre*” (1982: 162). El modelo expresivo es el que también nosotros sostenemos para la educación en las personas mayores, dado que participación, interactividad e intersubjetividad son, como expondremos más adelante, enfoques presentes y sustantivos en la filosofía de la educación a lo largo de la vida.

3.4.5. Valoraciones finales

De todo lo expuesto, a partir de un esfuerzo por sintetizar las dimensiones o características que acerca de la educación hemos definido, deducimos las siguientes consideraciones finales:

1º.- Es cierto que la educación posee los elementos descritos. Pero de ninguna forma los contiene de manera aislada o exclusiva. No es posible separar el sentido humanizador del social, la ética con la reflexión crítica o la perspectiva propedeútica con la dimensión más integral. En el fondo, lo que se pretende es facilitar en cualquier caso una clarificación, que permita delimitar en qué casos o dadas qué circunstancias, tales características se tornan más o menos trascendentes para el sujeto educando o bien para el mismo educador.

2º.- Clarificar estas dimensiones puede conllevar la insistencia en revelar también ciertos “momentos históricos” que han permitido destacar unas u otras pretensiones educativas. Como la misma evolución ha favorecido en mayor o menor medida un sentido educativo u otro, el acercamiento a distintos autores que han tratado

de explicar tales procesos también tiene sentido al contextualizar las diferentes corrientes teóricas.

3°.- A partir de ello, hoy la educación se entiende de manera continua, global y permanente. Alcanzando todos los sectores e integrando todas las facetas humanas, es un proceso que abarca mucho más allá de los parámetros temporales y espaciales para adquirir sentido inmanente y a la vez trascendente. Lo que implica que su significación se amplía a todas las facetas de la vida a través de las distintas etapas.

4°.- La educación de mayores, constante y eje de nuestro trabajo, presume pues todas las características referidas en diferente grado, y requiere entonces (como ocurre con la especificidad de otras etapas evolutivas) modos concretos de comprensión y actuación. Sin dejar de lado los componentes de capacitación o instrumentalización de los aprendizajes (como puede ocurrir en el caso de la alfabetización), parece evidente que las personas de edad proveya, como a continuación veremos, buscan un sentido más expresivo e integral, que revierta en acciones de satisfacción personal con mayor o menor incidencia en el compromiso comunitario.

5°.- Tales intereses y motivaciones conllevan también estilos educativos diferentes, que permiten contemplar la educación desde distintas perspectivas. Podríamos concluir que, siendo la población de mayores heterogénea por definición, también lo serán los planteamientos socio-educativos que concreten las variadas manifestaciones educativas.

En el siguiente apartado exponemos lo que podrían denominarse “ámbitos de la educación”, en un esfuerzo por recoger, desde otro enfoque, las diversas características o elementos que logran conferir una comprensión diferente al fenómeno educativo. Advertiremos que son conceptos que aparecen en muchas ocasiones relacionados con la idea de educación en personas mayores.

3.5. Ámbitos educativos: educación formal, no formal e informal

La idea de educación que venimos describiendo nos conduce a la consideración de otros tres conceptos asociados: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. En su diferenciación no hay acuerdo, como tampoco en la necesidad de establecer, dentro del proceso educativo, una distinción tan radical. En verdad, los límites que establecen tal distinción, como veremos, no son determinantes ni específicos, por lo que algunos autores mantienen en la actualidad el carácter artificial y poco útil de estos conceptos. Así, Ortega (1999) por ejemplo, plantea la superación de ese esquema. Nosotros apoyamos la idea, pero creemos necesario, aunque sea someramente, apuntar las bases que sustentan estas concepciones, puesto que aún siguen utilizándose por gran parte de expertos y prácticos en el tema que nos ocupa.

Como decimos, son muchos los autores que confieren utilidad a tan referida diferenciación dadas las características permanente y global de la educación. Algunos la justifican basándose en la imagen cambiante, multiforme y pluridimensional de la realidad educativa, que hace de su conocimiento un ámbito inabordable en su compleja totalidad al manifestarse de diferentes formas y múltiples lenguajes (Nuñez Cubero, 1993).

El pionero en formular la distinción de estas tres modalidades educativas fue P. H. Coombs³¹ en los años setenta, a partir de la celebración de la *International Conference on World Crisis on Education*, en EE.UU. En el libro que como resultado publica en 1971, aunque años más tarde fuese revisado y completado, y que titula “*La crisis mundial de la educación*”, razona oportuno establecer algunos elementos que otorgan entidad propia a los términos de educación formal, no formal e informal.

Los define así:

³¹ Coombs ocupaba entonces el cargo de vicepresidente del Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación (CIDE). Publica dos informes, el primero en 1971 y el segundo en 1985 a los que titula respectivamente “*La crisis mundial de la educación*” y “*La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*”.

Educación formal es, naturalmente, el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

Educación no formal es toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos concretos de la población, tanto adultos como niños.

*Educación informal*³² hace referencia al proceso que dura toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio. Por lo general, no está organizada, es asistemática, no intencional en ocasiones, pero a ella se debe el gran bagaje de conocimientos que cualquier persona, incluso de alto nivel cultural, adquiere a lo largo de su vida.

En efecto, Coombs justifica estas tres modalidades educativas como consecuencia de los cambios producidos a principios de los años setenta en la concepción del término “educación”. Hasta entonces educación era sinónimo de escolarización en el sistema educativo formal, por lo que se restringía a los años de permanencia en las aulas y al nivel y número de los títulos conseguidos. Poco a poco, con la llegada de los distintos modos culturales y las nuevas agencias educativas, esta significación quedó desfasada y comenzó a identificarse educación con aprendizaje. Entendiendo que este término no especificaba dónde, cuándo o a qué edad se producía, la educación pasó a convertirse en un proceso que perduraba toda la vida. Nació el concepto de educación permanente.

Pero como decimos, hoy por hoy, no hay acuerdo ni tan siquiera en la definición inicial de estas tres modalidades educativas. Sirva de ejemplo uno de los profesores con

³² La educación informal ha recibido otras denominaciones, como educación difusa, educación cósmica, educación refleja, educación espontánea, educación ambiental, educación incidental o educación paralela (Limón 1988; Quintana 1991).

más autoridad en el tema, J. M. Touriñán, quien se preocupa más de exponer la educación formal desde una perspectiva procesual, que en describir las características institucionales de tal proceso: la educación formal... “*es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades conformadas por el sistema escolar*” (Touriñán 1984, cit. en Feroso 1994: 110). De esta forma, como él mismo reconoce, “formal” comienza identificándose con lo escolar y “no formal” con lo no escolar. El término “informal” nace cuando dentro del conjunto no formal empiezan a descubrirse experiencias lógicamente distintas. Por tanto, cada uno de ellos se definió como lo que no era comprendido por el otro dentro de los fenómenos educativos.

La propuesta resumida de este autor es la siguiente: (1) *Formal* es el sistema de educación escolar organizado, estructurado y graduado; (2) *No formal* es el sistema de educación organizado y estructurado al margen del sistema escolar; (3) *Informal* es el proceso permanente y no organizado especialmente de desarrollo de conocimientos, hábitos y destrezas por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás. De lo que se deriva que los tres términos no responden a un atributo común poseído por cada uno en mayor o menor grado; más bien “*se distinguen, no por el tipo de espacio social en que se actúa, sino por el tipo de intervención que generan*” (Touriñán, 1987: 24).

A partir de esta breve exposición, vamos a revisar determinadas razones y relaciones que podrían explicar, bajo las interpretaciones de algunos de los autores que más empeño y estudio han dedicado al tema, cuáles son los elementos o criterios susceptibles de definir las modalidades referidas.

3.5.1. Criterios que permiten delimitar los conceptos de educación formal, no formal e informal y dificultades que conllevan

Vázquez (1998), delimita cuatro criterios según los cuales podría establecerse una red de relaciones, similitudes y antagonismos entre los tres conceptos señalados:

- *Duración*: si la educación informal se extiende a lo largo de la vida, la educación formal en cambio presenta unos límites definidos, al igual que puede ocurrir con la educación no formal.
- *Universalidad*: suele decirse que es un rasgo ante todo de la educación informal, puesto que ésta afecta a todas las personas a lo largo de toda la vida; lo que no ocurre en el caso de la educación formal, que sólo en alguno de sus niveles es universal (como puede ser la educación básica) y en el de la educación no formal que, aunque afecta a todo individuo, cada una de las acciones en que se especifica va dirigida a una persona o un grupo de personas con características comunes.
- *Institucionalización*: existiría una gradación en este sentido, desde la educación formal, altamente institucionalizada, puesto que se da en un centro específico, hasta la educación informal considerada frecuentemente no institucional, pasando por la educación no formal. Esta educación podría desarrollarse dentro de determinadas organizaciones o bien fuera de ellas.
- *Estructuración*: es propia de la educación formal y no formal, no así de la informal. Procede de la consideración de diferentes niveles, ciclos o periodos temporales que, en el caso de la educación no formal suelen traducirse en “programas”.

Para J. Trilla (2003: 23) en principio la distinción entre estas educaciones radica en la metodología o procedimiento educativo que se utilice por un lado, y por otro en el agente, institución o marco responsable del proceso. Tomando la educación informal

como referente, los dos criterios distintivos son la intencionalidad y el carácter metódico o sistemático del proceso. La educación formal y la no formal son así intencionales al contar con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y presentarse como un proceso educativamente diferenciado y específico, en contraposición con la informal en la que no ocurre lo mismo (1992b: 19). Sin embargo, como él mismo concluye, no queda suficientemente clara la no intencionalidad de la educación informal si dentro de ésta incluimos la familia, los mass-media, ciertas relaciones o amistades...

El criterio metódico también suele utilizarse, al hablar de la sistematización de la educación informal. Pero sin duda solemos conceder importancia a los métodos que utiliza la educación familiar o a la sistematicidad de la misma publicidad, con lo cual tampoco queda clara la distinción basada en este elemento.

En el caso de la educación no formal y formal, si las dos cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y son procesos educativamente diferenciados y específicos, a su vez mantienen algunas diferencias. La que resulta más válida para el profesor Trilla es la que proviene del carácter estructural, es decir, la pertenencia o no al sistema educativo reglado. Por eso define del siguiente modo la educación no formal: *“el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”* (2003: 30).

En suma, la educación no formal se distinguiría de la informal en que la primera es intencional; sistemática y metódica; cuenta con objetivos pedagógicos previos y explícitos; está generalmente institucionalizada y se realiza mediante procesos específicos y diferenciados. Las discrepancias que mantendría por otro lado con la educación formal, radicarían en la ubicación o no dentro del sistema educativo graduado y jerarquizado (Trilla, 1992a: 341). No obstante, el mismo autor reconoce que los límites entre un tipo de educación y otro no siempre quedan claramente definidos. Lo que sí parece concretar es la educación permanente y de adultos como un ámbito importante dentro de la educación no formal (1992a, 1992b 1993, 2003).

Otros expertos, en cambio, aceptan con mayores inconvenientes esta división y diferenciación de los procesos educativos y, cuando lo hacen, es en aras a su “*universal utilización*”, a pesar de la asunción de las posibles confusiones y falta de claridad terminológica que pueda conllevar (Colom y Núñez, 2001: 41). En este sentido destacan que la “formalidad” y “no formalidad” educativa no se refieren a las características estructurantes o de sistematización, sino a la ubicación de la educación en el seno del aparato jurídico de un país o Estado; es decir, la educación formal no se distingue de la no formal por su grado de formalidad sino por un criterio absolutamente legislativo y jurídico. Por eso la educación no formal estaría constituida por todos aquellos procesos educativos que no culminan con la consecución de diplomas y títulos reconocidos oficialmente. Esta distinción calificada por ellos mismos como “paradójica” sirve de argumento para reconducir el discurso hacia la falta de elementos distintivos que discriminen el sentido formal o no formal de la educación: los criterios de intencionalidad, estructuración o sistematicidad no tendrían sentido aquí puesto que podrían estar presentes en las dos concepciones. Según ellos, el único rasgo no sería pues de carácter pedagógico, sino jurídico o legal. La educación informal, por otra parte, vendría a considerar todos los fenómenos o acciones que desconocemos, aunque por ello no dejamos de creer en su posibilidad educativa puesto que en un determinado momento o situación podrían aportarnos algo. Constituirían de alguna forma, los procesos de “*educación inconsciente*” (Colom y Núñez, 2001: 42). De lo que, deducen, todos los procesos educativos, de los que no seamos capaces de sistematizar ni estructurar obedeciendo a un programa de acción educativa definido, formarían parte de la educación informal; con lo cual esta diferenciación sería transitoria porque al descubrir los mecanismos de acción educativa pasarían a integrarse en los universos de la educación formal o no formal.

En similar sentido se pronuncia el profesor Castillejo, cuando señala lo siguiente: el sistema educativo formal hay que entenderlo como la “*totalidad de factores e instituciones educativas controladas por la normativa legal de un Estado*” (1985: 47). Entre las principales notas o características que destaca como distintivas de esta modalidad educativa, están la sistematización del proceso, la relación educativa

tecnificada, el origen social (control social) y, por último, una selección de contenidos “culturales”.

J. M^a Quintana (1991: 51) asegura entonces que la educación formal (matizando que para algunos es la educación propiamente dicha), se caracteriza por ser intencional en su actitud, consciente en su actividad, formativa en sus propósitos, sistemática en su realización y limitada en su duración, amén de ejercida por educadores profesionales (maestros y padres). En contraposición, la educación informal sería no intencional, inconsciente e incluso deformadora en ocasiones, generalmente no sistemática, continua en su acción y dimanante de varios factores sociales. En sus observaciones acerca de la división tripartita de los conceptos, avalados fundamentalmente por Trilla y Touriñán (op. cit.), opina que la dificultad radica no tanto en el establecimiento de estas tres formas educativas, como en la nomenclatura que reciben. Y aporta la siguiente resolución al conflicto: *“existe la educación formal y la informal...; la educación formal, por su parte, tendría dos modalidades: la educación reglada (correspondiente al sistema escolar) y la no reglada (correspondiente a todas las formas de educación extraescolar que se ha llamado educación no formal)”* (Quintana 1991: 52).

En resumen, existirían entonces dos modalidades educativas: la educación formal y la informal, cuyo criterio diferenciador radicaría en que la primera siempre sería educación sistemática (si es escolar sería reglada y si es extraescolar, no reglada) mientras que la no sistematicidad del proceso y el carácter extraescolar definirían la educación informal. En cuanto a la educación informal, el problema surge cuando se define como “no intencional”, puesto que, según Quintana, un requisito básico para poder hablar de “educación” es precisamente la intención y no sólo la incidentalidad en el propósito educativo. Si el agente educador (en relación con el educando) sólo produce este proceso como producto de la casualidad, aun contando con que existan resultados pedagógicamente positivos (es decir, en conformidad con los efectos que se propone el acto educativo), *“no vamos a decir que “ha hecho educación”* (Quintana 1991: 54). Llevando sus ideas a las últimas consecuencias, en el manual que encabeza y que, paradójicamente lleva por título *“Iniciativas sociales en Educación Informal”*, concluye entonces que *“la educación informal no existe... La educación o es formal o no es, no*

existe como educación". Porque al fin y al cabo la cuestión es que "no todo lo que produce educación está "dando" educación. La educación la da el que quiere, y la consigue el que puede" (p. 55).

Los profesores García Carrasco y García del Dujo, por su parte, desde una perspectiva más filosófica, redundan en la idea de la dificultad de establecer taxonomías acerca del proceso educativo, pero a su vez las reconocen. Entienden la formalidad de la educación como "aquella o aquellas propiedades que determinan que un estado, una acción o un proceso pueda ser considerado como perteneciente al conjunto de los estados de cosas de la educación" (1996: 88). Por esta razón consideran que negar esa formalidad es, sencillamente, negar tal condición, no ser.

Ortega Esteban y García del Dujo (1993), confirman que, bajo la premisa de que la escuela es sinónimo de sistema formal, no puede ésta (ni debe) asumir toda la pluralidad socioeducativa inserta en las diversas sociedades actuales. Sin embargo, "es tal la heterogeneidad de objetivos, contenidos, instrumentos y estrategias que suelen incluirse.... así como la frecuencia con que se entrecruza con otros ámbitos de la educación, que existen dificultades para elaborar un perfil de lo que es educación no formal..." (1993: 14). Estos autores encuentran dos perspectivas donde basar la hipótesis explicativa del marco social de este tipo de educación. 1) *Enfoque diacrónico*: por el cual la educación no formal nace teniendo como punto de referencia la enseñanza formal para desempeñar tareas de complemento o sustitución respecto de la misma, asumiendo tanto tareas propias del sistema escolar como actividades y objetivos con entidad propia; 2) *Enfoque sincrónico*, a través del cual la educación no formal va integrando, compartiendo y conformando actividades y objetivos que tradicionalmente venían desempeñándose en el ámbito formal. Si bien es cierto que existen factores explicativos del desarrollo de la educación no formal, entre los que se citan las transformaciones tecnológicas y reconfiguración del sistema productivo, una nueva estructuración de la pirámide poblacional, diversos cambios en el estrato familiar, el aumento de las expectativas sociales..., los autores referidos asumen desde esta heterogeneidad de funciones y direccionalidad de los procesos, "una impresión de desestructuración y de rompimiento del universo educativo" (1993: 18); sin embargo,

es precisamente este hecho lo que permite a la educación no formal “*una respuesta, un intento de articulación de una sociedad progresiva y multifactorialmente fragmentada y en algunos casos con resultados de segregación*” (1993: 22). Justifican entonces esta modalidad educativa (la educación no formal), siempre y cuando se interprete a la luz de sociedades que ya poseen cierto nivel en cuanto a educación formal.

En suma, podemos deducir que en la práctica no existen límites o fronteras estrictas entre los conceptos de educación formal, no formal e informal. Si bien algunas propuestas o actividades parecen encontrar explicación en alguna de estas modalidades, otras muchas se presentan interrelacionadas, de manera que no es posible delimitar taxonómicamente su encuadre.

Dicho esto, aportamos el cuadro elaborado por el profesor Núñez Cubero (1993: 210), sin otro propósito que facilitar una mayor claridad conceptual bajo los criterios que este autor considera definatorios para la siguiente clasificación:

EDUCACIÓN		
FORMAL	NO FORMAL	INFORMAL
Actividad educativa ³³ consciente	Actividad educativa consciente	Actividad educativa no consciente
Estructurada jerárquicamente	Semi - Estructurada	No estructurada
Organizada interior sistema formal	Organizada fuera sistema formal	No organizada
Proceso que abarca un periodo determinado	Proceso que abarca un tiempo determinado	Proceso que abarca toda la vida
Sirve a grupos identificables por el sistema	Sirve a grupos identificables	No identificable
Objetivos progresivos claramente definidos Periodo largo	Responde a “determinados” objetivos de aprendizaje Periodo corto	Objetivos de aprendizaje no previstos ni definidos
Instituciones oficiales al servicio del conjunto del sistema	Instituciones “naturales” al servicio –privado u oficial- de demandas requeridas	Ausencia de instituciones naturales u oficiales
No espontánea	Espontánea	Espontánea
El ambiente considerado formal y curricularmente	Influencia considerable ambiente como elemento motivacional	Alta influencia ambiente en sentido amplio y no formal
Nivel alto de control investigativo	Nivel medio de control investigativo	Nivel bajo de control investigativo
Se pueden medir procesos/productos en el tiempo de forma controlada	Dificultad de medir procesos/productos en el tiempo de forma controlada	Prácticamente imposible medir procesos/productos en el tiempo
Expide diplomas carácter y validez oficial	Expide certificados de uso y validez no oficial y restringidos	Ausencia total de diplomas y certificaciones

Fuente: Núñez Cubero, L (1993): *Metodologías de Investigación en la Educación No Formal*. Sevilla: Editorial Kronos.

3.5.2. Reflexiones finales: conexiones con la educación en personas mayores

- La mayor parte de los diferentes autores que se han preocupado de hacer un serio estudio y análisis acerca del tema, presuponen o concluyen en sus teorías una escasa delimitación en los criterios que permiten configurar estas tres modalidades como tipologías independientes y aisladas. Por lo tanto, podemos concluir que los límites se utilizan con una intencionalidad clarificadora a efectos de facilitar la comprensión, metodología y presumible clasificación de los diferentes agentes educativos implicados, más que con

³³ EL profesor Núñez resalta en “negrita” determinados conceptos que de un modo u otro guardan relación, o una cierta independencia, o bien intervienen de una forma más o menos indirecta en cada uno de los tipos de educación expuestos.

idea de procurar compartimentos estancos que, de ninguna forma, representan la teorización y la práctica socio-educativa: existe pues una *complementariedad* entre la educación formal, no formal e informal.

➤ Como hemos visto, la explicación de muchos especialistas en cuanto a la división tripartita de la educación deviene de un concepto mucho más amplio acerca de los agentes involucrados en el proceso. Por eso se entiende que dicha clasificación corresponde a la aceptación de otras instancias o elementos también responsables y al carácter de apoyo o *refuerzo* a la función clásica del proceso educativo que, hasta no hace demasiado tiempo, sólo se entendía responsabilidad de la escuela (y, en todo caso, de la familia).

➤ Si partimos del concepto de educación inacabada y permanente, es evidente la necesidad de recurrir a otras agencias educativas de difícil o confusa clasificación que no sólo complementen, sino ayuden a explicar la complejidad e insuficiencia de los sistemas reglados. Por otro lado, la posibilidad y realidad educativa está anticipando de manera progresiva nuevas agencias o elementos que contribuyan a dotar de una significación más integral y cercana a la educación como proceso global sin excepciones etarias, que se extiende a lo largo de toda la vida. Por lo que se comparte la idea de potenciar “*otras formas*” adaptadas al carácter predominantemente comprensivo de la educación.

➤ Tal diversidad en cuanto a la *educabilidad* como virtual característica pedagógica demanda también en muchos casos una clarificación de las diversas consecuencias que pueden ejercer en el educando los distintos elementos educativos que interactúan. Esta conexión no se establece por igual en todos los sujetos ni en todas las edades (por ejemplo, en la adolescencia, el grupo de iguales o la influencia de la familia, como partes de la educación informal, tienen una repercusión incomparable para el educando con la que pudiera producirse en el caso de las personas de más edad). Por eso se consideran convergentes estas tres modalidades que a veces

convendría estudiar también de manera diferencial y adecuada al destinatario que interesa.

El interrogante final que dejamos abierto es el siguiente: si presuponemos el carácter inabarcable, extensivo, interactuante, complejo y diverso de la educación, ¿por qué hemos de establecer una clasificación que gire en torno precisamente a la consideración central de las instituciones regladas (fundamentalmente la escuela), en el proceso socio-educativo? O dicho de otro modo, ¿acaso existe algún criterio que, al provenir de determinadas estancias formalizadas, actúe con mayor fuerza y prevalezca sobre las demás formas y agentes educativos?

En caso afirmativo, ¿no estamos cayendo en una clara contradicción conceptual y metodológica?; ¿no es posible que estemos justificando con ello la educación de otros sectores de población, como la educación de mayores, fuera de la “educación formal” o, lo que podría ser lo mismo, al margen de lo que consideramos “formalmente” la educación, contribuyendo con ello a una sectorización o marginación del mismo proceso educativo?

Otros elementos aparecen confusos en el ámbito de la educación de las personas de edad. Las relaciones entre educación y aprendizaje tampoco se mantienen a salvo de contradicciones y solapamientos desde los mismos planteamientos teóricos y metodológicos. Intentaremos llegar a una aclaración o, cuando menos, a una exposición justificada en cuanto a este problema.

3.6. Educación y aprendizaje

Como hemos visto, al hablar de educación hacemos obligada referencia a numerosos conceptos que tienen que ver con ella. Sin embargo, consideramos preciso recurrir a la diferenciación para denotar ciertas salvedades que contribuyen de manera expresa y clarificadora a una mayor delimitación acerca de los procesos y elementos que se relacionan con tales expresiones.

3.6.1. Interdependencia entre conceptos

*Formación, instrucción, aprendizaje, condicionamiento, entrenamiento, enseñanza*³⁴... forman parte en muchos casos de un “mare mágnum” terminológico que contribuye no sólo a enmascarar el significado pleno de la educación, sino a fomentar una perspectiva confusa, equívoca y excesivamente relativista acerca del tema. Siendo optimistas y reconsiderando las virtudes de tal mezcolanza, también podríamos pensar en la posibilidad de hacer uso de muchas de estas locuciones para descubrir el verdadero sentido que confiere el concepto de “lo educativo”. En efecto, cuando nos encontramos con términos similares, “*el intento de definirlos aisladamente sin estudiar los puntos de contacto y de separación con aquéllos que designan fenómenos muy próximos, suele conducir a conceptos de límites imprecisos en los que pueden quedar incluidas, o por lo menos no claramente demarcadas, realidades cualitativamente distintas*” (Esteve, 1983: 13). Por eso, delimitar lo que “no es” puede ser tan revelador semánticamente como definir las características propias y exactas de un término.

En el contexto de la educación de mayores, marco y objetivo principal de nuestro trabajo, los conceptos que más se suelen aproximar y confundir, por efecto del uso, son los de educación y aprendizaje. No en vano, determinados autores que han abanderado en estos últimos años la investigación en el ámbito socio-educativo de las personas longevas, en un esfuerzo por referir la asociación y diferenciación de estas expresiones, las han utilizado para encabezar algunas de sus más recientes

³⁴ El profesor J. M. Esteve, hace expresa mención a estos términos entre otros y los ejemplifica en el capítulo “El concepto de Educación y su red nomológica”, publicado en el manual de Castillejo y col. (1983) titulado “*Teoría de la Educación I*”, (pp. 11 – 25).

publicaciones. Así, el profesor Sáez Carreras habla de “*Educación y aprendizaje en las personas mayores*” en una interesante publicación que coordina en el año 2003; el profesor A. Escarbajal hace asimismo alusión a la educación y al aprendizaje en una de sus novísimas obras (año 2004) denominada “*Personas mayores: Educación y emancipación*”; de igual modo, el profesor García Mínguez a finales del año 2004, publica el tratado “*La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*” aportando una visión muy concreta de la especificidad del sentido de la educación a estas edades. No son pues menciones y contribuciones aisladas. Existe una preocupación por este campo más allá de lo puramente teoricista o escrupuloso que pudiera conllevar la simple discusión o acotación sobre tales significaciones.

En razón de esta inquietud científica, vamos a centrarnos en la **educación** y el **aprendizaje** como conceptos que, guardando indudablemente una estrecha relación, mantienen notas distintivas que contribuyen a su especificidad y, por tanto, a una mayor concreción en la comprensión de su utilización y alcance semántico.

E. Weber (1976: 22) nos introduce en esta aproximación conceptual al revelar la principal conexión entre ellos: “*la educación tiene que ver con la puesta en marcha y el sostenimiento de los mejores procesos de aprendizaje deseable*”, confirma. Sin embargo, existen en esta aseveración algunos vacíos o quizá una excesiva amplitud en cuanto a las consideraciones de los referentes empleados. ¿Quién se convierte en el agente de estos procesos? ¿Cómo se ponen en marcha y se sostienen tales procesos? ¿Quién o qué determina lo “deseable”?

Algunos autores han delimitado estos términos concluyendo que el *aprendizaje* se entiende más como “resultado” o “logro” mientras que la enseñanza hace alusión a la “tarea” que trata de inducirlos (Esteve, 1983). Pero en ningún caso podemos olvidar la intencionalidad y la diferente significación de este quehacer. Está claro que la *enseñanza* suele aplicarse sin duda a procesos muy diversos que tienen en común el hecho de que algo se pone de relieve, se muestra, se hace evidente, para que alguien pueda aprender. Sin embargo, la información, las habilidades y las actitudes se enseñan de forma diferente. Siguiendo la explicación de Peters (1984), lo evidente es que si se

enseñan, existe siempre algún proceso por medio del cual se llama la atención sobre diferentes tipos de cosas que deben aprenderse. Es decir, para que algo llegue a ser susceptible de ser “enseñado” siempre debe existir el sujeto complementario que opte por “aprenderlo”. Expresado de otra forma, no puede haber enseñanza si no existe voluntad de aprendizaje. Decía Galileo Galilei (1564-1642), matemático italiano: *“no se puede enseñar nada a un hombre; sólo se le puede ayudar a encontrar la respuesta dentro de sí mismo”*. Por eso se habla del aprendizaje y la enseñanza dentro de un proceso. Aunque a la inversa, el aprendizaje pueda producirse de forma incidental.

Ahora bien, si unimos a este proceso el concepto “*educación*”, está claro que la ecuación se complica. El profesor Altarejos (2002: 45) lo describe de una forma muy simple: *“existe una verdad obvia y frecuentemente olvidada en la práctica: la educación no se resuelve sólo en enseñanza... Una cosa es enseñar y otra aprender, y la educación participa de ambas, pero no se resuelve en ninguna”*. La educación va por tanto más allá. Es un concepto mucho más amplio que incluye, ciertamente, el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, subsume al mismo tiempo otras dimensiones de la personalidad como los sentimientos, las actitudes, los hábitos, la conciencia moral, las costumbres culturales o las formas de expresión social.

J. M^a. Quintana asegura que todo esto tiene que ver con la afectividad de la persona, que es el gran motor de su comportamiento, incluso de la actividad intelectual; por ello *“educar es condicionar los móviles de la conducta”* (Quintana, 1995: 245). Sin embargo, el *condicionamiento* en cuanto ejercicio que, mediante repetición, el sujeto incorpora para dar una respuesta más o menos refleja, y que proviene siempre de un interés ajeno a su propia voluntad, no es quizá el sustantivo más apropiado para incluir en los procesos propiamente educativos.

Efectivamente, el aprendizaje presume una adquisición de conocimientos (según el cognitivismo) o adquisición de respuestas (según el conductismo). Los más experimentalistas dirían que el aprendizaje supone siempre un cambio de conducta. *“El aprendizaje es un cambio relativamente permanente de las ejecuciones potenciales como consecuencia de la experiencia, que suele contener alguno de estos criterios: (1)*

el cambio en la conducta de un individuo o en su habilidad para hacer algo; (2) el cambio como resultado de la práctica o de la experiencia; (3) el cambio como fenómeno que se mantiene de forma perdurable” (Puente, 1994: 10).

Pero para que el aprendizaje pase a formar parte de un proceso de formación, no basta sólo con modificar determinados comportamientos y que éstos se mantengan a lo largo de un tiempo. El profesor Capitán, en una aportación algo más elaborada, ratifica que, además, encierra una “*subjetivación*” (*interiorización*) o *apropiación de todo aquello que llega al ámbito del educando*”; este autor concluye que el aprendizaje contiene entonces dos procesos importantes: “(1) *un proceso de asimilación del mundo exterior al mundo propio del educando*; y (2) *un proceso perfectivo en el hombre que interesa a su conocimiento, a su actitud y a su conducta*” (Capitán, 1979: 74). Podríamos entonces decir que la dimensión expresiva o humanista forma también parte del aprendizaje. Sin embargo, caben aquí algunas matizaciones que provocan la demarcación de los términos.

El profesor Esteve (1983), por ejemplo, señala que, evidentemente, esta adquisición de respuestas nuevas o de nuevas formas de conducta en que consiste el aprendizaje, está en la base de la educación; pues resultaría ridícula la afirmación de que una persona se educó sin aprender absolutamente nada. Con todo, reitera, no todo aprendizaje puede ser calificado de educativo.

Las notas sustanciales que permiten definir el aprendizaje como tal son situadas a través de dos criterios: (1) el de *contenido*, puesto que el proceso educativo debe conducir al educando a una situación o estado que pueda estimarse como “adecuado”; y (2) el de *reforma*, o incorporación práctica, en nuestra forma de actuar, de los valores morales con los que se define el criterio anterior que hace referencia a la utopía de la “perfección”. Siguiendo su razonamiento, para este autor el concepto de educación no sólo implica el aprendizaje de algo que se considera “valioso”, sino también el desarrollo, en dicho aprendizaje, del razonamiento y la inteligencia, formando así determinados esquemas conceptuales que el educando llega a considerar como propios. Desde esta perspectiva, la educación contiene por supuesto elementos de valoración

personal y social, pero al mismo tiempo supone un cambio en la percepción, en los modos de comprensión, que provocan un mayor conocimiento de sí mismo y nuestro entorno, y por tanto, una mayor adaptación e incluso transformación (educación emancipadora) de nuestra propia realidad personal y social. De esta forma pueden diferenciarse los procesos sustancialmente educativos de aquellos otros que, aun conteniendo elementos de enseñanza y aprendizaje, son cualitativamente diferentes.

Entrar en el debate acerca del origen y significado de los procesos educativos, es otra cosa. Más atrás hacíamos referencia a la división un tanto artificial de la educación como formal, no formal e informal, de la que muchos autores se sirven para explicar la naturaleza educativa más o menos intencional de los fenómenos implicados en tales procesos. El sociólogo Peter Jarvis, por ejemplo, desde una visión bastante pragmática, resuelve en este sentido que, así como consideramos el aprendizaje como una parte de la vida humana a través del cual adquirimos nuevos conocimientos, habilidades o actitudes mediante diferentes medios, la educación es un fenómeno posterior en el que se incorporan formas específicas de aprendizaje. Lo que significa que *“la educación es la institucionalización del aprendizaje humano”* (1989: 226) y precisamente el reconocimiento de que el aprendizaje pudiera existir fuera de la institución educativa provocaría la idea de que habría que crear redes de aprendizaje institucionalizado.

No obstante, la distinción entre procesos de aprendizaje y procesos educativos difiere más allá de la simple institucionalización o reglamentación de la enseñanza. Estamos de acuerdo en la importancia de considerar el contexto y la fuerza de la propia experiencia a la hora de determinar el peso de muchos de los elementos implicados en esos procesos educativos. Ciertamente, como afirma S. Froufé desde una postura interpretativa, *“la educación y el aprendizaje se convierten en un proceso comunicativo donde cada persona muestra y comparte sus competencias culturales de acuerdo con la vivencia de los contextos sociales”* (1998: 188). Separar a la persona de su propio contexto cultural y social sería tan artificial como separar la educación de los procesos de aprendizaje que tienen que ver con ella. Sin embargo, como decíamos, la educación es ciertamente aprendizaje y ante todo aprendizaje dialógico, interpersonal y social, pero es también mucho más. Argumenta el profesor García Mínguez en este sentido

que, *“educar no es enseñar... ni aprender, ni siquiera construir personas”*. Y añade una visión marcadamente socio-educativa y comunitaria: *“... refiere las oportunidades comunes o selectivas que ofrece la sociedad a cualquier ciudadano”* (2004: 155).

La educación participa de los principios básicos de libertad, voluntad, aceptación personal, capacidad de reflexión e interiorización, autorrealización e independencia, que positivamente desembocan también en una mayor participación social. Son elementos que, como hemos visto, se incluyen y conforman diversas dimensiones que la dotan de una gran versatilidad. Aunque, evidentemente, la heterogeneidad de sus cualidades no signifique una dispersión en sus objetivos más específicos. Aseguran los profesores O. Fullat y J. Sarramona (1984: 43), que *“la educación es, aunque no lo quieran, teleológica... La educación será una tarea intencional y sistemática, sólo si es claramente finalística”*, ordenando tales fines en tres niveles relacionados: a) *nivel filosófico* (o ideológico); b) *nivel social*; c) *nivel personal*.

La educación, en efecto, conlleva ante todo una perspectiva última orientada hacia el mismo perfeccionamiento humano (Mounier, Morín, Nassif, Capitán...). Incluyendo la valoración y la optimización de las facultades de cada sujeto. Ser consciente y asumir progresivamente la responsabilidad en tales procesos contribuye a una cada vez mayor independencia y desarrollo personal y social, aun reconociendo la dificultad de tales propósitos. Es la *“utopía”* educativa, la *“educabilidad”* como posibilidad y categoría humana (Fermoso 1982), la perspectiva del hombre como sujeto y *“proyecto inacabado”* (Heidegger, Dewey, Marcel, Sartre, Ortega y Gasset...). *“...Por ello es preciso que en la educación y en el aprendizaje se tome en cuenta la problemática de la conciencia del inacabamiento en el obrar. Para que toda obra y proyecto no oculte su brecha sino que la señale...”* (Morín y al. 2003: 46).

En esa dirección, asegura el gran filósofo contemporáneo F. Savater, *“la educación... proporciona a la fuerza algunas herramientas simbólicas que luego permitirán combinaciones inéditas y derivaciones aún inexploradas”* (1997: 92). Es un instrumento, como se afirma, no obstante constituye al mismo tiempo una finalidad humana que va perfeccionándose a lo largo de la vida y adquiriendo una esencia cada

vez más adecuada en quien la asume. Así, mientras el aprendizaje se adorna de un significado puntual, inmediato, a veces algo más a largo plazo, la educación siempre asume referentes (sentimientos, actitudes, hábitos) de hoja perenne, valiosos y de trascendencia a lo largo del ciclo vital.

3.6.2. Consideraciones aclaratorias

Como vemos, es difícil demarcar fronteras entre los conceptos anunciados. En la realidad, suelen conllevar significaciones parejas y sobre todo interdependientes. Pero queremos resaltar que siempre la educación denota un alcance mayor, una perspectiva más integrada, un elemento distintivo puramente humano. Los animales más inteligentes, por ejemplo, se limitan a aprender a través del condicionamiento o del aprendizaje asociativo, lo que les permite incluso anticipar consecuencias para determinar su comportamiento en un sentido u otro. El ser humano, además, añade los elementos de la racionalidad, el pensamiento consciente, la propia voluntad... en combinación con los sentimientos y afectos que nos posibilitan elegir y optar por caminos de exploración y descubrimiento personal con una repercusión conjuntamente social.

Es la personalidad del hombre frente a lo animal lo que nos legitima para hablar de educación. Más allá de esto, reconocemos que los límites aparecen desdibujados y sólo un esfuerzo por clarificar supuestos puede conducirnos a establecer algunas diferencias entre los conceptos de **educación** y **aprendizaje**. Nuestra pretensión, con ello, va encaminada hacia una mayor comprensión y facilitación en la mejora de los procesos pertinentes implicados.

Partiendo de las ideas expuestas, concluimos entonces con unos apuntes que contribuyan a clarificar premisas:

- La educación es un *proceso* que subsume el aprendizaje: es, sin duda, un concepto más global, más integral y complejo, frente a la mayor concreción que caracteriza al aprendizaje. Aprendemos hechos, conceptos,

procedimientos, actitudes... la educación comprende, contextualiza y da significado a dichos contenidos.

- Como proceso, se considera *inacabado*, inconcluso, en continua dinamicidad, por eso conlleva también un cuestionamiento personal. Por delante incluso de las nuevas perspectivas y alternativas que el aprendizaje innovativo, frente al aprendizaje por mantenimiento, se esfuerce en ofrecernos.
- Es un desarrollo profundamente *personal* en el que se requiere la voluntad del mismo interesado, pero a la vez dependiente de las propias circunstancias socio-educativas y culturales: no es posible aislar el proceso educativo de los condicionamientos *sociales* y los elementos privativos que rodean al sujeto. Los aprendizajes pueden efectuarse de forma puntual y concreta, incluso de manera independiente al contexto (con mayor o menor significatividad y capacidad de generalización, desde el más puro condicionamiento hasta los aprendizajes cognitivos), no así los procesos educativos, que comportan siempre una construcción duradera y proyectiva, sea personal o social: “simbólica” que dice Savater.
- La educación desarrolla la *inteligencia* y el *razonamiento*: va dirigida a la elaboración por parte del sujeto de esquemas conceptuales, por lo que nunca puede quedar en la mera asimilación o comprensión de la información. Esto sólo podría corresponder al aprendizaje. Así, se puede aprender a relacionar contenidos semánticos (aprendizaje significativo), pero los procesos educativos no permiten únicamente trasladar y transformar nuestros esquemas de representación simbólica para ser aplicados a otros aprendizajes o a otra realidad (principio de transferencia), sino que, además, nuestra comprensión de la realidad resulta modificada.
- De esta forma, se ponen en juego *emociones*, *afectos* y un cúmulo de *sensaciones* que, de forma intersubjetiva, permiten dotar de un nuevo sentido

y significado a la realidad y el contexto más próximo. En una analogía algo forzada, podría decirse que la construcción “e-motiva” se aproxima más a la educación, mientras que lo puramente cognitivo (aun en conexión con la posible significación personal acerca de la información), pertenece en mayor medida al ámbito del aprendizaje; aunque existe en interacción una dialéctica entre educación y aprendizaje.

- Desde aquí, creemos que la educación requiere un esfuerzo cara a la *reflexión* y una apropiación de lo aprendido: supone no solo el desarrollo de destrezas e incorporación de nuevos procedimientos, sino una nueva forma de interpretar y comprender la información, dotándola de una significación propia. Por eso la voluntad del sujeto es imprescindible para una autentificación de los procesos puestos en marcha. Podemos aprender sin ser conscientes de ello (incidentalmente) y sin que existan procesos educativos implicados, sin embargo los procesos propiamente educativos no pueden surgir ni producirse casualmente o sin intencionalidad por parte del educando. O lo que es lo mismo, la educación conlleva siempre un aprendizaje aunque el aprendizaje no siempre converge en educación.
- Lo que significa que la educación favorece una mayor *comprensión* de las capacidades y características inherentes a cada sujeto, que a su vez contribuye a una mejora de los procesos de entendimiento y capacitación personal y social. El aprendizaje, aun siendo transformador, podría prescindir del componente valorativo y de perfeccionamiento que caracteriza el desarrollo educativo.

En síntesis, es posible entonces interpretar la **educación** como *proceso consciente, subjetivo e inacabado, encaminado a un potencial desarrollo de la inteligencia y el razonamiento mediante elementos de reflexión, que contribuyan efectivamente a una mayor comprensión y optimización de los procesos de entendimiento y capacitación personal y social.*

El **aprendizaje**, en cambio, aun siendo también un proceso, va *encaminado a la adquisición de destrezas o habilidades, con carácter más instrumental y concreto, dirigiéndose su vez a incorporar contenidos informativos o adoptar nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.*

En conexión con el objeto de nuestra investigación, tanto educación como aprendizaje son términos que aparecen asociados en el ámbito de las personas mayores. Sin embargo, nuestra posición al respecto permite delimitar en parte estos conceptos en el sentido argumentado. El carácter globalizante e integral de los procesos educativos, la diversidad de estilos adoptados y la trascendencia de su significatividad, confieren características que nos permiten hablar más de “procesos educativos” que de “aprendizaje” en esta población (a no ser que la referencia sea exclusivamente academicista o instrumental, lo que no suele suceder).

Además, la educación, desde la sustantividad que le otorgan los elementos personalistas y emotivos, recoge también otros intereses más acordes con las pretensiones manifestadas por las personas de edad senecta. Aunque, como veremos en la segunda parte de la tesis, en la práctica sean expresiones confundidas, enlazadas y estrechamente vinculadas entre sí. Al igual que ocurre al intentar delimitar o argumentar la semántica de otras muchas nociones imbricadas.

En línea con estas ideas viene a colación el apartado siguiente, que enfatiza la necesidad de destacar la educación dentro de una perspectiva contextualizada, en estrecha relación con distintos fenómenos y múltiples formas de expresar la riqueza que el término contiene. La cultura aportará pues un significado específico y arraigado, a la comprensión del propio concepto.

3.7. Cultura y Educación

Exponemos aquí el concepto de cultura por los vínculos y relaciones que puede mantener y de hecho mantiene, con el concepto “educación”. La educación en la extensión que hemos entendido el concepto, sólo puede explicarse dentro de un marco histórico-social y cultural concreto. Por eso, sin querer ser redundantes, creemos necesario profundizar en las diversas interpretaciones que puedan derivarse del estudio de los significados implicados en “lo educativo” y “lo cultural”. Y porque es éste un término que se usa cuando dirigimos el discurso intencional hacia la persona mayor: “entrar en las redes culturales, no alejarse de la cultura actual...”

3.7.1. Introducción al concepto de cultura: relaciones que pueden establecerse con la educación

En el empleo más habitual y frecuente, el significante “cultura” refiere aquellas formas o modos de conducta que tienen que ver con la interacción social o bien con la adquisición de ciertos conocimientos que se consideran relevantes. Desde esta acepción más usual, como confirma Sanvisens, en términos generales educación y cultura están relacionados, de forma que, comúnmente se considera “educada” o “bien educada” a la persona que *“por su trato y por su conducta demuestra saber comportarse, saber estar o saber decidirse, incluso saber relacionarse, sin menoscabo de su originalidad y diferenciación respecto a los demás. También se dice con respecto a poseer conocimientos, grado suficiente de cultura³⁵ y disposición para enfrentarse a los problemas y situaciones”* (1984: 10).

Con semejante interpretación, el profesor Sarramona añade el factor de la adaptación socio-educativa y considera la educación como una tarea de culturalización, como una acción realizada sobre los sujetos para incorporarlos a la cultura vigente (en P. Feroso, 1992: 173-184).

³⁵ El subrayado es nuestro.

Desde una visión más antropológica, F. J. García Castaño y R. A. Pulido (1992: 39) interpretan la educación como *“aquellos procesos mediante los cuales a los individuos se les transmite la cultura y éstos adquieren la cultura participando activamente”*. Según explican estos autores, la educación equivale a transmisión / adquisición de cultura en un proceso básicamente de información. Al centrarnos en la Antropología (cuyo objeto de estudio es la cultura humana) como ciencia explicativa, tal educación es entendida en sentido amplio, en contraste con los procesos de socialización y enculturación, a los que engloba.

Si tomamos en consideración las dimensiones que puede contener el concepto cultura, conseguimos una mayor matización. Philip H. Coombs, en su célebre y discutido libro *“La crisis mundial en la educación”*, afirma que la cultura de una sociedad, en la que incluye los rasgos que constituyen su identidad diferenciada, su cohesión y continuidad, se expresa en muchas formas, *“pero el lenguaje y la educación son básicos para su identidad y supervivencia”* (1985: 315). Como refiere a lo largo de su libro, históricamente la tarea de la educación en todas las sociedades ha sido la de conservar y proteger una cultura heredada y transmitirla a la siguiente generación, aun reconociendo la versatilidad y dinamicidad del carácter cultural. Sin embargo, no niega que la educación también pueda llegar a convertirse en un *“agente importante de cambio cultural en los países en vías de desarrollo”* (p. 317).

En este mismo sentido, la UNESCO, en su Informe sobre el futuro de la educación³⁶, comienza aportando una visión globalizadora, al exponer: *“el campo que abarca (la cultura) se extiende, de hecho, al conjunto de las experiencias y manifestaciones de la vida de una colectividad”*. Y añade: *“la necesidad de distinguir este campo de, por ejemplo, los de la educación o de la comunicación, de tratar la actividad cultural separadamente de la actividad económica resulta de una evolución muy reciente en la historia de la humanidad: la de la sociedad industrial. Rompe con el periodo más largo de esta historia, durante el cual la cultura no era localizable en*

³⁶ *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000* (1990). UNESCO. Madrid: Narcea. El informe, en esta primera cita que transcribimos, remite a su vez al que se realizó en el año 1980 también por la UNESCO: Conferencia General, vigésimo primera sesión, Belgrado. *Rapport préliminaire du Directeur Général sur le plan à moyen terme pour 1984-1989*, partie I. UNESCO, París, 1980 (Doc. 21 C/4), p. 246.

parte alguna porque estaba presente en todos los sitios” (p. 226). Así, en la actualidad, los países industrializados han aportado una definición más funcional de la cultura. En este contexto, la educación es un factor importante del desarrollo económico y, a su vez, la economía es quien determina las posibilidades de desarrollo cultural. Por eso, se dice, “la educación ejerce una influencia decisiva en el interés³⁷ que da el individuo a los valores culturales en su aptitud para participar en la vida cultural” (o.c.: 236).

Esta es la razón última que justifica y explica la importancia que concedemos en el desarrollo de este trabajo a los conceptos *educación* y *cultura*, y que nos permite proceder a evaluar el interés de las personas mayores, en aras de un mayor conocimiento de su participación y compromiso con el ámbito socio-educativo. Razón por la cual excedemos el significado acostumbrado de cultura en el sentido de conocimientos, erudición, formación, sabiduría... para analizar el término desde un sentido mucho más amplio y complejo.

3.7.2. Aproximación conceptual

Como decíamos acerca del término educación, también el concepto cultura resulta difícil de expresar en un acuerdo o una definición capaz de recoger todas las explicaciones e interpretaciones que pueda llegar a aludir.

Situándonos en una perspectiva histórica, el antropólogo E. Tylor³⁸ (1871: 29) define la cultura como “*aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad*”. Esta clásica (pero muy citada) concepción, que abarcaba múltiples elementos específicos de la raza humana sin divisiones entre culturas, prevaleció en la Antropología durante varias décadas. Es una definición que centra al hombre en el concepto de cultura y que destaca el carácter social de la misma. Otros autores, sin alejarse demasiado, fueron matizando el concepto. Así el antropólogo funcionalista B. K. Malinowski, años más tarde, incluye el factor de

³⁷ El subrayado es nuestro.

³⁸ La obra original de Tylor en la que este autor define por vez primera el concepto es “Primitive Culture”, publicada en Nueva York en el año 1871.

la tradición y habla de *“artefactos, bienes, procedimientos técnicos, ideas, hábitos y valores heredados”* (1931: 85). Este autor entiende la cultura como un conjunto de elementos e instituciones que funcionan de modo específico y coordinado para asegurar la permanencia de la sociedad. Goodenough (1971), por su parte, con un tinte también social pero algo más concreto, reserva el término cultura para lo que se aprende, para las cosas que se necesitan saber con objeto de cumplir las normas de los demás; por tanto, al considerar su contenido, tiene en cuenta todo el abanico de fenómenos que forman parte de la experiencia humana y que son objeto de aprendizaje. En modo parecido se pronuncia el profesor Strivens (cit. por G^a Castaño y A. Granados, 1999: 67), definiendo la cultura como *“...aquellos fenómenos que crean un sentido de identidad común entre un grupo particular... Se trata de factores subyacentes que dan lugar a comprensiones, reglas y prácticas compartidas que gobiernan el desarrollo de la vida diaria”*. A partir de esta concepción llegan a la conclusión de que *“el comportamiento cultural es comportamiento aprendido, pero tan profunda y completamente aprendido que pasa a ser en gran medida inconsciente”*.

En uno de sus interesantes relatos titulados “Educación y Cultura” describiéndonos historias, usos y costumbres del pueblo de los Manus, nos decía la antropóloga y socióloga Margaret Mead lo siguiente: si bien la educación es incapaz de alterar el hecho de que el niño ofrezca en su carácter los rasgos fundamentales correspondientes a la cultura (como conjunto de elementos socio-históricos aprendidos tradicionalmente), dentro de la cual ha sido formado, es indudable que los diversos métodos educacionales tendrán efectos de largo alcance en la formación del criterio, del gusto y del temperamento... (Mead, 1962: 141).

Tal visión de la cultura, parcialmente estática pero relacionada con la educación³⁹ (concepción que en la actualidad es más frecuente de lo que quizá cabría esperar en una sociedad tan amplia y diversificada como la nuestra), nos lleva también a repensar las relaciones que se establecen entre los dos constructos. No siempre es posible definir el concepto de forma delimitada, quizá porque la realidad, en lo tocante al hombre, no permite demasiadas concreciones teóricas sin faltar a su carácter diverso

³⁹ En este contexto M. Mead entiende la educación desde una visión claramente estructurada y como instrucción destinada tan sólo a los más pequeños.

y plural. Por eso añade el profesor A. Capitán, desde la Pedagogía, que la cultura puede considerarse objetiva o subjetivamente: “*subjetivamente significa formación del hombre (perfeccionamiento, “humanistas”) o conocimiento de los saberes científicos y artísticos; objetivamente, cultura se refiere a formas de vida, estructuras humanas, espíritu objetivo...*” (1979: 188). Trata así de diferenciar lo que corresponde al hombre en cuanto a desarrollo personal, de lo que procede del ámbito social o cultural.

Quintana, por su parte, presenta dos versiones acerca del concepto, según se considere o no la intervención directa del hombre. En una visión dicotómica en la que enfrenta y explica la cultura sobre una visión específica de la naturaleza, argumenta de esta forma: “*Naturaleza es todo aquello con lo cual el hombre se encuentra como elemento cósmico, es decir, lo que le es dado mundanamente, biológicamente; cultura es todo lo que el hombre hace o realiza, sobre la base de la naturaleza (civilización, relaciones humanas, ciencia, política, derecho, etc.)*. Este autor se pronuncia por una perspectiva perfectible acerca de la cultura, apostando por una concepción humanista y deduciendo lo siguiente: “*la naturaleza, constituyendo un necesario punto de partida, no debe ser vista como un punto de llegada, sino que, por el contrario, el hombre, usando de su inteligencia, debe construir un mundo mejor, superior al de su naturaleza, y esto lo hace con la cultura (fruto de ese empeño serán la igualación de las oportunidades, el reparto equitativo de los bienes...)*. Desde esta posición, educación y cultura están estrechamente relacionadas, de modo que no sabemos dónde empieza una y acaba la otra; la educación llega a convertirse en “*la técnica empleada para una conservación y construcción sistemáticas, adecuadas y efectivas de la cultura...*” (Quintana 1995: 350 – 351)⁴⁰. En tal sentido son complementarias y convenientes para el desarrollo y la perfección del hombre.

Conjugando educación y cultura, y la concepción “necesaria” para el hombre, el profesor P. Feroso añade una dimensión simbiótica entre ambas en la que introducir la misma sociedad: “*...la necesidad cultural es tanto mayor cuanto mayor sea la distancia*

⁴⁰ También Voltaire, alto representante de la Ilustración francesa y de la cultura, nos hablaba en este sentido acerca del progreso de la humanidad a la par de las ciencias y las artes, mientras que los que se mantenían al margen de esa evolución los consideraba más próximos al ámbito de la naturaleza que de la civilizada cultura. Rousseau en cambio, defensor a ultranza del naturalismo, veía en tal civilización la decadencia y ocaso del hombre.

que hay entre los adultos de una sociedad y los seres en desarrollo; y esa distancia tiene sólo una explicación: la riqueza de la cultura. En comunidades muy cultas la distancia es grande; en sociedades poco cultas, la distancia es irrisoria. La necesidad, por tanto, de la educación está condicionada por la cultura” (1982: 157).

Algunos autores más preocupados por la inmersión y el compromiso socio-comunitario (J. Sáez, A. Escarbajal, A. G^a Martínez)⁴¹, han aportado en la misma dirección una visión más pragmática de la cultura; desde su entendimiento como elemento dinamizador de las relaciones interpersonales, en sus propias palabras, la cultura puede convertirse en *“cauce de expresión de energías sociales y fuente de dinamismo, asociación y creatividad social” (2001: 175).*

Parece existir entonces una estrecha relación entre educación y cultura, de modo que, dejando a un lado la mayor o menor artificialidad en la comprensión de los conceptos, una y otra sirven de mediadoras entre individuo y sociedad hasta el punto de que, estrechamente relacionadas, intervienen para favorecer la adaptación y el desarrollo integral de cada persona.

Si estas explicaciones son dadas por los pedagogos, los antropólogos, por su parte, consideran la cultura como parte de la vida misma. Destacando que el término cultura sobrepasa la denominación común que entiende por tal a la persona con grandes o importantes conocimientos o muy instruida, así como las actividades relacionadas con el cultivo de la inteligencia y la ciencia, el antropólogo norteamericano R. Linton (1893–1953), expone: *“el término cultura, cuando se le emplea en los estudios científicos, no tiene el valor que le da el vulgo. En general se refiere a la forma de vida de cualquier sociedad, y no simplemente a las zonas que la misma sociedad considera como más elevadas o deseables... Para el sociólogo no existen sociedades ni individuos que carezcan de cultura. Toda sociedad posee una cultura, por muy sencilla que sea, y*

⁴¹ Cita extraída de la comunicación titulada “La animación sociocultural de personas mayores en el ámbito rural” que presentaron estos autores en el *III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores* celebrado en Salamanca, 1999. Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca, 2001.

todo ser humano es culto en el sentido de que es portador de una u otra cultura” (Linton, 1976: 43 y 44).

En el manual titulado “*Antropología cultural*” escrito por el matrimonio de antropólogos C. Ember y M. Ember, se resume el concepto de cultura confirmando (sin más estimaciones), que “*incluye los comportamientos adquiridos, así como las creencias, actitudes, valores e ideales que caracterizan a una sociedad o población determinada*” (2003: 21). Y destacan tres suposiciones respecto a la cultura: a) es adaptativa a las circunstancias concretas de su medio físico y social; b) es mayoritariamente integrada, en el sentido de que los elementos o rasgos que conforman la cultura en su conjunto se adaptan mutuamente o son consecuentes los unos con los otros; c) la cultura siempre cambia. Estas características han sido mantenidas por muchos autores en diferentes textos, destacando a su vez la importancia de razonar la cultura bajo un prisma interdisciplinar, aunque precise de la concreción del contexto y las coordenadas de espacio y tiempo.

Entre el ámbito educativo y antropológico, el profesor García Castaño muestra lo que venimos suscitando. A través de su obra “*Antropología y Educación*”, explica el concepto de transmisión y adquisición cultural, entendiendo que una de las premisas epistemológicas de la Antropología es precisamente el punto de vista holístico, puesto que tales conceptos deben mostrar cómo la educación está imbricada con la economía, el sistema político, la estructura social local e incluso el sistema de creencias (1994: 13).

A partir de estas ideas introductorias, estudiaremos qué elementos son los que perduran en las definiciones dadas por algunos autores desde la Filosofía, la Antropología, la Sociología y la Pedagogía, acerca del concepto de cultura.

3.7.3. Algunos componentes que caracterizan el concepto

De entre las notas que configuran el concepto de cultura hemos encontrado algunas de ellas comunes a diferentes autores. Son las siguientes:

3.7.3.1. Carácter creativo – humano

No podemos entender la cultura sin contemplar al hombre, como no podemos explicar lo que ocurre en el desarrollo socio-histórico sin aceptar los cambios que se derivan de la influencia provocada por la interacción entre el hombre y la sociedad. Apunta el profesor Sanvisens, cotejando el término cultura al de educación, que *“en la relación entre individuo y sociedad y entre individuo y cultura, la educación es, además de un proceso personal e interpersonal, un proceso humano y sociocultural, es decir, un proceso en el que el hombre y la sociedad, el hombre y la cultura interactúan, correlacionándose y determinándose mutuamente”* (Sanvisens, 1984: 12). De ahí que considere la cultura consecuencia del propio desarrollo del hombre, más allá de la evolución “natural”.

El pedagogo E. Weber, refiriéndose al carácter artificial pero necesario de la cultura, frente al carácter espontáneo que caracteriza el desarrollo humano, afirma: *“Entendemos la cultura como el compendio de formas humanas de vida por las que el hombre se distingue de los demás seres vivientes. Por contraposición a la naturaleza, la cultura no significa lo que existe sin la intervención humana... sino todo aquello que el hombre debe producir para el mantenimiento y seguridad de su vida. Es por ello que la cultura forma parte de la transmisión y de la herencia social, puesto que “el hombre vive en un entorno cultural creado por él mismo, que condiciona su forma cultural de vida, lo transmiten las generaciones pasadas y tienen que aprenderlo las que vienen después”*. Pero no puede entenderse la cultura sin el hombre, porque además de ser su creador, la cultura le modela *“de tal modo que bien podemos calificarle como “creador y producto de la cultura”* (Weber, 1976: 94).

En sentido análogo Mounier (cit. en Cervera y Sáez, 1982: 170), desde una filosofía personalista, defiende la cultura como una función global del hombre cuya característica relevante es la de oponerse a la naturaleza, a la que se halla indisolublemente ligada. Además, teniendo en cuenta que la cultura se desarrolla por lenta formación y no por acumulación, es un producto propio que tiene lugar de persona a persona puesto que las colectividades no crean la cultura. Dice J. Escámez, que el hombre no es sólo educable sino que exige, desde su particular estructura psicobiológica, la educación: *“abierto a la totalidad de lo real no tiene las limitaciones inherentes a la adaptación del medio y a la especialización orgánica... El hombre es un ser cultural y los límites de su desarrollo no están en la naturaleza sino en los grados de enriquecimiento y perfeccionamiento de su actitud creadora de cultura”* (1985: 22 y 23).

Otro de los rasgos característicos de la cultura es su universalidad en el proceso de civilización humana. El proceso de personalización alcanza su plenitud en el más alto nivel cultural⁴². Así, la educación consistirá en un proceso de transmisión de factores culturales de unas generaciones a otras. Desde la perspectiva funcionalista, el sociólogo T. Parsons elaboró un concepto de cultura entendido como sistema de signos en virtud de los cuales el hombre da significación a su propia experiencia (cit. por Geertz, 1988). Sistemas de símbolos creados por el hombre, compartidos, convencionales y, por cierto, aprendidos, suministran un marco significativo dentro del cual puede orientarse en sus relaciones recíprocas, en correspondencia con el mundo que le rodea y en su encuentro consigo mismo. Para Geertz la cultura, la totalidad acumulada de las estructuras y esquemas (entendidos como sistemas organizados de símbolos significativos), no es sólo un ornamento de la existencia humana, sino condición esencial de ella. Lo que significa que la cultura, más que agregarse, es un elemento constitutivo y no complementario del pensamiento humano (Geertz, 1988).

En el fondo, tal y como explica el filósofo A. Aguilera (1995), persiste la idea de interpretar la cultura humana como una lucha entre tradición e innovación, y así puede verse en el desarrollo de mito, religión, lenguaje, arte y ciencia. Lo que está claro

⁴² Esta idea es la que trata de fundamentar Feroso (1982), al que antes hacíamos referencia al hablar del concepto de cultura.

es que no hay hombre sin cultura ni cultura sin hombres. *“Porque sólo el hombre crea cultura y la cultura es constituyente y definitoria de lo humano...”* (Pérez Tapias, 1995: 157). Por esta razón es precisamente la naturaleza humana aquello que exige la cultura, *“es (lo humano) el motor de desarrollo cultural y posibilita las diversas respuestas culturales”* (p. 186), lo que para este filósofo preocupado por la esencia del hombre, implica además el reconocimiento de la “común humanidad” superadora de prejuicios y racismos que impiden la posibilidad del mestizaje y el respeto a lo diferente.

Desde una visión completamente diferente, el antropólogo Frank Boas (1858 – 1942), figura clave de todos los estudios sobre la cultura humana y considerado el gran “metodólogo” de esta ciencia (más inductivo que deductivo), describió la cultura como proceso de creación orgánica y viva y no simple adaptación mecánica. Concedió siempre una gran importancia al hombre como iniciador y creador de culturas, *“puesto que el medio puede modificar, restringir u orientarlas de ésta u otra manera, pero no las regenera”*⁴³ (Boas, 1964: 9). Sin embargo, como nota excepcional, F. Boas asegura que el conjunto de actividades mentales y físicas incluidas dentro del concepto de cultura, no son en modo alguno propiedad exclusiva del hombre, porque la vida de los animales también está regulada por sus relaciones con la naturaleza de tal forma que muchos fenómenos de cultura material y relaciones sociales son comunes tanto al hombre como a los animales (Boas, 1964: 167). Aun así matiza que no pueden designarse como cultura las actividades de los animales, ya sean intencionales u orgánicamente determinadas o aprendidas: *“más bien hablamos de “modos de vida” o “hábitos” de los animales”*, aunque a nuestro juicio no resuelve el problema, puesto que él mismo reconoce difícil trazar una línea bien clara entre “modo de vida” y “cultura” (1964: 170). Lo que sí parece claro es que *“la cultura humana se diferencia de la vida animal por la capacidad de razonar, y asociada a ella, el uso del lenguaje”*. Como también es pertinente al hombre *“la valoración de las acciones desde puntos de vista éticos y estéticos”* (1964: 171).

⁴³ Ideas extraídas del prólogo que el profesor de Antropología Cultural Abraham Monk realiza al libro de F. Boas *“Cuestiones Fundamentales de Antropología Cultural”*, tercera edición publicada en el año 1943 y traducida en 1964 al castellano.

El profesor antropólogo C. Camilleri⁴⁴, añade en este sentido que es a través de las transformaciones que rompen con lo biológico del animal, que se desprende lo propiamente humano para concretar sus potencialidades: *“si bien es cierto que la cultura tiene que ver con la acumulación y la organización de las experiencias humanas, es debido a esto, potencialmente transmisible, y por mecanismos de transmisión no genéticos”*. Razón por la cual interesa particularmente a la educación. Por tanto, la cultura puede perder su especificidad dado que *“abarca todo acto, toda creación, toda aparición de algo que no existe todavía en la vida de un grupo...”* (Camilleri, 1985: 8 y 9).

3.7.3.2. Carácter universal y social

De esta perspectiva integradora, que destaca el papel del hombre en el desenvolvimiento de la cultura, se deduce necesariamente el carácter social del concepto que puede quedar universalizado. La filosofía personalista así lo afirma, dado que *“la cultura –precisamente en su variabilidad histórica, fruto de su continuo hacerse y rehacerse- es posible por la indigencia humana y por la trascendencia que va más allá del límite dado en la satisfacción de la necesidad. La educación (que aquí se equipara al desarrollo de la cultura), en cuanto que remedio de la indigencia y ayuda a la trascendencia, es posible y necesaria por la dimensión social de la vida humana”* (Naval, 2000: 21).

Al subrayar el carácter necesario de la cultura, derivamos el rasgo de tradición, puesto que *“la cultura, como nuevo medio del hombre, le aporta la herencia social que en su vida humana le es tan importante como la biológica”* (Pérez Tapias, 1995: 181). Por eso, como afirma Sanvisens (1984), la educación es un hecho humano y personal pero también un hecho social y cultural. Tiene unas bases biológicas y antropológicas, sociales, culturales y comunicativas pero en su sistema funcional se ofrece como relación interdependiente, confluencia activa, intercambio generativo, transformador.

⁴⁴ El profesor Carmel Camilleri, es el autor de la monografía *“Antropología cultural y educación”*, encargada por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO en el año 1985.

También Morín, desde el paradigma de la complejidad, aporta una perspectiva globalizadora y tradicional acerca de la cultura, en la que destaca ante todo la condición social: *“La cultura está constituida por el conjunto de saberes, savoir-faire, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores y mitos que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y sostiene la complejidad psicológica y social”* (Morín, 2001: 68).

Podemos deducir entonces que el concepto de cultura complementa al de sociedad, aunque con una matización: mientras que “sociedad” reseña a un conjunto de individuos identificados como miembros de un grupo social, “cultura” refiere las obras de los hombres y, por tanto, los contenidos y símbolos que gobiernan estas relaciones. Por eso la sociedad, en cuanto sistema social y conjunto de individuos que la constituyen, no es idéntica a la cultura en cuanto conjunto de conocimientos. En consecuencia, la cultura puede definirse como *“el modo común de pensar organizado de los individuos de una sociedad en orden a producir actividades sociales coherentes, tanto de acción material como de acción espiritual”* (Esteve, 1984: 65).

A esta definición que destaca el aspecto ideológico y comportamental de lo humano, se une el carácter más sucinto de la filosofía del profesor Pérez Tapias (al que ya hemos aludido), que asegura: *“la sociedad, cada sociedad, no es sino un conjunto de individuos, una población, cuyo modo de vida se halla culturalmente determinado por un conjunto de instituciones, prácticas y creencias compartidas⁴⁵”* (Pérez Tapias, 1995: 20). Esta definición mantiene notas de identidad con la que mantiene Camilleri (1985: 13): *“la cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas, las más persistentes y las más compartidas, que los miembros de un grupo, por su afiliación a este grupo, deben propagar de manera prevalente sobre los estímulos provenientes de su medio ambiente y de ellos mismos, induciendo con respecto a estos estímulos actitudes, representaciones y comportamientos comunes valorizados, para poder asegurar su reproducción por medios no genéticos”*.

⁴⁵ Pérez Tapias (1995: 252-257) habla también del tema *universalismo-particularidad* no sólo entre culturas sino dentro de la propia cultura, para hacer referencia al relativismo cultural y el problema de la tolerancia y sus límites.

L. White⁴⁶ habla en este sentido desde el determinismo cultural, a través del cual la conducta de los pueblos queda establecida por sus respectivas tradiciones culturales. Aludiendo al carácter humano y creativo que antes describíamos, *“la cultura ha sido producida por el hombre y en consecuencia guarda una estrecha relación con él como género y especie... Existe entonces una íntima relación entre hombre y cultura. Pero se trata de una relación general antes que específica. Esta o aquella cultura no pueden ser explicadas apelando a la estructura o naturaleza del hombre, no importa lo variada que la podamos imaginar. La cultura puede ser considerada como una cosa sui generis, con una vida que le pertenece y con leyes propias”* (White, 1982: 128).

Linton, en cambio, opina que una cultura *“es la configuración de la conducta aprendida y de los resultados de la conducta, cuyos elementos comparten y transmiten los miembros de una sociedad”* (1945: 45). De lo cual deduce que sería imposible encontrar un elemento cultural compartido por todos los miembros de una sociedad. Las culturas cambian, evolucionan, y como resultado pueden experimentar transformaciones casi completas en cuanto a su contenido, por lo que existe una *“variabilidad intrínseca”* entre individuos. Sin embargo, reconoce que en toda sociedad se asignan ciertas pautas culturales según la posición de cada sujeto en el sistema, entre las cuales el sexo y la edad son las más significativas. Así, *“la cultura como un todo, suministra la guía indispensable para todos los momentos de la vida. Sin ella, ni los miembros ni la sociedad podrían funcionar de una manera eficaz”* (Linton, 1945: 34).

Geertz (1988) recoge la perspectiva de su predecesor T. Parsons empeñado en distinguir entre cultura y sistema social. Así, considera la primera como un sistema ordenado de significaciones y de símbolos en cuyos términos tiene lugar la integración social, y entiende el sistema social como la estructura de la interacción social misma. De modo que *cultura y estructura social* no son sino diferentes abstracciones de similares fenómenos donde la una considera a la acción social con referencia a la significación que tiene para quienes la ejecutan y la otra con respecto a la contribución que hace al funcionamiento de algún sistema social.

⁴⁶ L. White introduce la “culturología” o ciencia de la cultura, como proceso metodológico común a todas las ciencias que trata de explicar los procesos y variaciones culturales en términos de fenómenos también culturales.

Haciendo un esfuerzo por simplificar y reconciliar diferentes planteamientos, nosotros pensamos que la cultura es ciertamente mediadora en la interacción que se produce entre individuo y sociedad e inseparable de esta mutua dependencia. F. Savater, desde una visión claramente humanista, matiza en este sentido que “*el destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes*” (1998: 31). La “variabilidad” de los semejantes, podríamos añadir. Porque a poco que hagamos ejercicio de observación, sabemos que no todos los individuos actúan y piensan de la misma forma, aun perteneciendo a una misma sociedad. Por eso algunos autores hablan también de la variación individual como origen de culturas nuevas (Ember y Ember, 2003).

Sin embargo, existen ciertos elementos comunes que, a lo largo de la historia, grandes antropólogos como Tylor, Spencer o Bastian han destacado en todas las culturas. Sirva de ejemplo F. Boas (1964: 172), que señala como rasgos compartidos la emoción, el intelecto, la voluntad humana y además matiza semejanzas de pensamiento y acción entre los más diversos pueblos. Es su dimensión universal, extendida a lo largo del tiempo y el espacio, que no tiene porqué oponerse al conjunto de elementos o características que nos permiten identificar y diversificar las culturas en un ejercicio de enriquecimiento y complementariedad humana y social. En ese sentido es en el que apunta Mounier, al definir la cultura como ampliación de la conciencia del hombre, soltura que adquiere en el ejercicio del espíritu, participación en cierta forma de reaccionar y pensar, particular de una época y de un grupo, aunque tendente a lo universal (cit. en Sáez, 1981: 457). Exponemos más en detalle esta idea en el siguiente punto.

3.7.3.3. Carácter diversificador vs. carácter específico de la cultura

Comienza el profesor antropólogo Leslie White, en su libro “*La ciencia de la cultura*”, advirtiendo que el hombre desde siempre ha conocido las diferencias que apartaban su grupo de los otros, por lo que, en este sentido, la humanidad ha tenido

siempre conciencia de la cultura. Este elemento de distinción natural en el hombre ha provocado otros conceptos, como el de la identidad que, como veremos, no siempre se ha entendido en su justa dimensión. En realidad, cuando hablamos de diversidad cultural hacemos referencia a formas distintas de responder ante la realidad desde donde los hombres (cada hombre) tratan de articular su comprensión del mundo. Otros antropólogos, como el ya mencionado F. Boas, insisten en cambio en que persisten abstracciones derivadas de la conducta humana, básicas en todas las formas de cultura. Según este autor, dos son las esenciales: *“la inteligencia humana –esto es, la capacidad de extraer conclusiones de premisas y el deseo de averiguar las relaciones causales- y la tendencia siempre presente a valorar el pensamiento y la acción conforme a las ideas de bueno y malo, hermoso y feo, libertad individual o subordinación social”*. Tras las investigaciones que llevó a cabo, este autor llegó a la conclusión de que las funciones de la mente humana eran comunes a toda la humanidad. Por eso, define la cultura como *“la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo”*. En el concepto de cultura incluye además *“los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos”*, de manera que no constituyen elementos independientes sino poseedores de una estructura (Boas, 1964: 150).

En este sentido, el gran antropólogo Lévi-Strauss, desde la teoría estructuralista, cree poder aislar algunas constantes universales de todas las culturas, a las que llama *“estructuras del espíritu humano”*. Plantea que *“el hombre no realiza su naturaleza en una humanidad abstracta, sino dentro de culturas tradicionales donde los cambios más revolucionarios dejan subsistir aspectos enteros, explicándose en función de una situación estrictamente definida en el tiempo y en el espacio”* (1993: 50). Así, la cultura no es más que la prolongación de la naturaleza. Este autor, figura cumbre de la antropología estructural del siglo XX, remite a la idea de la relatividad cultural, según la cual ningún criterio permite juzgar en absoluto una cultura superior a otra; más bien la condición para que exista el progreso radica en la necesidad de cooperación entre varias culturas. Por ello la vida de la humanidad *“...no se desarrolla bajo el régimen de una*

monotonía uniforme, sino a través de modos extraordinariamente diversificados de sociedades y de civilizaciones” (Lévi-Strauss, 1993: 41). Otra cuestión sin resolver sería la evolución y el estancamiento de unas culturas frente a otras. El filósofo alemán E. Cassirer decía en su obra “*Antropología filosófica*” que, en efecto, “*la unidad y la armonía de la cultura no pasan de ser un pium desiderium, un fraude piadoso, constantemente frustrado por el curso real de los acontecimientos*” (1992: 111).

Como antes destacábamos al referirnos a Mounier desde la filosofía profundamente personalista que desarrolla, es posible entender una visión holística y heterogénea que no se contradice con el carácter particular de la cultura, de cada cultura; más bien se trata de conectar ambas posturas. Mounier lo explica así: “*la cultura no es un sector, sino una función global de la vida personal. Para un ser que se hace, y que se hace por despliegue, todo es cultura... Es decir, que no hay una cultura respecto de la cual toda otra actividad sería inculta (un “hombre culto”), sino tantas culturas diversas como actividades haya...*” (Mounier, 2002: 760). Por eso no hay cultura sino culturas. Se deduce también una visión esencial y naturalista del concepto, puesto que “*la cultura es lo que queda cuando ya no se sabe nada: es el hombre mismo. De aquí se sigue que, como todo lo que pertenece a la persona, la cultura se despierta, no se fabrica ni se impone*”. Por esta razón, el dinamismo y la evolución son características también culturales, a través de las cuales “*...toda cultura es trascendencia y superación. En cuanto se detiene, la cultura se vuelve incultura... En cuanto no contempla la universalidad, se deseca en especialidad. En cuanto confunde universalidad y totalidad detenida, se endurece como sistema*” (ídem, pp. 760 y 770).

E. Morín conjuga la diversidad y especificidad cultural de esta forma: “*No hay sociedad humana, arcaica o moderna sin cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay cultura en las culturas, pero la cultura no existe sino a través de las culturas*” (2001: 68). Para Morín, el doble fenómeno de la unidad y diversidad de culturas es fundamental y enriquecedor, porque “*la cultura mantiene lo específico de la identidad humana; las culturas hacen lo propio con las identidades sociales*”. De esta forma, la identidad cultural no deja de ser un elemento crucial sin quedar aislado, dado que “*las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su*

identidad singular, pero en realidad también son abiertas: integran en sí saberes y técnicas pero también ideas, costumbres, alimentos e individuos procedentes de otros lugares". Por ello, *"quienes ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar o a ocultar la unidad humana; quienes ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de culturas"*. En consecuencia, su propuesta reconciliadora entre diversidad y especificidad es la siguiente: *"Es pertinente... concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad"* (Morín, 2001: 69).

Según el profesor Esteva (1984), la explicación básica de lo que venimos exponiendo radica en que la cultura constituye un rasgo universal y común en todos los hombres, sin embargo cada cultura es un proceso peculiar *sui generis*, por cuanto que sus contenidos o partes sustanciales de los mismos varían de sociedad a sociedad. Por esto, la cultura sólo tiene significado al nivel de los individuos que la utilizan y expresa sus experiencias a través del ambiente histórico-espacial en que transcurren. También los sociólogos Berger y Luckmann subrayan, en esta dirección, que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (1998).

En la actualidad, el fenómeno del multiculturalismo viene en cierta manera a recoger el derecho a ser reconocido desde las características propias que pueden definirnos pero también integrarnos en la misma sociedad donde confluyen tales características de forma diferente. El profesor antropólogo Gunther Dietz define el fenómeno de esta forma: *"Multiculturalismo... es el heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y –posteriormente- instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la "diferencia" étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos"* (2003: 13), donde la diversidad y complejidad intraculturales son consecuencias lógicas y necesarias en el funcionamiento "normal" de la sociedad.

Lo cierto es que la constatación de las diferencias culturales abre nuevos interrogantes sobre el hombre que obligan a replantearnos el discurso antropológico, *"de manera que cabalmente pueda dar cuenta de la realidad del hombre desde la*

pluralidad de sus culturas y explicar ésta en función de aquélla” (Pérez Tapias, 1995: 129). Desde una perspectiva comprensiva, que atiende los fenómenos de la diversidad y de la especificidad e identidad cultural, dice este autor que, “*lo que hace la cultura es trazar un marco y unas pautas globales para la satisfacción de las necesidades –éstas son universales y el modo de satisfacerlas es culturalmente muy diverso-, así como para la activación de las potencialidades*” (p. 187). Nos quedamos con la visión humanista compartida por el filósofo F. Savater, que refiere la “accidentalidad” de la diversidad cultural, porque lo que él considera verdaderamente único e irrepetible de nuestra condición es la “*humanidad común*” y define tal diversidad como “*el modo propio de expresarse la común raíz humana, su riqueza y generosidad...*” (1998: 160). La pregunta final que surge y que el Informe Delors⁴⁷ (1996) plantea es cómo procurar una formación que combine lo universal y lo singular, con idea de que todos reciban los beneficios de la diversidad cultural y posean al mismo tiempo las características específicas de su propia historia. Puede que la solución parta de las palabras del profesor Malagón al respecto: “*...la pluralidad de culturas nos exige vivir la libertad al servicio de la inclusión social y la igualdad al servicio de la diferencia*” (2004:29).

3.7.3.4. Carácter subjetivo e interpretativo

Algunos autores hablan de la cosmovisión⁴⁸ y la cognición cultural, haciendo referencia a la naturaleza del procesamiento mental de los datos ambientales y sociales que permiten generar la estructura de todo conocimiento cultural. Judith F. Hadsen, considerada como una de las autoras más destacables en el campo de la Antropología educativa, concibe la cultura precisamente a través del conocimiento y define éste como experiencia subjetiva, “*como información a disposición de un individuo en el curso de la cognición, y como un corpus de ideas, valores, creencias y destrezas mantenidas por*

⁴⁷ Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: “*La educación encierra un tesoro*”

⁴⁸ La profesora M^a Jesús Buxó define la cosmovisión como “*constelación mental de intuición, sensación y pensamiento sobre el origen del cosmos (relación natura-cultura), el cual se simboliza por medio de categorías universales: el yo, el otro, el tiempo, el espacio, la unidad, la dualidad, lo absoluto, la relatividad, la causalidad y otros*” (1984: 34), a través de la cual el ser humano percibe y comprende su relación con el cosmos y la sociedad. La cosmovisión se hace operativa a través de la cognición cultural.

un individuo o grupo”⁴⁹ (cit. en G^a Castaño, 1994: 77). Pero ante todo subraya el papel contextualizado (interpretado y experimentado de forma diferente por cada individuo) y diverso (incluso para las comunidades más homogéneas en apariencia) de la cultura. Porque si lo que pretendemos es hacer con carácter generalizado una interpretación de los comportamientos, visiones, perspectivas o actitudes de los individuos que compartan una determinada forma de vida, continuamos encontrándonos diferencias sustanciales. Ello significa que cada individuo puede tener una visión particular de la cultura (o culturas) a la/s que pertenece y de cómo funcionan las cosas en un determinado grupo y, en consecuencia, de “su cultura” o “su micro-cultura” (J. García Castaño y A. Pulido, 1992: 37).

Por esto, en tanto creación de la mente humana, subjetivamente la cultura representa la realidad por medio de ideas y conceptos constituyendo la “realidad cultural” y la cultura puede definirse como “*sistema de conocimiento a partir de cuyos significados el ser humano tamiza y selecciona su comprensión de la realidad en sentido amplio, así como interpreta y regula los hechos y los datos de comportamiento social*” (Buxó, 1984: 33). Sin embargo, los distintos significados individuales que comparten o poseen los miembros de una determinada cultura en general, son lo suficientemente análogos como para permitir que exista una comprensión y una comunicación interpersonal.

Dice el antropólogo Clifford Geertz, que “*la vocación esencial de la antropología interpretativa no es dar respuestas a nuestras preguntas más profundas, sino darnos acceso a respuestas dadas por otros...*” (1988: 40). Para este autor la cultura denota así “*un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medios con los cuales los hombres comunican, perpetúan y*

⁴⁹ Junto al concepto de cultura, han aparecido algunos significados relacionados que, en muchas ocasiones, quedan más o menos implícitos o subyacentes pero pocas veces claramente dimensionados. Triandis (cit. por Páez y al. 2004: 28) los define como componentes de la cultura subjetiva. Son las *creencias* (categorías, lenguaje, estructuras de creencias y actitudes); *roles* (o conductas esperadas y proscritas para los sujetos que tienen posiciones definidas en la estructura social); *normas* (reglas y expectativas que regulan las conductas, creencias y emociones deseables e indeseables para los miembros de la cultura); y *valores* (fines y principios relevantes en la vida, con los que las personas evalúan lo que es deseable y que sirven de guía de la conducta diaria o como enunciados acerca de cómo deben ser las cosas).

desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida” (1988: 88). Por ello el estudio de la cultura se centra en el *“estudio del mecanismo que emplean los individuos y los grupos de individuos para orientarse en un mundo que de otra manera sería oscuro”* (1988: 301).

En otra posición, Lévi-Strauss como estructuralista resalta la importancia de contextualizar el concepto, en el sentido de que *“la riqueza de una cultura, o del desarrollo de una de sus fases no existe a título de propiedad intrínseca, sino en función de la situación en la cual se encuentra el observador en relación con ella: del número y de la diversidad de los intereses que le otorga”* (Lévi-Strauss, 1993: 118).

Considerando perspectivas más socio-educativas que antropológicas, Henry A. Giroux, desde un enfoque predominantemente crítico, va más allá y habla del importante papel que puede desempeñar la cultura en cuanto instrumento de control y dominación ideológica. Asegura que *“la cultura es la base tanto de la oposición como del acuerdo... La cultura genera relatos, metáforas e imágenes para construir y ejercitar una poderosa herramienta pedagógica que influya en la concepción que las personas tienen de sí mismas y de su relación con los demás”* (2001: 133). Siguiendo la concepción de P. Freire, para quien el concepto de cultura es entendido como el conjunto de indicios acerca de una pluralidad de valores, voces e intenciones dialógicas y nunca neutrales, Giroux expresa que la cultura suele reducirse a los valores de los grupos dominantes. Más que entenderla como los principios de vida compartidos por diferentes grupos y clases que emergen dentro de relaciones desiguales de poder y de lucha, el sentido extendido del concepto casi siempre ignora las formas distintivas en las que los grupos sometidos viven y dan sentido a sus circunstancias (Giroux y McLaren, 1998). ¿Qué relación se establece entre la visión socio-crítica y la cultura? Para estos autores, ser críticos permite comprender nuestras relaciones de compromiso con el mundo, reconociendo nuestra participación activa en la producción del conocimiento en sus dimensiones moral, política y cultural. Precisamente la subjetividad es lo que nos faculta para reconocer y orientar las formas en las cuales los individuos construyen el sentido de sus experiencias, incluyen sus conciencias y maneras inconscientes de ver, y las formas culturales disponibles, a través de las cuales semejantes interpretaciones son

de un modo u otro constreñidas o permitidas. Tal concepto es diferenciado del de identidad, puesto que éste implica además una esencia determinada que existe independientemente de la cadena de recursos disponibles para los individuos. De esta forma, para Giroux, el término cultura contiene “*las maneras particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias “dadas” y condiciones de vida*” (1998: 119).

El desarrollo del *interés emancipatorio* de Habermas (1989) tiene que ver en esa relación entre el conocimiento crítico y la voluntad que interceden en la evolución del hombre frente al dominio ideológico y cultural. Es el sentido humanizante de la cultura, que busca desde el progreso ideológico las condiciones de vida más óptimas para todos a través de la interacción comunicativa y la dignidad del trabajo. También Pérez Tapias subraya que “*la función de una cultura humanizante no puede ser entonces agravar el peso de la tragedia que pesa sobre los individuos, sino proporcionar medios para afrontarla sin ocultarla, sin mixtificarla bajo el encubrimiento de las falsas ilusiones*” (1995: 239). Es un objetivo más del carácter personalista del concepto de cultura, que recoge la necesidad de otorgar herramientas al sujeto para enfrentarse a las situaciones y conflictos de la realidad intersubjetiva. Y esto es así porque algunos autores destacan precisamente la importancia de la cultura a partir de su carácter instrumental y mediador, que concede “al otro” mayor riqueza que las necesidades que tantas veces el propio hombre crea desde su aislamiento ideológico. F. Savater, a partir de un planteamiento quizá algo “contracultural”, defiende que “*nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos “cultura”, sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias*” (F. Savater, 1997: 30).

En contraposición, Castillejo (1985: 102) concluye que, en definitiva, es el “*contenido material de la educación*”, es decir, la Cultura, la que va a permitir al hombre “aprehender” si media su actividad cognitiva y propositiva o intencional (conocimientos, comportamientos, sentimientos, explicaciones, modelos, valores, etc.), frente a las situaciones que se le puedan presentar...

Pero la cultura no debería admitir componentes valorativos, alude más bien al conjunto de elementos vivenciados a través de los cuales cada hombre se realiza progresivamente. No caben “malas” o “buenas” culturas, como no se entiende la ausencia de cultura. Por esto, *“la cultura no existe más que en la medida en que es vivida y experimentada en el destino particular de un hombre que lleva una existencia, construye una vida, refleja el universo en su conciencia y participa en su transformación con su actividad”* (Legrand, 1973: 59).

Así, la educación se realiza “con” elementos culturales de todo tipo y dimensión, que ella regenera, cultiva y reincorpora junto a nuevas aportaciones al mundo cultural, y ello es lo que inexcusablemente constituye la función “reflexiva” de la educación respecto de la cultura y de la sociedad.

3.7.4. A modo de recapitulación: educación y cultura en personas mayores

A lo largo de esta argumentación hemos ido describiendo diferentes ideologías, teorías y visiones que tratan de explicar el concepto de cultura. Desde la Antropología, la Filosofía, la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, pueden extraerse elementos que explican de una forma u otra la gran dimensionalidad del término. Como decíamos, es difícil llegar a una definición consensuada y definitiva acerca de la cultura desde su más amplia conceptualización, pero sí podemos extraer, a través de las características consideradas más “comunes”, ciertos elementos que suelen ser recurrentes en la mayor parte de los autores que han sido consultados.

Haciendo un esfuerzo en este sentido, podemos deducir que, tanto la educación como la cultura, entendidas desde las perspectivas expuestas, comparten en mayor o menor medida los siguientes aspectos:

- Refieren un proceso humano
- Que abarca de manera integral los diferentes aspectos del individuo

- Con carácter contextualizado
- Que se desarrolla de manera dinámica adaptándose al entorno
- De forma compartida aunque no homogénea con el resto de personas
- Con diferentes grados de intencionalidad
- Con estructuras y visiones del mundo más o menos subyacentes
- Que suelen ser transmitidas entre generaciones
- Y que suponen una interpretación subjetiva acerca del mundo y los valores
- Pudiendo desembocar en un contexto creativo en referencia a los significados puestos en juego.

Estudiar las relaciones o conexiones que pueden establecerse entre educación y cultura supone entonces colocar al hombre en el centro de la cuestión.

La cultura constituye un marco colectivo que contextualiza y da sentido a muchos de los procesos educativos. La educación es a su vez el instrumento que, por su carácter permanente e integral, puede ayudar a transmitir la cultura, divulgarla y propiciarla a través de su vertiente más humanizadora. Cómo se lleven a cabo estos objetivos depende de otros muchos factores sociales, culturales, ideológicos, económicos y políticos que exceden el propósito de este capítulo, pero que redundan en una optimización del aspecto socio-educativo y, por ende, de la misma cultura.

En las personas mayores, la comprensión y desarrollo de la cultura tiene una especial importancia. Como venimos describiendo, la cultura se enmarca dentro de un proceso social, contextualizado y compartido, que supone la identificación con determinados patrones o estilos de vida. Pero desde una perspectiva más personalista, también tiene que ver con las diferentes manifestaciones socio-educativas, con el bagaje educativo más o menos formal y con la elección de las distintas opciones que puedan coexistir a estas edades.

Hablar de una persona mayor culta es, en cierto sentido, una redundancia, puesto que no existen personas carentes de cultura. Y mucho menos, dado su recorrido vital, si con ello queremos referir (apoyándonos en la definición de Tylor, 1971), la acumulación de tradiciones, creencias, conocimientos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad.

Ahora bien, la cultura, en la dirección indicada, también puede devenir en necesidad. Si añadimos los componentes de valoración y realización, susceptibles de desembocar en enfoques de transformación personal y social, parece claro que supone también un proceso de reflexión; y, como tal, da lugar a formas más elaboradas de enfrentamiento ante la realidad y el contexto más próximo, posibilitando una mayor capacitación ante posibles desafíos y retos sociales.

En este sentido, es cierto que la necesidad de cultura está condicionada por la educación, como la necesidad de educación está condicionada por la cultura (Fermoso, 1982). Las personas que se consideran “educadas”, ante todo aquéllas que han llegado a disfrutar de periodos institucionalizados de formación, podrían ser también aquéllas que muestran a edades avanzadas, estilos educativos más reflexivos, críticos y creativos, (en ocasiones incluso más academicistas). La elección de las distintas actividades suele depender de intereses en menor medida instrumentalistas, de disfrute personal pero también con proyección social. Estas cuestiones las veremos un poco más extensamente en el desarrollo del último capítulo de la tesis. Pero creemos conveniente anticipar que el desarrollo y fomento de los procesos culturales (en cuanto manifestaciones sociales), como los procesos educativos, dependen evidentemente del carácter subjetivo, interpretativo e ideológico de quien los pretende. La diferencia entre unos y otros quizá podríamos situarla en el “contenido”, menos estructurado y más amplio y contextualizado en el caso de la cultura, y en mayor medida institucionalizado y convenido en el caso de la educación.

Dejando como telón de fondo estas ideas acerca de la educación y la cultura, pasamos en este último apartado del segundo capítulo a abordar otros conceptos claves en el problema de investigación que estamos tratando. Si el recorrido terminológico nos

ha llevado a clarificar el ámbito de la educación en personas mayores desde presupuestos teóricos que destacan el valor de la vejez como etapa vital, y continúan subrayando el papel que juegan los procesos culturales y sociales en la concepción global y a lo largo de la vida de la educación en personas mayores, desembocamos ahora en las últimas significaciones que quedan por delimitar y que centran en gran medida nuestras pretensiones: intereses y motivaciones puestos en juego en los procesos socio-educativos a estas edades.

3.8. Concreción de términos: motivación, necesidad e interés

Pretendemos con este apartado continuar clarificando los distintos conceptos que aparecen en relación a nuestro objeto de estudio. Si la estimación del “interés” de las personas mayores hacia la educación, entendida en el sentido amplio que hemos expuesto, es una de las finalidades a las que va dirigida la presente investigación, constituye un hecho inevitable describir otros términos que suelen revelarse estrechamente interrelacionados y vinculados también en este ámbito: motivaciones y necesidades.

En este sentido, comenzamos haciendo una breve reseña acerca del concepto “motivación”, no sólo por diferenciar este término de aquél que centra nuestra investigación (“el interés”), sino porque sabemos que en educación la interacción entre muchos de los factores que venimos exponiendo son ineludibles, y por tanto su disquisición, aunque compleja, necesaria.

3.8.1. La motivación: delimitación conceptual

Desde tiempo atrás, numerosos y destacados filósofos se inclinaron por entender y explicar qué elementos motivaban la conducta humana, qué era lo que provocaba en el hombre perseguir unas metas y no otras, qué procesos y variables se encubrían tras las decisiones que conscientemente, y no como mero fruto del azar, eran adoptadas. De esta forma, Platón aseguraba que el hombre no era un ser determinado ni por condiciones externas ni por impulsos internos irracionales, sino que poseía lo que él denominaba “una decisión libre del espíritu”. Aristóteles, por su parte, se inclinaba hacia los sentimientos de afecto que dominaban muchas de las conductas humanas. Tomás de Aquino, a partir de su creencia en la dualidad mente-cuerpo, creía que la mente disponía de motivos racionales basados en la voluntad mientras que el cuerpo poseía impulsos motivacionales basados en el placer. Descartes utilizaba la motivación como diferencia sustancial entre el hombre y el animal, puesto que éstos quedan totalmente condicionados por la fuerza de la naturaleza a diferencia del hombre, que dispone de la

voluntad para decidir su actuación. Sin embargo, Darwin negaba tal diferencia basándose en la idea del instinto para explicar la conducta no aprendida y automatizada de los animales. Los orígenes de la motivación como advertimos son muy antiguos, tanto como los intentos del hombre por explicar cuáles son las causas y los procesos subyacentes a la inclinación o disposición de nuestro comportamiento.

En la actualidad, el término motivación suele ser definido por los psicólogos de manera abstracta, como “conjunto de procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta” (Ball 1988: 14).

El profesor Fernández Lópiz (2002: 168) apunta que la mayor parte de los enfoques existentes sobre el tema, abordan tres tipos de interrogantes: 1º.- *qué hace que una persona inicie una acción*; 2º.- *cuál es el nivel de participación en la actividad que el sujeto selecciona*; 3º.- *qué hace que una persona persista o abandone en la realización de una tarea*. En similar sentido, pero desde una visión más conductista, Schaie y Willis (2003: 298) resumen en tres las cuestiones sobre la motivación que se relacionan con la conducta: *¿Qué es lo que inicia o proporciona la energía para la conducta? ¿Qué influye en la dirección de la conducta? Y ¿qué afecta al cese de la conducta?*

Por su parte, los autores Sáez y Vega (1989: 102) refieren tres elementos asumidos generalmente válidos en el estudio sobre la motivación: a) *el móvil u objetivo del comportamiento*; b) *el nivel de excitación del sujeto*; c) *el estado psicológico o fisiológico que estimula el organismo y la pulsión a seguir hacia el objetivo*.

Por tanto, en todos estos enfoques se destaca el papel del sujeto tanto como cualesquiera otros factores que puedan intervenir afectando las actitudes o decisiones finales que, de forma más o menos evidente, son susceptibles de manifestarse a través de la conducta.

Desde una perspectiva más dinámica, podríamos decir entonces que la motivación es “*la sucesión de fases continuas de la actividad (comportamiento) del*

organismo” (Mankeliunas, 1987: 23 y 24). Este autor, desde una línea claramente psicológica, habla de la motivación como de un “*concepto genérico (constructo teórico – hipotético), que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamientos aislados tendientes a alcanzar determinadas metas*”. Estaría formado por el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta.

Los motivos serían por tanto “*disposiciones estables que organizan o explican gran parte de lo que una persona dice o hace*” (McClelland, 1989: 193). Desde un punto de vista más funcional, este autor también define el motivo como el “*interés recurrente por un estado objetivo basado en un incentivo natural, un interés que vigoriza, orienta y selecciona la conducta*” (McClelland, 1989: 623). Entonces, básicamente, una disposición o motivo se refiere a pensar con frecuencia acerca de un estado objetivo, un interés reiterado.

3.8.2. Motivos individuales y sociales desde el ámbito de la Psicología Social

Desde la Psicología, se han realizado distintas taxonomías que contribuyeran a un acercamiento teórico para lograr explicar el fundamento motivacional de la conducta humana. El profesor Páez realiza a nuestro juicio, en línea con la Psicología Social, una clasificación bastante acertada acerca de las necesidades o motivos que, en términos generales, conducen efectivamente la conducta. La recogemos aquí por considerarla suficientemente completa en lo referente al campo que nos preocupa y, como decimos, a todas luces clarificadora.

Aunque la presente investigación está dirigida hacia un terreno más socio-educativo, creemos necesario resaltar en todo caso la conveniencia de sopesar otras teorías que, formando parte de la Psicología, explican también el comportamiento humano. Nuestra visión se presenta pues de manera holística y necesariamente integradora entre las distintas disciplinas implicadas en el estudio de la educación, en su

sentido más amplio. Páez y col. (2004: 17 y ss) aportan una categorización de los motivos individuales y sociales siguiendo este esquema:

A. Motivos individuales

a1.- *Motivación de exploración, curiosidad o variación estimular y necesidad de búsqueda de sensaciones y de curiosidad:* los estímulos complejos, novedosos e imprevisibles motivan la conducta, aunque no haya refuerzos instrumentales. Parece ser que los seres humanos necesitan de la variación estimular y algunas personas requieren mayores sensaciones o emociones.

a2.- *Motivación de control, efectividad, auto-eficacia o competencia y necesidad de auto-determinación:* desde la motivación intrínseca, el individuo busca superar retos, al margen de los refuerzos instrumentales. Así, cuando se recompensan actividades que al sujeto le gustaban en sí mismas, los individuos pierden motivación (disminuyen el nivel posterior de actividad), sobre todo si la recompensa es esperada y tangible. Finalmente se sabe que los sujetos reaccionan negativamente a tentativas de controlarlos (reactancia).

a3.- *Motivación de conocimiento, atribución de significado y necesidad de consistencia cognitiva:* se presupone que las personas realizan atribuciones de causalidad (explican acciones y actitudes), porque necesitan controlar los sucesos y predecir el futuro. Algunos autores sitúan tales explicaciones a lo largo de tres dimensiones: internalidad, estabilidad y controlabilidad (Beltrán y Bueno, 1995: 232). Pero la necesidad de conocimiento y de atribución de significado no es un postulado contrastado. Por otra parte, la teoría de la disonancia cognitiva⁵⁰ muestra la necesidad de evitar un estado de conflicto entre cogniciones debido a un estado motivacional poco placentero. Por ello la inconsistencia cognitiva provoca activación fisiológica, además de cambios cognitivos y actitudinales. Según Páez y col., otra línea de investigación postula que los sujetos están

⁵⁰ El manual titulado “*Psicología Social*” (1994), cuyos autores son Francisco Morales y otros, recoge muy bien las diferentes teorías e interpretaciones acerca de la consistencia y la disonancia cognitiva (cap. 21), que no explicamos aquí por exceder el propósito de nuestro trabajo.

motivados a mantener un auto-concepto consistente y que, por tanto, ignoran, evitan o descalifican la información contradictoria con él. Razón por la cual buscan activamente situaciones y elementos que reafirmen su autoconcepto.

a4.- *Motivación de veracidad y necesidad de auto-verificación:* para predecir el futuro y controlar los resultados, las personas han de conocer verazmente la realidad y sus habilidades.

a5.- *Motivación de defensa de la autoestima, auto-imagen y necesidad de autovaloración y de manejo de impresión:* la necesidad de tener un sentido positivo del sí mismo se postula como universal. Por eso la auto-presentación ante otros de forma consistente y valorizada o con buena imagen es considerada una motivación o fin general de la interacción social.

B. Motivos Sociales

b1.- *Motivación de logro:* es la necesidad de superar obstáculos y lograr un estándar alto, de éxito en la competición, con un estándar o criterio de excelencia. Si la motivación de logro es alta, los éxitos se atribuirán a la propia habilidad y esfuerzo (Beltrán y Bueno, 1995: 230). Así, el resultado de una conducta se halla conjuntamente determinado por los esfuerzos y la habilidad de una persona para realizar la tarea. También está parcialmente determinado por la comprensión de la situación por parte de esa persona (McClelland, 1989: 22). Pero los individuos de alta motivación de logro se interesan por su relevancia en sí misma más que por las gratificaciones que este hecho aporte y esto suele desembocar en lo que McClelland denominó “*personalidades emprendoras*”.

b2.- *Motivación de intimidad:* o necesidad de tener y mantener relaciones cálidas e íntimas que implican poco miedo al rechazo.

b3.- *Motivación de afiliación*: como necesidad de establecer relaciones sociales, de ser aceptado socialmente y de tener seguridad en las relaciones interpersonales.

b4.- *Motivación de poder*: es el deseo de hacer que el mundo material y social se ajuste al plan de uno. La necesidad de tener impacto, control o influencia sobre otra persona, grupo o el mundo en general.

Páez y col. añaden que el apoyo empírico de estas afirmaciones se encuentra en las investigaciones que han demostrado la siguiente hipótesis: sujetos en los que se han identificado de forma directa o indirecta motivaciones altas, muestran conductas congruentes de forma concurrente o predictiva.

Aplicada esta teoría al ámbito educativo, parece “*prioritario que el sujeto experimente cierto grado de autonomía, de manera que si la tarea es percibida como externa por el sujeto, donde no tiene ningún tipo de control sobre la misma o sus consecuencias, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. El alumno necesita sentirse el origen de esa actividad, quien la determina, y no un mero agente que la realiza*” (Beltrán y Bueno, 1995: 229).

Otro modelo que Beltrán y Bueno destacan y que no recoge la taxonomía anterior, es el modelo expectativa-valor o de la tarea: parece evidente que un sujeto se implicará más, deseará aprender mejor, en aquello que valora positivamente que no en aquello que valora de forma negativa, de manera que las expectativas y el valor de la tarea influyen directamente en la persistencia, realización y elección de la tarea.

Algunos estudios realizados han resaltado cuatro valores importantes en los que podría basarse la consecución de una tarea: 1) *el valor de consecución*: hacerlo bien puede suponer que el sujeto muestre o refuerce aspectos de sí mismo; 2) *el valor intrínseco* o interés subjetivo que obtiene el sujeto al realizarla (motivación intrínseca); 3) *el valor de utilidad* o relación de tarea con metas futuras (motivación extrínseca); 4) *el coste*: relacionado con aquellos elementos negativos que implican iniciar o participar

en una tarea (miedo al fracaso, ansiedad, esfuerzo...). También podría incluirse en este modelo el componente afectivo (Beltrán y Bueno, 1995: 231).

Al parecer, aunque las emociones no sean motivos, constituyen una parte importante de los sistemas motivacionales al implicar la presencia de incentivos naturales. De hecho, *“proporcionan la carga afectiva que hace a los sistemas motivacionales tan poderosos y persistentes en la conformación de la conducta”* (McClelland, 1989: 147).

3.8.3. La motivación desde el ámbito de la Pedagogía

Como estamos analizando, desde el punto de vista educativo, el concepto “motivo” puede sin embargo contener interpretaciones quizá algo más próximas a nuestro objeto de estudio. Colom y Núñez (2001: 178), por ejemplo, formulan tres dimensiones diferentes que abarca el término: la dimensión filosófica, la psicológica y la pedagógica.

- a) *Dimensión filosófica*: el motivo es interpretado por la causa (inicial o final) o la condición de una elección. Entre los componentes básicos que están implicados, consideran la voluntad, el entendimiento, la finalidad, la causa, lo consciente y lo inconsciente.
- b) *Dimensión psicológica*: el motivo constituye la variable interna o externa por la que la conducta se configura en una determinada dirección para la consecución de un fin o meta. Sus componentes giran en torno al objetivo, la necesidad, el refuerzo, el incentivo, la atribución, la afectividad o la autoeficacia.
- c) *Dimensión pedagógica*: el motivo conforma una razón o causa, explícita o implícitamente sentida, que provoca reacciones en relación con las finalidades del aprendizaje y la educación. Se habla entonces de estímulo, refuerzo, objetivo, afectividad, entorno, logro y meta.

Es una forma de manifestar la complejidad que el mismo término encierra y las conexiones que mantiene con otros conceptos influyentes en mayor o menor medida en la motivación, en función de la interpretación que le otorguemos. Así, numerosos autores han intentado explicar o referir desde el campo de la Filosofía, la Sociología, la Psicología o la Pedagogía, qué papel juegan los procesos motivacionales en el desarrollo humano y la configuración de la propia evolución personal.

Escámez, desde una visión filosófica existencialista, arguye que conducta motivada no es equivalente a conducta determinada: *“El motivo no se impone al hombre por su intrínseca fuerza, sino que su fuerza depende de la significación que para él tenga en su situación presente. El motivo por fuerte que sea, sólo puede revelarse a un sujeto que ya tiene trazado su proyecto de vida”*. Y esto refiere una de las características o cualidades más valiosas del hombre: su capacidad de elegir o *“el poder hacer una cosa u otra. El poder hacer, se debe a que por la actividad cognoscitiva la motivación humana se manifiesta en la elaboración de planes y proyectos de lo que se desea hacer, y por lo tanto cualquier estructura motivacional está inscrita por su significación en el proyecto de vida personal”*. Desde esta interpretación, *“la conducta es, en cada caso la expresión del proyecto fundamental del hombre y no hace más que concretar en cada situación, la elección que ha hecho de sí mismo”* (Escámez, 1985: 21).

Cuestiones que, a nuestro entender deja sin resolver, son los impedimentos o elementos contextuales que, provenientes del ámbito socio-cultural, familiar, económico, o debido a otras circunstancias muy concretas, “permiten” o no llegar al sujeto hasta ese nivel de realización personal acorde o consecuente con las propias decisiones que libremente pudiera adoptar.

A. Capitán, por su parte, correlaciona la motivación del educando con el interés que el objeto puede despertar o manifestar en su respuesta: *“en efecto, la seguridad o inseguridad de alcanzar un objetivo, la mayor o menor necesidad de obtenerlo, la avidez o apatía de saber, la adaptación o inadaptación o nuevas metas impuestas o libremente conseguidas, etc, caen de lleno en una perspectiva psíquica del educando”*

(1979: 74). Por ello la finalidad perseguida confiere un significado primordial a la necesidad y por tanto, el deseo y la importancia que el propio sujeto concede a las propias pretensiones adquieren un papel relevante en la dirección que psicológicamente establezca.

3.8.4. La motivación en personas adultas y mayores

Llevando estas consideraciones al terreno que nos ocupa, ciertos autores destacan cómo en la edad adulta, el estudio de necesidades, intereses y motivaciones es un campo complejo. El desarrollo vital a lo largo de los años es una dificultad añadida, dado que depende de la intensidad o fuerza de algunas necesidades, la naturaleza temporal de ciertas metas (que pueden centrarse más en objetivos presentes o a corto plazo) y la naturaleza de los motivos (que suelen ser más significativos desde el punto de vista personal que de carácter nuevo o especulativo), (Schaie y Willis, 2003).

Aun así, las investigaciones sobre motivación en personas mayores están creciendo en los últimos años, pero no deja de ser evidente la escasez de estudios empíricos que abordan el tema. Algunas de las conclusiones más positivas a las que se ha llegado destacan la idea de que las personas más longevas no tienen por qué estar menos motivadas que las jóvenes y que, en el caso de que existiera una menor motivación, sus causas serían ajenas al proceso evolutivo del momento relacionado con la edad del sujeto y sus posibilidades reales (Sáez y Vega, 1989).

Además, los estudios sobre motivación no se refieren sólo al nivel de actividad sino al tipo de actividades que jóvenes y mayores realizan. Estos autores señalan cómo muchos de estos estudios han demostrado que prevalece menos actividad global entre las personas de más edad, pero existe sin embargo un aumento del trabajo que puede caracterizarse como voluntario frente al obligatorio, que es lo que caracteriza a los más jóvenes. Podría añadirse que las preferencias en la elección de tales actividades pueden diferir en función de la importancia que se conceda a otros factores como tiempo libre, dinero, nivel adquisitivo, satisfacción personal, situación familiar, salud, educación... y la experiencia en relación al objeto por el que se muestra ese interés.

En tal sentido, asegura Weber (1976: 208), “*la voluntad de formación en los adultos depende en buena parte de su formación anterior*”. Es una hipótesis que a lo largo del tiempo se ha ido reforzando y que venimos con este trabajo a examinar.

3.8.5. Elementos de la motivación educativa en personas mayores

Como decimos, el campo de la motivación en general ha sido objeto de muchas investigaciones y esfuerzos por esclarecer las conductas y los rasgos que, de modo más o menos consciente, inciden en el comportamiento humano.

Las teorías de la motivación escolar también han estudiado durante mucho tiempo los factores o elementos que inciden en el éxito de los procesos educativos. Colom y Núñez (2001: 197) destacan los siguientes:

- 1.- autoperfección (autoestima, autovaloración, sentimientos, emociones, etc.);
- 2.- percepción, idea acerca de los demás y del entorno (curiosidad, interés);
- 3.- capacidad de elección (criterios, creencias);
- 4.- compromiso - reto adquirido (consigo mismo, con el profesor, con la materia, con los compañeros, con sus padres, etc.);
- 5.- capacidad de insistir y perseverar en la actividad (necesidad de recursos, técnicas y procedimientos);
- 6.- conocimiento de la finalidad para la que se lleva a cabo su acción (objetivos claros de orden académico, científico y social descubiertos por sí mismo o propuestos por los demás).

Muchas de las ideas expuestas, haciendo un examen algo más minucioso, podrían seguramente extrapolarse al estudio de la motivación educativa en las personas mayores. Sin embargo, las características personales, sociales, familiares, cognitivas... y ante todo los intereses a estas edades, obligan a considerar un estudio específico y concreto que revele de qué forma adecuar y facilitar las acciones socio-educativas que competen.

El profesor Fernández Lópiz (1998, 2002), ya citado, destaca una serie de premisas como supuestos que forman parte del estudio de la motivación educativa⁵¹ en las personas de más edad. Son éstas:

- ◆ *Integridad*: la ecuación motivacional posee como elemento base un sujeto humano en el que se instaura lo cultural, lo social y lo psicológico.
- ◆ *Holismo*: los estados motivacionales, sea cual sea su naturaleza, producen una situación de necesidad en el sujeto y éste responde a él como una “totalidad”, a la vez que compromete aspectos perceptivos, emocionales, cognitivos y de valores.
- ◆ *Construcción*: la motivación se vincula a determinadas características de personalidad que se establecen normalmente en las primeras etapas del desarrollo, pero que se reelaboran de forma continua a partir de la interacción que resulta entre las necesidades internas y las demandas externas.
- ◆ *Interactividad*: la interacción entre los factores intrínsecos y extrínsecos, y las motivaciones primarias (biológicas) y secundarias (culturales) subsisten de forma natural en la base de la motivación humana.
- ◆ *Contextualidad*: la cultura (tal y como veíamos en otro capítulo), provee al sujeto de una significación propia, razón que lleva a considerar tanto la importancia de las características socio-culturales influyentes, como la valoración que cada persona realiza acerca de las mismas.
- ◆ *Distintividad*: aunque las personas puedan resultar condicionadas culturalmente en sus formas de pensar y sentir, el impacto varía de

⁵¹ Hemos sustituido la expresión “motivación académica” a la que hace referencia el profesor Fernández Lópiz, por “motivación educativa”. Creemos que corresponde más al sentido y significación del concepto que, a lo largo de la tesis, venimos defendiendo. Y que en este contexto es legítimo y válido hacerlo porque no cambia sustancialmente la argumentación del autor, sino que amplía el referente a otras formas culturales y educativas al exceder los límites de la perspectiva propiamente académica (más formal).

unas a otras, lo que nos lleva a distinguir entre diferencias subjetivas en el estudio de la motivación.

- ◆ *Autovaloración*: la motivación educativa a edades maduras guarda una gran relación con la relevancia personal concedida a los diversos cambios que se van produciendo en esta etapa de la vida; esto supone recapacitar sobre la propia identidad y el significado de la existencia.
- ◆ *Identidad*: la motivación se relaciona con la condición del Yo, con los estados internos, y es básica en la lucha por reidificar la identidad, por construir una nueva mismidad a través de las formas propias de la cultura moderna, el trabajo y/o la educación.
- ◆ *Revisión*: los constantes cambios producidos por la modernidad provocan la necesidad de hacer elecciones continuamente revisadas y acordes con los nuevos tiempos.
- ◆ *Progresión*: la motivación educativa en la madurez se enmarca en la necesidad de trascender los conflictos internos y progresar hacia un sentido de seguridad del propio Yo, elaborado a partir de las relaciones con los otros.
- ◆ *Multiplidad de metas*: la motivación educativa constituye un medio para obtener varios fines vitales y, a su vez, es una más de las estrategias que permiten alcanzar las propias metas personales.
- ◆ *Educación*: la motivación educativa está vinculada a otras motivaciones y necesidades pertenecientes a diversos niveles de integración en la persona. Analizar este campo supone ampliar la perspectiva sobre el papel que los sujetos otorgan a la educación en su propio desarrollo.

Son, evidentemente, elementos que tienden a presentarse de forma conexas. En casi todos ellos predomina el componente holístico, interactivo y contextual que marca los procesos individuales indicadores del comportamiento motivacional de cada persona. Pero a su vez, las peculiaridades y características a nivel subjetivo, dotan de una particularidad distintiva y diferenciadora a los diversos componentes implicados y determinan una repercusión desigual.

Por supuesto, las necesidades sentidas marcan la orientación y la razón de los procesos puestos en juego. Sin una causa concreta, no existiría respuesta o conducta por parte del sujeto. Las necesidades contribuyen a dotar de significado nuestras acciones, de manera que, si son satisfechas, dejan de tener repercusión. Sin motivación, tampoco se movería un organismo. Vamos a ver a continuación qué se entiende por necesidad a través de una de las teorías con mayor trascendencia en este campo, y de qué forma se relaciona con el ámbito de la motivación y los intereses educativos.

3.8.6. La jerarquía de necesidades de Abraham H. Maslow

Abraham Harold Maslow (1908 – 1970), psiquiatra y psicólogo estadounidense, es considerado uno de los psicólogos más creadores del siglo XX y con mayor repercusión en el campo de la Psicología motivacional. Su teoría se sitúa dentro del holismo y la Psicología humanista y la tesis básica de la que parte es la siguiente: “El hombre es un todo integrado y organizado, no hay partes diferenciadas”. De esta forma, cualquier motivo que afecta a un sistema, afecta a toda la persona de forma global.

En sus dos obras principales, *Motivation and Personality*⁵² (1954) y *Toward a Psychology of Being*⁵³ (1962), asegura que cada individuo tiene unas necesidades jerárquicas -fisiológicas, afectivas y de auto-actualización-, que deben quedar satisfechas, siendo el objetivo fundamental de la Psicoterapia, la integración del ser. Pero sólo en el caso de que las necesidades inferiores en la jerarquía sean efectivamente satisfechas, podrá el sujeto expresar o desear necesidades de orden superior.

3.8.7. El orden jerárquico en la teoría de Maslow

Como vemos, Maslow propone una teoría del crecimiento y desarrollo partiendo del hombre sano, en la cual el concepto clave para la motivación es el de necesidad. Especifica así una jerarquía de necesidades humanas, a partir de las más básicas y

⁵² Traducida como “Motivación y Personalidad”. Hemos consultado, para este capítulo, la edición española revisada, actualizada y publicada en 1991 por ediciones Díaz de Santos.

⁵³ Traducida como “Hacia una psicología del ser”.

primordiales para el hombre (las fisiológicas o de supervivencia) hasta llegar a las de orden superior o de autorrealización (de naturaleza más psicológica). El orden, comenzando por las necesidades de origen inferior, es el siguiente: necesidades fisiológicas, necesidades de protección, necesidades de amor y pertenencia, necesidades de estima y, por último, necesidades de autorrealización. Las describimos brevemente:

3.8.7.1. Las necesidades fisiológicas

Son las que tienen más fuerza o dominancia. La premisa inicial de Maslow (1991) es que si todas las necesidades están sin satisfacer, y el organismo, por tanto, es dominado por las necesidades fisiológicas, las restantes necesidades simplemente pueden ser inexistentes, permanecer latentes o ser desplazadas al fondo. Otra característica peculiar del organismo que está sometido a una determinada necesidad es que toda filosofía de futuro tiende también a cambiar. Así, para una persona con hambre crónica y extremada, la utopía podría definirse como el lugar donde hay mucha comida. Cualquier otra cosa dejará de tener importancia. Pero si estas necesidades primarias o básicas, como la necesidad de alimentos, de agua, de aire... están cubiertas, aparecen otras necesidades que dominan el organismo y que, una vez satisfechas, dejan paso a otras necesidades superiores. Es lo que Maslow denomina “jerarquía de relativa prepotencia” o “predominio” (1991: 25).

De esta forma, las necesidades fisiológicas, si son gratificadas permanentemente, dejan de existir como determinantes activos u organizados de la conducta. Sólo existen de manera potencial porque pueden aparecer otra vez, si son frustradas, para volver a dominar el organismo.

3.8.7.2. Las necesidades de seguridad

Son las necesidades relativas a la estabilidad, dependencia, protección, orden, ausencia de miedo, ansiedad y caos. Surgen, como decimos, según la jerarquía expuesta y siempre que las necesidades más básicas estén cubiertas. Las necesidades de seguridad pueden erigirse en los organizadores casi exclusivos de la conducta, poniendo

todas las necesidades del organismo a su servicio y, en consecuencia, el fin dominante es la búsqueda de tal seguridad. Maslow matiza que los adultos sanos y afortunados de nuestra cultura están ampliamente satisfechos en este nivel, seguros de asaltos delincuentes, de crímenes, de la tiranía... Desgraciadamente esa es una afirmación que nos cuesta trabajo generalizar, aun asumiendo el “avance” social y cultural y el privilegio de algunos sectores sobre otros. Otros deseos más amplios de seguridad hacen referencia a la preferencia por las cosas familiares más que por las que no lo son, o por lo conocido más que por lo desconocido. El caso más extremo suele estar representado por las personas que sufren una neurosis (siempre que ésta no provenga de una frustración de las necesidades de cariño y estima).

3.8.7.3. Las necesidades de pertenencia y las necesidades de amor

Aparecen si las necesidades fisiológicas y de seguridad están plenamente satisfechas. Suponen dar y recibir afecto y son perseguidas siempre que la persona experimente una necesidad de contacto, de intimidad y de pertenencia. Es un deseo que, por desgracia, se advierte frecuentemente en la actualidad, producido por fenómenos de los que ya Maslow hablaba: una creciente movilidad, la desaparición de las formas tradicionales de agrupamiento, la dispersión de las familias, el desfase generacional y una urbanización permanente. Por eso la sociedad en su generalidad y cada uno de sus miembros en particular, deben satisfacer estas necesidades para sobrevivir y considerarse sanos.

3.8.7.4. Las necesidades de estima

Representadas por la necesidad de una valoración generalmente alta de sí mismo, de autorespeto o autoestima, pero también de la estima de otros. Por eso Maslow entiende que estas necesidades se clasifican en dos conjuntos subsidiarios: el primero es el deseo de fuerza, logro, adecuación, maestría y competencia, confianza ante el mundo, independencia y libertad. El segundo, el deseo de reputación o prestigio (como respeto o estima de las otras personas), el estatus, la fama y la gloria, la

dominación, el reconocimiento, la atención, la importancia, la dignidad o el aprecio. La satisfacción de estas necesidades supone sentimientos de autoconfianza, capacidad y suficiencia, ser útil y preciso en el mundo. Y su frustración desemboca en sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo. Algunos autores han incidido en el riesgo que supone basar la autoestima en la opinión de los demás, en lugar de hacerlo sobre nuestras capacidades, competencias y adecuación a la actividad. Hablan por tanto de la importancia del respeto merecido de los demás y no del que se basa en la celebridad y adulación injustificada (como sufrimos con excesiva asiduidad en nuestros días).

3.8.7.5. Las necesidades de autorrealización

Son necesidades de orden superior. Indican el deseo de la persona por la autosatisfacción, la tendencia de hacer realidad lo que ella es en potencia, *“llegar a ser todo lo que uno es capaz de llegar a ser”*. En palabras de Maslow, *“lo que los humanos pueden ser, es lo que deben ser”* (1991: 32). Deben ser auténticos con su propia naturaleza, aunque la forma de lograrlo variará mucho de persona a persona. En el fondo, la característica común de estas necesidades consiste en que su aparición prosigue a alguna otra necesidad anterior de origen fisiológico, de estima, amor o seguridad, que ya ha sido satisfecha. Tal era su preocupación por la teoría humanista que, llevando esta necesidad al terreno de lo educativo, Maslow llegó a considerar que la búsqueda hacia la completa autorrealización como motivación intrínseca, era más relevante para la persona que la satisfacción de las demandas que imperan en la sociedad industrial y buscan ante todo el poder de la eficacia y el rendimiento como motivadores extrínsecos. La educación debía pues perseguir la satisfacción del saber por el saber mismo.

3.8.8. Precisiones a la teoría de Maslow

Ahora bien, aunque la mayoría de las personas presentarán estas necesidades en la sucesión indicada, Maslow reconoce que existen excepciones. Por tanto la jerarquía expuesta, aun mostrando un orden, no es tan rígida como pudiera parecer. Habrá personas para quienes la necesidad de autorrealización, por ejemplo, sea mayor que la

de amor o la autoestima. También puede ocurrir que cuando una necesidad ha sido satisfecha durante mucho tiempo, se infravalore. Como el caso de una persona que nunca ha sufrido hambre. Necesitará entonces verse privada de tal necesidad durante algún tiempo para revalorizarla y hacerse más imperiosa que la necesidad superior que, en principio, podría tener mayor importancia.

Pero la más significativa de estas excepciones es la que implica la persecución de un ideal o un valor determinado. Parece que la persona satisfecha en sus necesidades básicas a lo largo de su vida, sobre todo en sus primeros años, desarrolla una capacidad excepcional para soportar la frustración porque posee un carácter fuerte y sano. Es lo que Maslow denomina “*tolerancia incrementada de la frustración*” (1991: 40). Y lo ejemplifica de esta forma: aquellos que han amado, han sido amados y han tenido muchas amistades profundas, pueden resistir mejor el odio, el rechazo o la persecución.

Algunos autores han criticado las bases de esta teoría, argumentando que no tuvo suficientemente en cuenta la naturaleza de las condiciones ambientales que suscitan las diversas necesidades, como tampoco emprendió las investigaciones empíricas necesarias para mostrar que realmente tales necesidades forman una jerarquía (McClelland, 1989); pero nadie duda que ha proporcionado hipótesis válidas acerca de los motivos que subyacen a la conducta humana y que muchos de sus supuestos tienen vigencia aún hoy en la Psicología universal y, por supuesto, en muchos de los problemas educativos que surgen de forma cotidiana.

3.8.9. Conclusiones más relevantes de la teoría de Maslow

Las principales conclusiones extraídas del estudio sobre la jerarquía de las motivaciones de Maslow, son éstas:

- Aun existiendo un orden progresivo en la satisfacción de las necesidades básicas, en la práctica no podemos hablar de un rigor absoluto porque inciden otras muchas variables de carácter personal y social.

- En realidad, la mayoría de los miembros de nuestra sociedad están parcialmente satisfechos y parcialmente insatisfechos en todas las necesidades básicas a la vez.
- Las necesidades básicas son más comunes en todas las culturas que aquellas más superficiales. Es un elemento que facilita aunar las características humanas tras la aparente diversidad cultural.
- Cualquier conducta puede ser determinada por varias o todas las necesidades básicas a la vez, y no por una sola de ellas.
- La sociedad buena o sana es aquella que permite que aparezcan los fines más altos de las personas, satisfaciendo todas sus necesidades básicas.

3.8.10. El concepto “necesidad” en la educación en personas mayores

Llevando a nuestro terreno la teoría de Maslow, las personas mayores también serán susceptibles de “sentir” o “expresar” estas necesidades en mayor o menor medida; sin embargo, creemos que dejar de lado otros elementos menos universales, inseparables de la propia realización personal, que podrían determinar la inclinación por ciertas actitudes y conductas más o menos manifiestas, puede constituir un craso error. De hecho, aunque sin duda existen condicionamientos sociales y culturales que, de manera objetiva, pueden determinar las necesidades, parece evidente también la coexistencia de factores subjetivos que las concretan de forma más específica.

Algunos autores han aludido a la influencia y la interacción entre las necesidades individuales y sociales que resultan de conjugar los extremos de perspectivas objetivas / subjetivas y universales / relativas (Sánchez Vera y Bódalo, 2002). En todo caso, como hemos visto, el término “necesidad” no es unívoco. En él van implícitos deseos, imperativos sociales, intereses, elementos en suma procedentes de una perspectiva individual enmarcada a su vez en una visión educativa, social y cultural. A pesar de la

complejidad supuesta, consideramos precisa la especificación de tales rasgos con el fin de acercar nuestros planteamientos a los deseos y demandas de la población referida. Pero antes, es preciso subrayar tal y como hemos anticipado, que las necesidades educativas y de realización no suelen aparecer si previamente no quedan satisfechas las necesidades básicas relativas a la salud, una buena calidad de vida o el sentimiento de seguridad personal. Sin lugar a dudas, éstas son las primeras que habrán de ser atendidas.

En relación al tema que nos ocupa, en el caso de las necesidades educativas las personas mayores constituyen, efectivamente, un grupo distinto a los demás, pero no por ello homogéneo. El profesor Lemieux (1997) hace una propuesta en cinco categorías:

1. *Necesidad del funcionamiento en sociedad*: relativas a una educación de base o instrumental (leer, escribir), adquirir una autosuficiencia económica, una vivienda adecuada, desarrollar una buena forma física, relaciones familiares gratas y disfrute del tiempo de ocio.
2. *Necesidad de expresión*: dirigida a la búsqueda de actividades que produzcan una satisfacción y placer personal.
3. *Necesidad de participación*: o necesidad de comprometerse en actividades para poder dar o prestar servicios a otros.
4. *Necesidad de influir*: para conseguir la capacidad de dictaminar la introducción de innovaciones y cambios.
5. *Necesidad de trascendencia*: o autorrealización más allá de los límites impuestos por las fuerzas físicas.

Desde otro punto de vista, pueden resumirse en dos alternativas en ningún caso excluyentes:

- a) Las necesidades referidas a una *educación instrumental* tienen que ver con una educación cuyos fines convergen hacia el exterior y sobrepasan el acto de aprender propiamente dicho. Es el caso de las personas que quieren aprender a leer o escribir para comunicarse con otras personas o con la propia familia, o para hacer por sí solas determinadas gestiones administrativas.
- b) Las necesidades ligadas a una *educación de la expresión*, cuyo fin es el propio acto de aprender y se convierten en fuente de gratificación personal.

Normalmente, son necesidades expuestas de forma muy simple pero que caracterizan los intereses de las personas mayores ante una determinada actividad educativa. La primera se centra en el desarrollo de una actividad útil que, una vez adquirida y dominada, suele generalizarse y desembocar en la segunda. Aunque hemos de matizar que éste es un proceso sumamente personal ligado a circunstancias y actitudes altamente privativas.

Lo relevante en educación es que el diagnóstico del problema, la descripción, evaluación y detección de necesidades, no quede aislado de las virtualidades y capacidades susceptibles de ser potenciadas desde el punto de mira de nuestra investigación. Y que, en tal proceso, la persona mayor (en nuestro caso) sea siempre un componente implicado capaz de intervenir de forma activa en las posibles decisiones que le conciernen de manera más o menos directa. Tanto más si partimos del hecho contrastado de que la última etapa del hombre no conforma un club caracterizado por la homogeneidad, sino un(os) grupo(s) cercenado(s) por la disparidad y las contradicciones, fruto de las diferentes adherencias históricas (García Mínguez, 2004).

El concepto interés aparece aquí de forma insistente para destacar hasta qué punto es un elemento subjetivo que puede condicionar las elecciones y decisiones que la persona mayor adopta respecto a determinadas opciones.

3.8.11. El interés: delimitación conceptual

Indica Samuel Ball (1988) que el término interés puede emplearse de muchos modos. Al referirnos a él, podemos pensar en la cantidad de tiempo que alguien dedica a una actividad sin que se le obligue a ello. En la frecuencia de una conducta que se produce espontáneamente; e incluso en el valor de reforzamiento relativo que encuentra en una actividad. También puede utilizarse para hacer comparaciones entre grupos, entre personas o entre conductas dentro de grupos o de personas. Lo que comparten estos distintos significados, es que el término alude a unos “*esquemas de elección entre alternativas*”, esquemas que revelan una cierta estabilidad a lo largo del tiempo y que no parecen ser resultado de presiones externas. Proceden más bien de las características del que elige y de la importancia que concede a sus alternativas. En este sentido, “*decir que alguien tiene un interés por algo es decir que, siendo iguales otras cosas, está dispuesto a optar por eso prefiriéndolo a sus alternativas*” (1988: 156).

Por ello, S. Ball confirma el hecho de que los intereses son directamente observables, son constructos (como ocurre con la motivación), que permiten una gran variedad de predicciones acerca de las conductas. De esta forma, al determinar los intereses de alguien, pueden predecirse también los elementos o actividades que esa persona favorecerá entre una serie de alternativas, el tiempo que va a dedicarles, con cuánta frecuencia es probable que se produzcan las conductas y, si es necesario, el reforzamiento externo que demanda para sostener una determinada actividad. Lo que conduce a que la duración, frecuencia y valor de reforzamiento puedan ser medidos de muy diferentes maneras, pero tiendan a guardar entre sí una elevada correlación en distintas circunstancias.

Si lo que pretendemos, en nuestro caso, es averiguar los intereses educativos de las personas de más edad, tal información nos permitirá deducir las posibles conductas de este sector, pero a la inversa, los comportamientos observados nos ayudarán a descubrir intereses más o menos encubiertos.

En esa misma línea, también Habermas (1989), en su clásica obra “Conocimiento e interés”, nos habla de los “*intereses rectores del conocimiento*” susceptibles de ser medidos sólo en aquellos problemas de la conservación de la vida objetivamente planteados que, según él, han encontrado como tales una respuesta a través de la forma cultural de existencia. Y define los intereses como “*orientaciones básicas que son inherentes a determinadas condiciones fundamentales de la reproducción y la autoconstitución posibles de la especie humana, es decir, al trabajo y a la interacción*” (Habermas, 1989: 199). De este modo, interés es también la satisfacción y la expectativa que vinculamos a la representación de la existencia de un objeto o de una acción, a tal fin que “*tiene como meta la existencia porque expresa una relación del objeto del interés con nuestra facultad apetitiva*” (1989: 291). Habermas parte del hecho de que, efectivamente, el interés presupone una necesidad o genera una necesidad.

Dupont y al., en su obra “Psicología de los intereses” (1984), fundamentan el concepto desde un matiz que destaca la importancia del ámbito social y el contexto, sobre todo la perspectiva de género, definiéndolo de esta forma: “*los intereses corresponden a unas tendencias o disposiciones relativamente estables o duraderas (cuyo desarrollo parece asociado al de la propia imagen). Orientadas hacia diferentes campos de actividades y de experiencias vividas en un medio cultural dado, estas tendencias estarían también condicionadas por las presiones más o menos fuertes que definen los roles adjudicados a los dos sexos*” (1984: 11). Al mismo tiempo, consideran importante diferenciar este término de otros que pudieran confundirse con él por las similitudes que comparten. Por lo que no es lo mismo hablar de intereses que de actitudes, valores, necesidades o la propia imagen del sujeto. Establecen, en esta línea, las siguientes consideraciones a efectos de clarificación conceptual acerca del interés:

- a. *Las actitudes*: aparecen como tomas de posición frente a toda clase de objetos, de circunstancias o de acontecimientos, y a menudo implican un juicio, que no evoca forzosamente el concepto de interés.

- b. *Los valores*: conciernen en principio a unos objetivos más o menos abstractos que el individuo puede creer vitales para él; en razón de su orientación hacia unas actividades concretas, los intereses quedarían subordinados a los valores en un modelo jerárquico de las motivaciones.
- c. *La propia imagen*: se centra en el individuo; los intereses se centran, sin embargo, en las actividades.
- d. *Las necesidades de tipo biológico, afectivo o cognitivo*: parecen más fundamentales y unidas al yo que los intereses.

Por tanto, es conveniente distinguir la relación del concepto “interés” de otros conceptos asociados. Ya hemos hablado de las conexiones que mantiene con el término motivación. Vamos a referirnos a continuación, por su utilización en muchos casos sinónima, a las expresiones “preferencia” y “necesidad”.

3.8.12. Preferencias e intereses

Uno de los especialistas en este tema, Langbourne W. Rust (1988), asegura que preferencia e interés no son categorías puras y distintas, es decir, que no es posible definirlos de manera independiente y aislada. Más bien forman parte de un continuo de situaciones de elección que corresponden con el grado de libertad que tiene el que elige cuando realiza tal elección. Así, si a un sujeto se le dan pocas alternativas, es probable que exprese una preferencia; y si se le ofrece una amplia gama entre la que escoger, posiblemente manifieste un interés. Este continuo no manifiesta más que la idea de que, aun empleándose tales términos en muchas ocasiones de forma intercambiable, en el fondo no son equivalentes desde el punto de vista funcional. Por tanto, según la hipótesis de Rust, las predicciones sobre el modo en que las personas reaccionarán ante nuevas situaciones ofrecen mayores posibilidades de precisión cuando están basadas en esquemas de elección que han revelado entre una amplia variedad de alternativas, que cuando se basan en datos sobre una preferencia más limitada.

En todo caso, lo que queda fuera de toda duda, es que preferencias e intereses están influenciados y casi determinados por las experiencias y situaciones socio-educativas que rodean al sujeto y que, por tanto, cada cultura generará en cuanto a ello diferentes efectos.

Sin embargo, uno de los elementos que, a nuestro entender, condiciona en mayor medida la atención y el interés de las personas mayores por los procesos socio-educativos, es la influencia de las expectativas de los demás. Lo que en Psicología se ha venido a denominar “*el efecto Pigmalión*”. En la literatura griega se nos dice que Pigmalión esculpió una estatua de mujer, se enamoró de ella y tanto deseó que fuera una mujer real, que un día los dioses la convirtieron en una mujer de carne y hueso. Según Burón (1995), el interés y la atención que se presta a un individuo, y las posibilidades que se le transmiten, hacen que empiece a tener nuevas expectativas con respecto a sí mismo, adquiera nuevos intereses y alcance éxitos que hasta entonces juzgaba, un tanto erróneamente, sueños inalcanzables para él.

Tanto en sentido positivo (aumentar su actividad) como en sentido negativo (frenarla por no responder a lo que los demás esperan de uno mismo), las expectativas constituyen uno de los principales factores que inciden en la elección de las alternativas que pueden tomar las personas de más edad. Es sin duda una representación compleja; sin embargo, de forma más o menos subliminal, influyen en el autoconcepto y las actitudes que de ello se derivan, de manera determinante. Y es que, en buena medida, todos actuamos del modo que lo hacemos porque los demás esperan que así lo hagamos. Es la “profecía autocumplida”, la advertencia que se sabe consumada de antemano.

Esta idea está unida a los estereotipos y prejuicios sociales que suelen condicionar incluso las preferencias, aptitudes y conductas de la sociedad en su conjunto, pero también de las mismas personas afectadas por ellos⁵⁴. Los roles no sólo imponen normas de conducta sino que, además, sirven para mantener las clases sociales y las divisiones etarias.

⁵⁴ El libro “*El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?*”, cuyos coordinadores son los profesores J. G^a Mínguez, C. Mínguez, y M. Bedmar (2003), es un buen referente para entender este tema.

Por esta razón, poner en duda la propia certeza es el primer paso para tomar conciencia de las limitaciones de nuestras opiniones, superar dogmatismos y adquirir la flexibilidad mental necesaria para ver la realidad del mundo y de las personas desde distintas perspectivas. Un buen ejemplo de ello son los métodos de reflexión y cuestionamiento personal que muchos profesionales llevan desde hace tiempo a cabo en el trabajo con personas mayores. Porque *“la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de la dependencia dogmática”* (Habermas, 1989: 210). Como vemos en otro capítulo de esta tesis, la idea del método interactivo se basa en gran parte en esta dinámica.

3.8.13. Necesidades e intereses

W. Carr aseveraba: *“defender o abogar por el valor de alguna política o práctica sobre motivos educacionales implica siempre apelar de algún modo a una concepción de las necesidades humanas, que en parte viene determinada por alguna teoría de la naturaleza humana”* (Carr, 1990: 131). De lo que se deduce que las necesidades tienen entonces que ver con las motivaciones tanto como con la filosofía que late tras los presupuestos teóricos educativos que las avalan.

Así por ejemplo, J. Sarramona (en Colom, 2002: 202 y 203), partiendo de que la educación debe satisfacer las necesidades del educando, confirma que la cuestión no es tanto tal satisfacción sino cuáles son las necesidades a las que se debe dar cumplida respuesta y, ante todo, el origen de las mismas. Porque la misma educación, respondiendo a su ideal de autorrealización, puede y debe despertar intereses, necesidades educativas, que lleven al sujeto “un poco más allá” en sus elecciones; de lo contrario, la educación se convertiría en simple reproductora de la estructura social existente: los sujetos procedentes de contextos sociales ricos en estímulos formativos siempre plantearán mayores exigencias que los procedentes de medios sociales privados. Además (añadimos nosotros), determinados sectores de la población quedarían siempre marginados de lo que, convencionalmente, entendemos como educación, puesto que ésta aún se entiende preferentemente como adecuada para ciertas

edades educativas desde planteamientos más bien propedeúticos o instrumentalistas en cuanto a los objetivos educativos pretendidos.

Es cierto que partir de las necesidades garantiza la motivación del educando, pero además, como afirma el profesor Sarramona, despertar necesidades es preciso, puesto que actúan como elementos básicos de motivación intrínseca (por la satisfacción que le produce el mismo acto de aprender y de perfeccionarse), produciendo la necesaria “tensión” sobre el sujeto para que éste actúe en una determinada dirección: aquella que ha de llevarle a satisfacerla.

De esta forma, compartimos la idea de que *“existe una gran diferencia entre afirmar que hay algo de interés para una persona y decir que ella siente interés en ello”* (Dearden y col. 1982: 67). Hacia la misma dirección se encamina la teoría del profesor Jarvis, al aseverar: *“las necesidades pueden ser sentidas o experimentadas cuando un individuo tiene una experiencia con la que su conocimiento de lo que se da por supuesto no se puede enfrentar”* (1989: 91).

Habermas, de manera algo más compleja, nos introduce en el mundo de los intereses más o menos manifiestos, otorgando la misma importancia a aquéllos que nos sirven para satisfacer nuestras necesidades más básicas como a aquéllos otros que contribuyen a una mayor reflexión acerca de nuestras experiencias y acontecimientos cotidianos. Lo expresa así: *“los intereses subyacentes al conocimiento afectan a la posibilidad del conocimiento en cuanto tal, como la satisfacción de todas las necesidades queda cubierta por el interés por la autoconservación; cualquier ilusión arbitraria, con tal de que en ella alguna necesidad interprete al mundo, puede representar la misma pretensión de validez”* (Habermas 1989: 293).

Mezirow añade la posibilidad de descubrir la autenticidad de los intereses personales a través de las circunstancias cotidianas. Y define tal autenticidad como aquellos intereses que se descubren cuando existe un sistema de creencias libre de estereotipos o condicionamientos sociales y culturales. Es un paso más hacia el discurso ideal de la emancipación, a partir de un pleno conocimiento de todas las alternativas sin

coacciones o engaños. Supone una comprensión de las razones históricas, culturales y biográficas de nuestras necesidades, exigencias e intereses, sobre todo si están basadas en distorsiones ideológicas o neuróticas. Ahora bien, el interrogante que el mismo Mezirow (1998: 34) plantea es el siguiente: *¿cómo se puede esperar que conozcan sus auténticos intereses si ignoran lo que podrían querer?* A ello, como venimos comentando, intenta responder la educación y todo educador desde la vertiente socio-crítica. Descubrir los propios deseos y posibilidades, es siempre una tarea precedente.

Vemos entonces la complejidad que conlleva la detección y concreción tanto de intereses como de necesidades. Por ello consideramos precisa, ante todo, la clarificación de cuestiones y términos: ¿a qué nos referimos cuando hablamos de “necesidad”?

Diversos significados se han puesto en juego al intentar su conceptualización. En su mayoría, como hemos visto, dependientes de la ideología y la argumentación del autor. De esta forma, Doyal y Gough (1994), desde una vertiente política y economicista, defienden que las necesidades humanas, entendidas de modo general, no son ni preferencias subjetivas ni esencias inmóviles, sino elementos universales y asequibles al conocimiento. Por tanto nuestra comprensión acerca de las mismas, así como los satisfactores precisos para enfrentarnos a ellas, ha de ser dinámica y abierta.

El dilema que plantean es cómo conjugar la libertad y la vida privada individuales con los intereses colectivos sin dejar de atender ambos extremos. Destacan dos significados en torno al término: 1) *las necesidades como impulsos*, traducidas en fuerza motivadora instigada por un estado de desequilibrio o tensión a causa de una carencia específica y 2) *las necesidades como objetivos y estrategias*, en referencia a categorías específicas de objetivos que se creen universalizables. Esta interpretación se contrapone al sentido de “aspiraciones” que se deriva de preferencias universales del individuo y su medio cultural. Según estos autores, *“cuando los objetivos se definen como aspiraciones en lugar de necesidades, es precisamente porque no se cree que estén vinculados en este sentido a los intereses humanos”* (1994: 68). Pero, en todo caso, entienden las necesidades como *“condición previa de la acción e interacción humanas...”* de manera que *“a menos que los individuos sean capaces de participar en*

alguna forma de vida sin que se impongan limitaciones arbitrarias y graves a lo que se proponen lograr, no se desarrollará su potencial de éxito público y privado...” (1994: 78).

Desde la vertiente que más nos preocupa, la socio-educativa, distintos autores como Pennington (1990: 2517 y ss) y Sáez (2003: 41 y ss) coinciden en interpretar el término en función de tres significados diferentes:

- a) Aquella más utilizada, es la que explica *la necesidad como discrepancia*. Los educadores utilizan tal expresión para referirse a una discrepancia (diferencia) entre una situación real y un conjunto de circunstancias que han variado o que se anhela lograr. Así, citando a Kaufman (1972), las necesidades son áreas en las que el nivel actual que posee una persona es menor que el deseado: ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de lo que debería ser. Está relacionada con esa otra perspectiva que explica la necesidad como la diferencia existente entre la forma en que las cosas deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran y la forma en que esas cosas son de hecho. La distancia entre lo real y lo ideal. La “evaluación de necesidades” facilita en este sentido el proceso de dar preferencia a las áreas de mayor prioridad en función de tres objetivos: a) el análisis de los interesados; b) la determinación de temas de interés; c) la definición de las áreas de necesidad. El análisis de las características y las expectativas de los interesados, con el fin de proporcionar información para tomar decisiones en cuanto al programa y la política a seguir, es un elemento común a todos estos objetivos. Por ello es preciso establecer una definición exacta de una determinada necesidad, carencia o problema, de las características de aquellas personas que sufren esta necesidad, de su magnitud, y de los componentes y la intensidad de la situación en ese momento. Lo que nos conduce a esta otra interpretación.

- b) *La necesidad como preferencia o deseo*. La mencionábamos antes. En este sentido, no se requiere establecer discrepancias sino determinar las percepciones que sobre las necesidades presentan los individuos o grupos seleccionados.

También podría entenderse como aquello que resulta indispensable o imprescindible para lograr nuestro propósito. Por ejemplo, la necesidad de permanecer activo durante la jubilación para sentirse parte de la sociedad.

- c) *La necesidad como deficiencia*. Es un concepto más riguroso y utilizado con menor frecuencia para los estudios de evaluación de necesidades. Hablamos entonces de necesidad si la ausencia o deficiencia, en relación al interés, es perjudicial. Scriven ha difundido esta definición para describir la necesidad como estado en el cual no se ha alcanzado o no se puede mantener un nivel mínimo satisfactorio. La dificultad estriba en el punto exacto en el que se puede decir que existe tal deficiencia o nivel.

En efecto, también puede considerarse la necesidad en relación a una carencia o problema que hay que detectar y solventar. Como alega P. Jarvis, en el ámbito de los adultos *“la educación puede no responder a las necesidades sino, de un modo mucho más realista, a las demandas”* (1989: 94). Así, una de las notas centrales del concepto, es conocer quién o qué necesidades van a ser identificadas.

En todo caso, podemos concluir postulando que tanto necesidades como intereses están relacionados con el papel que juega el individuo dentro del marco social al que pertenece, de manera que la expresión de tales demandas no son más que un reflejo de su propia experiencia y percepción socio-educativa. Sin olvidarnos de lo que ello tiene que ver con las vivencias acerca de la propia *“cultura”*, tal y como exponíamos en otro apartado.

3.8.14. Apreciaciones finales: conexiones entre motivación, interés y necesidad

Para concluir, pensamos oportuno matizar algunas ideas en torno a estos tres elementos intervinientes en la comprensión de la educación. Siguiendo la argumentación conceptual, podemos resumir lo siguiente:

1º.- El término motivación es definido como “conjunto de procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta” (Ball, 1988: 14). En tal sentido, las relaciones que mantiene con el concepto interés parecen evidentes, entendiendo éste como: “tendencia o disposición relativamente estable o duradera... orientada hacia diferentes campos de actividades y de experiencias vividas en un medio cultural dado” (Dupont et al., 1984: 11). Es decir, la motivación origina, conduce y sostiene una determinada conducta, que es a su vez reflejo personal de las prácticas y vivencias que un sujeto experimenta en un contexto preciso, manifestado a través de intereses concretos.

2º.- La “necesidad”, por su parte, admite tres referentes distintos: a) *la necesidad como discrepancia* (o diferencia existente entre la forma en que las cosas deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran y la forma en que esas cosas son de hecho); b) *la necesidad como preferencia o deseo* (aquello que resulta indispensable o imprescindible para lograr nuestro propósito); c) *la necesidad como diferencia* (cuando la ausencia o deficiencia, en relación al interés, se estima perjudicial) (Sáez, 2003: 41 y ss). Y son tales necesidades las que provocan que las conductas motivacionales se muevan en una u otra dirección y, por tanto, que exista un deseo por parte del sujeto de satisfacer sus propias pretensiones (o intereses).

3º.- En virtud de la comprensión de estos conceptos, parece incuestionable que exista una relación evidente entre los tres enunciados. Las *necesidades* (expresadas o sentidas), originan una determinada respuesta por parte del individuo quien, dependiendo de las propias vivencias y predilecciones que surgen del conocimiento y percepción acerca del objeto/conducta deseada o pretendida (*interés*), incita la conducta en una u otra dirección (*motivación*).

4º.- Como vemos, se torna complicado delimitar los conceptos referidos. Simplificando, podríamos concluir que la necesidad “despierta” al sujeto y revierte de forma más o menos manifiesta en una respuesta. Esta respuesta se orienta, siguiendo unos propósitos de tipo intrínseco o extrínseco, en una determinada dirección y con mayor o menor intensidad, según pautas de comportamiento que son reguladas por la

motivación. El interés es un término dotado de menor carga psicológica y complejidad conceptual, así como menos estable y duradero en el mantenimiento de la conducta. Puede focalizarse hacia diferentes tipos de actividad y variar considerablemente en función de las vivencias y discrepancias (o necesidades) que producen (y motivan) un determinado comportamiento en el sujeto.

5°.- Retomando las justificaciones del inicio de este capítulo, hemos creído más pertinente centrarnos en el concepto “interés” y no en otro por ser un término que admite una gran versatilidad en la conducta, posibilidad de transferencia a distintos contextos y, en definitiva, mayor amplitud y generalización en cuanto a su aplicación a los diversos campos de conocimiento (Psicología, Pedagogía, Antropología, Filosofía...), especialmente relacionados en el ámbito de la educación en personas mayores. Aun así, como ya hemos expuesto sobradamente, estimamos complicado acotar las fronteras que lo separan de otros términos como los enunciados y admitimos las obligadas referencias y afinidades que se establecen entre conceptos puesto que, en muchas ocasiones, aparecen en conexión o mutua dependencia.

En el capítulo siguiente, abordamos la educación como un transcurrir que, a lo largo del tiempo, dota de una nueva significación la comprensión de este proceso en las personas de edad. En este sentido, constituye una de las partes principales de nuestra investigación, a través de la cual justificamos también nuestra posición epistemológica con respecto al tema objeto de estudio. Descritos entonces los principales conceptos que aparecen en la justificación de la tesis, continuamos este tercer apartado. Estamos convencidos de que, posiblemente un estudio a lo largo del tiempo, nos permitirá comprender mejor cuál ha sido el recorrido histórico y evolutivo que ha facilitado una nueva visión acerca de la educación, más global y como proceso connatural, como venimos exponiendo, para concretarla y significarla finalmente en el ámbito de las personas senectas.

CAPÍTULO IV

NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO IV

IV. NUEVAS PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

Definidas las nociones fundamentales que aparecen en el objeto de esta tesis, el presente capítulo se propone introducir los conceptos que permiten avanzar hacia un enfoque evolutivo más abierto, global y dinámico acerca de la educación. Retomaremos la importancia de algunas expresiones que han dotado de significatividad propia a lo largo del tiempo la esencia del proceso educativo, aportando nuestra visión sobre este progreso. En conexión con ello, el último apartado está destinado, como no podía ser de otro modo, a resituar la Educación de Personas Mayores dentro del ámbito científico que actualmente le es propio: la Educación Social.

4.1. Evolución conceptual: de la Educación Permanente a la Educación a lo Largo de la Vida

En las últimas décadas, la educación ha ampliado campos, instituciones, agentes, significados, contenidos. Ha evolucionado el fondo y la forma, por ejemplo en el ámbito de la educación de personas mayores, de manera impensable.

Analicemos algunos conceptos por el contenido educativo que poseen y el nuevo significado que otorgan a los procesos de construcción del ser humano. Nuestra atención se fijará en la Educación Permanente, la Educación Recurrente, la Educación Continua y la Educación a lo largo de la Vida, tal y como son abordadas por diferentes autores y tal como nosotros las concebimos. Es la consideración, nuestro entender más próximo a la idea de educación en personas mayores.

4.1.1. Educación Permanente: aproximación conceptual

La educación permanente es una expresión que varía en función de los distintos países: “lifelong education” y “continuing education” en Inglaterra y EE. UU., “éducation permanente” en Francia, “lebenslange erziehung” (educación a lo largo de la

vida) y “lebenslanges lernen” (aprendizaje a lo largo de la vida) en Alemania. Pero aun partiendo de un mismo término, tal y como lo utilizamos en España, no resulta fácil llegar a una definición consensuada acerca de la Educación Permanente. Quizá por su analogía con otros muchos conceptos que guardan una estrecha correlación, a veces incluso de forma solapada.

Educación de adultos, educación recurrente, educación vitalicia, educación permanente, educación continua, educación a lo largo de la vida, educación popular... Son expresiones que nacen para dar cabida al enunciado general y global del término “educación” en toda su expresión y dimensionalidad. La mayor parte de los autores (Apps, 1979; Faure, 1973; Legrand, 1973; Gelpi, 1990...) se han decantado por alguno de estos conceptos aludiendo a la similitud en la comparabilidad o simplemente equiparando los objetivos que persiguen. Aquí trataremos de destacar las diferencias y comunales que entran en juego al hablar de la educación desde una perspectiva holística e integral. Y para ello hemos recogido las aportaciones de los organismos y especialistas considerados más destacados en el tema. Lo que no implica ni mucho menos una única visión, sino un esfuerzo por reconocer, sintetizar y albergar la pluralidad semántica del término, con las limitaciones inherentes a esta difícil pretensión. Brevemente, vamos a hacer un repaso histórico que contribuya a clarificar su significación.

4.1.2. Perspectiva histórica de la Educación Permanente

El referente de educación permanente, en contra de lo que pudiéramos creer, es novedoso, aunque no tanto; la idea que conlleva, asociada a la educación a lo largo de la vida (si bien esta última conceptualización, como veremos, llega mucho más tarde), se remonta años atrás. En el siglo XVII, Comenio (1592 – 1670) ya proclamaba: *“No será difícil hacer de toda la vida una continua enseñanza... De la misma manera que la naturaleza siempre cambia en todas las estaciones del año, así nuestra vida está en disposición de ser educada provechosamente a cualquier edad y en todo momento de su desarrollo... Se ha de enseñar a los hombres, si es posible a todos los hombres, que el saber no se obtiene de los libros, sino de la observación del cielo y de la tierra...”*. No

obstante, no ha sido hasta hace unas décadas cuando se ha reconocido de forma institucional el hecho de que la educación como proceso no puede quedar restringida a unas etapas vitales determinadas.

Realizando un análisis etimológico de la expresión, del latín “*per*” a través de y “*manere*” que significa permanecer, perdurar, el adjetivo permanente significa literalmente que resiste al tiempo. Por lo tanto, desde su misma terminología, remite a una continuidad en el tiempo, una dedicación coextensiva al proyecto del mismo hombre justo por la condición de éste como ser educable a lo largo de toda su vida. Del carácter permanentemente inacabado del ser humano se deriva una educación también inacabada, proceso continuo y siempre vinculado a su existencia.

Aunque esta perspectiva se asocia a otras expresiones y entidades, como la cultura popular, las misiones pedagógicas, la acción católica, e incluso a diferentes movimientos políticos de principios del siglo XX (García Mínguez, 2004), el término como tal fue adoptado por la UNESCO⁵⁵ tras la recomendación que hizo el Comité Internacional para el Desarrollo de la Educación, al examinar el informe de Paul Legrand. Legrand⁵⁶ (1973), tras examinar los “desafíos del hombre moderno” (aceleración de los cambios, expansión demográfica, evolución de los conocimientos científicos y la tecnología, desafío político, información, ocio, crisis de los modelos de vida y de las relaciones, cuerpo y crisis de las ideologías), subraya que la educación no consiste tanto en la adquisición de conocimientos como en “*el desarrollo del ser convirtiéndose cada vez más en sí mismo a través de las diferentes experiencias de la vida*” (1973: 57). De ahí que resuma las responsabilidades de la educación en dos objetivos fundamentales:

⁵⁵ La UNESCO es la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, constituida en 1945 con el fin de alcanzar gradualmente, mediante la cooperación de las naciones del mundo en las esferas de la educación, de la ciencia y de la cultura los objetivos de paz internacional y de bienestar general de la humanidad.

⁵⁶ La UNESCO publicó el informe de P. Legrand (miembro del secretariado de la UNESCO) en 1970, traducido tres años más tarde al español y titulado “*Introducción a la Educación Permanente*”.

- Favorecer el establecimiento de las estructuras y métodos que ayuden al ser humano, durante toda su existencia, en la continuidad del aprendizaje y la formación.
- Dar la mayoría de elementos al individuo para que se convierta al máximo en el propio sujeto y el propio instrumento de su desarrollo a través de las múltiples formas del autodidactismo.

Este autor entendía la educación permanente como *“un orden de ideas, de experiencias y de realizaciones muy específicas, es decir, la educación en la plenitud de su concepción, con la totalidad de sus aspectos y de sus dimensiones, en la continuidad ininterrumpida de su desarrollo, desde los primeros momentos de la existencia hasta los últimos, y en la articulación íntima y orgánica de sus diversos momentos y de sus fases sucesivas”* (Legrand, 1973: 26). De esta forma, la organización de la educación permanente debía ser a la vez vertical –a lo largo de toda la vida- y horizontal, para cubrir los diferentes aspectos de la vida de los individuos y las sociedades. Moría la concepción de la educación entendida únicamente como “preparación para la vida” ofertada en las primeras etapas, y tomaba protagonismo aquélla que entendía la educación como derecho y necesidad de todo individuo en cualquier circunstancia.

El concepto de educación queda así liberado del vínculo que pudiera mantener con el factor generacional o con algunas etapas o momentos educativos, *“... y es aplicable incluso a aquellas ayudas pedagógicas que en las condiciones culturales de las sociedades modernas se deben proporcionar también en ciertas circunstancias especiales a los que se llaman adultos, porque el cambio permanente y rápido de las condiciones de vida culturales hace del aprendizaje una tarea de toda la vida y relativiza el adelanto educacional de la generación antigua respecto de la nueva –que era un elemento constitutivo de las sociedades de cuño tradicional-, al igual que relativiza la misma posición generacional”* (W. Loch 1968, cit. por E. Weber, 1976: 25). Por tanto, podemos concluir con Weber: *“hace ya tiempo que la escuela ha dejado de ser la última oportunidad institucionalizada de aprendizaje en la vida de un hombre”* (1976: 207). Porque el adjetivo “permanente” supone una nueva forma de

entender la educación según las características y demandas actuales, y por tanto amplía su consideración a cualquier planteamiento formativo, aunque éste se produzca fuera del marco propiamente académico.

De ello se deriva que, al igual que ocurrió con la denominación de los diferentes ámbitos de la educación (la dimensión formal, no formal, e informal), el término como tal nace fruto del resultado y evolución de las sociedades industrializadas, que deben adaptarse a las nuevas tecnologías, los emergentes campos profesionales, los cambios en la distribución piramidal de la población y el considerable aumento de la esperanza de vida, la crisis de modelos de vida y de relaciones, el aumento del tiempo libre... y las consecuentes modificaciones a nivel económico, geográfico, social, cultural y educativo que ello conlleva. Es entonces a mediados de los setenta, cuando empieza a despertar una seria preocupación por generar políticas educativas y sociales igualitarias⁵⁷ que consideren no sólo el potencial educativo de la escuela hasta entonces previsto, sino la realidad de otros muchos factores que viabilizarán el hecho de que no existan restricciones o límites en la posibilidad de “educarse” a lo largo de toda la vida.

La educación como fenómeno pasa, de contemplarse a la luz de determinadas edades y agentes educativos, a convertirse en un posible factor de libertad e independencia personal y social sin fronteras etarias. En tal proceso, *“la empresa educativa no será eficaz, justa ni humana si no se transforman radicalmente el acto educativo, el espacio educativo y el tiempo de la educación...; lo que hay en el fondo es la supervivencia de nuestra civilización, tal como es ahora y tal como puede llegar a ser, y en la cual el individuo, al estar implicado profundamente en el proceso del cambio, tendrá que estructurarse de modo que sus roles y funciones provengan de él mismo”* (Castrejón y Gutiérrez, 1974: 13).

⁵⁷ Sirvan de ejemplo la LGE (*Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*) (1970), que en su art. 9.1. propone: *“El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna”*, dedicando el capítulo IV a la educación permanente de adultos y más concretamente los artículos 43, 44 y 45. O la *Orden de 26 de Julio de 1973*, que recoge las finalidades de la LGE a través del Programa de Educación Permanente, *“encargado de desarrollar y llevar a efecto los objetivos previstos en orden a la educación de adultos y la iniciación de experiencias en este campo”* (art. 1).

Sin embargo, la necesidad por definir tal expresión durante aquel periodo (los años setenta), no se correspondió con un significado unívoco y clarificador acerca del concepto. Apps (1979) llegó a desistir en el intento por presentar una definición acerca de la educación permanente, aludiendo al riesgo de excluir algún componente importante en aquel momento o en un futuro, y a la poca utilidad de emplear un término excesivamente amplio y general. Prefirió entonces describir tres dimensiones que recogían la diversidad a la que podría referirse la noción de educación permanente: 1) pluralidad de los auditorios; 2) pluralidad de instituciones y suministradores; 3) posibilidad de autonomía. Incluso llegó a sustituir la expresión educación de adultos por la de educación permanente para simplificar lo que él consideraba un problema conceptual.

Desde el punto de vista legal, en España, la normativa recogía el término “Educación Permanente” en la Ley General de Educación de 1970, que vuelve a retomarse en 1990 como principio básico que promulga la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo) a través de su artículo 2: *“El sistema educativo tendrá como principio básico 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”*.

Así pues, desde la primera comprensión algo idealizada y utópica del término como nota perfectiva ante el carácter inacabado y educable del hombre, el concepto va evolucionando hasta justificarse ante la necesidad de dotar a cada sujeto, de aquellas capacidades o competencias básicas y profesionalizadoras, que le permitan una efectiva adaptación a los continuos y complejos cambios que acompañan el desarrollo social.

Vamos a ver entonces de qué forma el enunciado fue adquiriendo, en la época en que se ubica su conceptualización (años setenta), tintes propios en su naturaleza descriptiva.

4.1.3. Hacia una conceptualización de la Educación Permanente

En el famoso Informe⁵⁸ que realizó la UNESCO, y que redactó Edgar Faure (1973), se dice: “*El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes*” (p. 265). Por ello, en sus recomendaciones destaca: “*las instituciones y medios educativos deben multiplicarse y hacerse más accesibles; deben ofrecer unas posibilidades de elección mucho más diversificadas. La educación debe ampliarse hasta alcanzar las dimensiones de un verdadero movimiento popular*” (p. 267). Probablemente inspirada en la idea de Legrand (1973: 64), que acentuaba la importancia de la unidad, globalidad y continuidad del desarrollo de la persona, la educación permanente se dirigía hacia la conciliación de los diferentes momentos de la formación con objeto de establecer una comunicación permanente entre las necesidades y enseñanzas profesionales, culturales, de formación general, y las diversas situaciones a través de las cuales todo individuo era susceptible de realizarse como tal.

La Comisión enuncia los tres grandes principios siguientes: establecer una relación estrecha entre la educación permanente y (1) “*la previsión de las tendencias futuras de la sociedad que se considere*”; recurrir, para responder a las necesidades, a (2) “*múltiples sistemas*”, desde los programas institucionales hasta las formas no institucionales, incluido el empleo de las tecnologías modernas; concebir la educación como (3) “*formando parte integral de todo acto del hombre*” (Faure, 1973: 269).

En 1976, la Conferencia General de la UNESCO reunida en Nairobi, en su decimonovena reunión, declara: “*la expresión educación permanente designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como*

⁵⁸ Este informe se considera claramente influenciado por el libro “*Introducción a la Educación Permanente*”, de P. Legrand, publicado por la UNESCO en 1970 (al que antes hemos hecho mención). E. Faure lo denominó “*Aprender a ser*”.

a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto, el hombre es agente de su propia educación por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al periodo de escolaridad, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad. Los procesos educativos que siguen a lo largo de la vida de los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma deben considerarse como un todo". Es una de las definiciones que ha adquirido mayor aceptación y repercusión por su contenido. Deja fuera de toda duda que educación permanente no es lo mismo (aunque a veces desgraciadamente así se entienda) que escolaridad permanente. Implica una concepción holística que recoge todas las formas educativas y no sólo aquéllas que aparecen claramente estructuradas, y entiende o considera el perfeccionamiento integral de cualquier sujeto a lo largo de toda su vida, incluyendo los procesos de reflexión y cuestionamiento personal.

Seis años más tarde, en 1982, celebrando la cuarta reunión extraordinaria en París, se trata de nuevo su significación, concretando su acepción para aquellos sujetos que suelen considerarse fuera del sistema educativo ordinario a modo compensatorio; lo que supone un avance y un retroceso en su comprensión, ya que *"obliga a prever actividades educativas para los miembros de la tercera edad, pero además supone el desarrollo de la educación pre-escolar que, entre otras cosas, permite compensar ciertas desventajas de índole socio-económico y socio-cultural"* (Limón Mendizábal, 1988: 89)⁵⁹. Se entiende pues como el sistema de los sistemas educativos ligado al desarrollo personal y social, sin ningún tipo de exclusión.

Desde una perspectiva personalista, el concepto contiene justamente dos elementos importantes, como son la permanencia y la globalidad (Limón Mendizábal, 1988: 542):

⁵⁹ La profesora M^a Rosario Limón Mendizábal realiza su tesis en el año 1988 bajo el título *"Educación permanente y educación de adultos en España"*. Se publica en la Universidad Complutense de Madrid.

- *permanencia*: supone abarcar todas las etapas de la vida de la persona dentro de la concepción del hombre como ser inacabado y susceptible de perfeccionarse a lo largo de su existencia;
- *globalidad*: entendida como desarrollo en todas las dimensiones humanas: intelectual, social, afectiva, artística, política, cultural,... potenciando el desarrollo de aptitudes y cualidades más allá de lo estrictamente académico.

Pero además, encuadrándola en una visión más social, la educación permanente presume un nexo de unión entre los distintos aspectos y experiencias vitales de la persona, de manera que ayude a comprender las diversas facetas humanas como un todo relacionado. Y esto puede repercutir de alguna forma en actitudes y expectativas que, cuando menos, sean conscientes de la posibilidad de un mayor compromiso socio-comunitario desde el ejercicio de la propia responsabilidad cívica (enfoque que aparece ante todo a partir de la década de los noventa).

En este sentido, Ettore Gelpi define la educación permanente como un “*proyecto educativo que tiene en cuenta los cambios objetivos de la sociedad y las aspiraciones de desarrollo de los hombres y de las mujeres*” (1990: 129). Como él mismo defiende, educación permanente es sinónimo de educación en general, y por tanto pertenece a la historia de todas las civilizaciones. Lo novedoso radica en que el valor y el reconocimiento que hoy se otorga a la educación permanente es mucho mayor, porque el progreso de las sociedades, la transformación de los nuevos sistemas de comunicación, el avance de las nuevas tecnologías y la preocupación en cualquier tramo de edad por los procesos educativos implicados, también ha adquirido una relevancia insospechada.

Por esta razón, las formas y métodos educativos se multiplican, a tenor de un mayor interés por entender el carácter individual que promueva también una más ajustada adaptación a las características y circunstancias socio-culturales de cada sujeto. Surgen nuevos estilos educativos y por tanto, estrategias innovadoras de enseñanza. Entre los factores que hacen posible el carácter permanente de la educación, se citan la

capacidad de aprender a aprender, el interaprendizaje, la educabilidad y el aprendizaje autodirigido (Paz, 1984).

En el Informe Mundial sobre la Educación que realiza la UNESCO en el año 1998, se vuelve a insistir en la idea de transformación acerca del concepto educativo, puesto que, según las palabras de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI, *“en lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, no sólo las etapas de la niñez y la juventud”* (UNESCO, 1998: 16).

La interpretación de la UNESCO procuró que la Educación Permanente no sólo se considerara un principio, sino que pasara a formar parte del mismo concepto de educación. Algunos autores lo entienden así: *“La Educación Permanente implica una manera de entender el concepto de educación; una idea que permite intuir el hecho continuado e inacabado del proceso de educarse, y como consecuencia, la necesidad de integrar y armonizar los factores y las acciones que inciden en él”* (Sarrate Capdevilla, 2000: 125). Desde este enfoque que conjuga lo personal y lo comunitario, sus finalidades irían dirigidas a:

- contribuir al bienestar individual, social, cultural y económico de las personas y de los pueblos;
- mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos;
- fomentar la igualdad de oportunidades en todas las etapas de la continuidad del proceso educativo (Sarrate Capdevilla, 2002: 25).

Podemos entonces deducir que la **Educación Permanente** conforma una nueva conceptualización, que se aparta de los sistemas tradicionales y supone una consideración de la educación a lo largo de toda la vida, abarcando todas las etapas del hombre y todos sus aspectos y posibilidades (perspectiva globalizadora), con la finalidad de alcanzar un desarrollo integral de la persona en la sociedad.

4.1.4. Principios y características de la Educación Permanente

Desde esta perspectiva personalista, el profesor A. Capitán expresaba que la esencia del proceso educativo consistía en la “*actualización de todo el hombre como realidad personal*”. *Actualización* porque la educación es un proceso continuo de perfeccionamiento; *de todo el hombre*, porque la esencia de ser hombre se manifiesta en todos y cada uno de sus “estructurales” o rasgos; y *realidad personal* al ser el fin de la educación, la realización integral del hombre como ser individuo de naturaleza racional (1979: 68).

Pero muy pronto se pasó a resaltar la importancia de otros elementos que empezaban a destacar en vías de una nueva comprensión y explicación de la educación permanente. Determinados autores han sintetizado los factores que dieron lugar a la extensión e implantación del principio de Educación Permanente en los sistemas europeos a partir del siglo XX:

- la extensión de la *edad* de los sujetos: educación como proceso vinculado a todas las etapas a lo largo y a lo ancho de la vida;
- la consideración de *todas las situaciones*: educación escolar como un subconjunto de la educación total y no como la única que merece ser estudiada;
- ampliación de los *objetivos*: educación referida a la formación de la personalidad global que garantice continuas adaptaciones a los cambios y a la transformación social;
- diversidad de *niveles* sobre los que opera la acción educativa: individuos, grupos (alumnos, educadores e instituciones) y sistemas (programas, métodos, estructuras...) (A. Escolano 1978, cit. en M^a. J. Cabello 2002: 24).

En conexión con estos factores, Quintana (1984) resume algunas características como requisitos que configuran el concepto de forma propia y que suponen además una estrecha relación con el carácter personificador y social de la educación:

- * Autentificadora del individuo, haciéndolo libre, disponible y creativo.
- * Emancipadora respecto a sujeciones sociales.
- * Continua.
- * Omnicomprensiva (que el individuo no se halle escindido en sus varios roles).
- * Revolucionaria (que el hombre sea capaz de modificar su medio si es inadecuado).
- * Democrática (porque el cambio es un distintivo de la democracia).
- * Suscitadora de buenas relaciones interpersonales.

Las recogemos aquí porque estamos de acuerdo en su papel a la hora de destacar otra concepción educativa que, lejos de ser tradicional, retoma y aporta elementos que optimizan el rol de la persona, de cada persona, en su propio contexto actual, sobrepasando el valor sustancial y casi único que, hasta ahora, siempre se le había dado a la educación en determinadas etapas vitales.

No es hasta algunos años más tarde, cuando el mismo Parlamento y el Consejo Europeo declaran 1996 “*Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente*”, reconociendo y proclamando tres hechos fundamentales: a) *el advenimiento de la sociedad de la información*; b) *el desarrollo de la civilización científico-técnica* y c) *la independencia de mundialización de la economía*. Por ello la misión de los sistemas educativos es, ante todo, fomentar en los alumnos “*todo un conjunto de competencias personales, incluida la de aprender a aprender, que tendrá que ejercer a lo largo de toda su vida laboral, social y cultural*” (Vázquez Gómez, 1996: 35). De ahí que la educación como proceso, más allá de considerarse limitado a las instituciones más formales o regladas, pase a formar parte del proceso vital de aprendizaje y formación. Ello significa, no sólo la consagración de la educación permanente como principio, sino la justificación de su relevancia tanto desde el punto de vista educativo, como social, científico, económico y cultural.

En esta línea, la profesora Cabello recoge tres principios que orientan y definen el concepto de Educación Permanente, con la finalidad de dotarle de una significación propia y permitirle al mismo tiempo cumplir con su función principal, que no es otra

que “avanzar integrando la evolución que se viene produciendo en paralelo entre cuatro factores: la revolución de la técnica, la extensión del ocio, la necesidad de cultura y la voluntad de democratización” (Cabello 2002: 51). Los tres principios que orientan la educación permanente quedan explicitados como (1) *principio de expansión*, (2) *principio de innovación* y (3) *principio de integración* que, en su conjunto, requieren las siguientes demandas:

- cambiar y extender la forma, contenidos y aplicación de la educación tradicional, uniendo las posibilidades de la educación formal y no formal;
- convertir el proceso de aprendizaje en una mejora constante en lo personal, profesional y social, dando lugar a nuevas actitudes ante el trabajo y el ocio;
- utilizar conscientemente el aprendizaje intergeneracional, familiar y comunitario, para ir configurando una sociedad de aprendizaje que concede prioridad a saber enjuiciar nuestro mundo y contribuir en su construcción;
- introducir la creatividad y complementación en la transmisión de conocimientos;
- actuar sobre los sistemas de formación general y profesional con la finalidad de encontrar una mejor interconexión;
- potenciar ambientes educativos innovadores, cuidando de introducir la diversidad en los contenidos, métodos e instrumentos educativos y procurando una organización flexible en la organización del espacio y el tiempo;
- reducir la desigualdades, al ofrecer mayores oportunidades y posibilidades para todos.

En síntesis, los tres rasgos presentados se unen de manera que la educación entendida de forma continua queda reforzada por un conjunto de procedimientos educativos a través de sistemas abiertos e intersectoriales.

Dos visiones de la realidad (la personalista y la contextual) que, en la actualidad se aúnan, para dar la razón a un periodo profesionalizador, a través del cual “la educación permanente viene a convertirse en una especialización flexible, asociada al proceso evolutivo de la ciencia y la técnica, por lo que su valoración adquiere

categoría de “exigencia de las tecnologías y el desarrollo complejo” (García Mínguez, 2004: 40).

4.1.5. Conexiones entre Educación Permanente, Educación de Adultos y Educación no Formal

De todo lo anterior se presupone entonces que, en la actualidad, se ha superado el concepto clásico de educación instrumental o educación propedeútica, con la finalidad esencial de capacitar a nivel profesional y laboral, para llegar a un concepto mucho más complejo y extensivo de la educación, preocupado por la formación integral del hombre. E. Faure, en el Informe de la UNESCO que titula “*Aprender a ser*”, consideró dos tendencias en cuanto a la transformación de la educación: una hacia la diversificación y multiplicación de las instituciones educativas; otra hacia la desformalización de las estructuras tradicionales... Por consiguiente todas las vías - formales y no formales, intrainstitucionales o extrainstitucionales- podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas (Faure, 1973: 269).

El profesor Quintana (1994: 17) contempla dos dimensiones principales dentro del nuevo concepto de Educación: 1) en el ámbito del tiempo, la educación cuida del hombre más allá de su infancia y juventud, asistiéndole en forma de una educación “continua”, que se extiende a todos los periodos de su vida y dando lugar a la llamada *Educación Permanente*; 2) en la dimensión institucional no son únicamente la familia y escuela quienes se encargan de la función educadora, sino que vienen a continuarla, completarla y compartirla numerosas instituciones sociales, más o menos informales, dando lugar a la *Educación Comunitaria*⁶⁰. Nosotros vamos a centrarnos ante todo en la primera dimensión, dado el carácter continuo y permanente de la educación de mayores.

⁶⁰ Quintana (1991: 29 y ss), incluye dentro del término “educación comunitaria” tanto la “educación que da” la sociedad (educación por los mass-media o por el ambiente cultural) como la educación que “es dada” a la sociedad (Universidades Populares, Universidades del Tiempo Libre Disponible, Universidades de la Tercera Edad, Universidades Agrarias), la llamada Extensión Universitaria, y otros muchos servicios o movimientos que nada tienen de “universitario”, como la investigación-acción, la educación ambiental, la educación cívica o la formación de voluntarios.

Como argumenta la profesora M^a J. Cabello (2002: 119), la educación de personas adultas ha sido, desde sus comienzos, una parte muy importante de la Educación Permanente que, según los diferentes contextos y concepciones sobre el papel social de la educación, ha ido evolucionando en diferentes áreas, como la educación instrumental formal, la educación popular, la educación de la comunidad, la animación sociocultural o la formación para el trabajo. De hecho, el influjo de la implantación de la Educación Permanente en Europa llega a España relacionado con la educación de adultos, cuya referencia legal se cifra en el siglo XIX a través de la Ley Moyano (1857). Actualmente, hay que reconocer que el ámbito de la educación de personas mayores está siguiendo una evolución muy diferente, seguramente derivada de causas y circunstancias ideológicas, socio-educativas, culturales, económicas y demográficas también incomparables, pero se desenvuelve de forma paralela a los desafíos socio-culturales de la modernización.

Ciertos autores mantienen la crítica acerca de la función de la educación permanente, considerada cobijo excesivamente amplio y descontextualizado de la educación de adultos que, aseguran, corre el peligro de convertirse en un lastre teórico excesivamente utópico y falto de reflexión (Trilla, 1993b: 145). En este sentido, el profesor Peiró y Gregori mantiene que la educación permanente y la educación de adultos no pueden equipararse: *“La primera es una integración de la escuela y el sujeto en un contexto social dinámico, configurándose más como un principio que como una entidad concreta. No es un grado más de la enseñanza añadido a los existentes, por lo que la educación permanente no podrá identificarse con educación de adultos, pero sí mantiene el facilitar posibilidades de educación durante la vida”* (Peiró y Gregori, 1991: 107). Sin embargo, acepta la educación de adultos como un *“aspecto integrado en un proyecto global de la educación permanente”* (ídem, 109).

Coexistiendo más o menos con esta idea, la mayoría de expertos ya han suscrito desde hace tiempo la hipótesis de que educación permanente y educación de adultos caminan de la mano (Trilla, 1992b, 1993, 2003; Sarramona y col. 1998). Es más, algunos incluso consideran esta última como un sector de la primera: *“la educación permanente es conjuntamente encuadre descriptivo, legitimación social y modelo*

proyectivo de la educación de adultos: le proporciona contenidos semánticos, valorativos y teleológicos” (Trilla, 1993: 142).

Según este autor catalán, la educación permanente y la educación formal y no formal tienen en común “*la extensión horizontal del concepto de educación*” (1993: 143): los seres humanos no se educan sólo en determinados medios o instituciones dedicadas tradicionalmente a tal fin, sino por medio de multitud de situaciones y ámbitos también generadores de efectos de formación y aprendizaje.

La educación de adultos y la alfabetización como parte de aquella, han sido consideradas desde los comienzos de esta división tripartita de la educación, ámbitos o sectores privilegiados de la educación no formal.

El profesor P. Feroso asegura que la educación no formal (sinónimos según él de la educación extraescolar, educación no reglada o educación abierta), es la modalidad más interesante en Pedagogía Social, en la que incluye como ámbitos específicos la educación no formal de adultos y también la educación de ancianos (contenida esta última dentro de la “educación a marginados”) (1994: 113).

Por su parte, el profesor J. Trilla, en una de sus últimas publicaciones, llega a referir ocho ámbitos específicos en relación con la educación no formal: educación ambiental, educación cívica, educación sanitaria, educación sexual, educación física y deportiva, educación artística, pedagogía museística y pedagogía de la tercera edad (discrepamos por supuesto en la denominación de este último ámbito al que nos referiremos más adelante) (Trilla 2003). En realidad, los ámbitos educativos que abarca la educación no formal son amplísimos, tanto que el mismo autor ha venido a denominarla “*cajón de sastre*” (1992b). Haciendo un esfuerzo de clasificación, establece tres criterios a través de los cuales incluir las actividades y funciones pertinentes. El primero tendría que ver con las funciones que acogería la educación no formal y nombra las siguientes: las relacionadas con la educación formal (de substitución, suplencia, refuerzo, compensación...); las que tienen que ver con el trabajo (formación ocupacional, programas de inserción laboral o reconversión profesional,

cursos de reciclaje y perfeccionamiento, educación recurrente, formación sindical...); las que se refieren al ocio y la formación cultural desinteresada, tales como actividades de educación artística, formación física o deportiva, formación intelectual y animación sociocultural; por último, aquellas funciones unidas a otros aspectos de la vida cotidiana y social (programas de educación sanitaria, formación de padres, formación del voluntariado...). El segundo criterio que utiliza es el *evolutivo*, a partir del cual distingue programas o actividades dirigidas a la infancia, juventud, adultos, tercera edad y diversas edades. Y por último, los que se presentan de manera muy *específica* a determinados grupos de población con características también especiales, como los destinados a educadores de prisiones, programas instructivos para ciegos, educadores de calle, centros de acogimiento, etc.

En cuanto a la educación informal, Coombs (1985) subraya la relevancia de este tipo de aprendizaje, de manera que no se le suele conceder la importancia que merece por encima de lo que la educación formal y no formal organizadas puedan aportar. Destaca cómo la educación informal puede tener un impacto decisivo y una influencia profunda en los entornos de aprendizaje, tanto de los jóvenes como de los adultos. Si esta reflexión hubiese tenido lugar quince años más tarde, probablemente el ámbito de las personas de más edad aparecería de forma explícita. En sus conclusiones, lo que sí vaticina es un importante aumento de los entornos del aprendizaje informal del mundo en torno a las dos décadas siguientes, aunque con graves desigualdades entre los países desarrollados y los que aún están en vías de desarrollo. Profecía que, en la actualidad (y desgraciadamente, hemos de señalar), estamos viendo cumplir.

El hecho es que la educación permanente como concepto que mantiene entre sus notas la idea de la educación que se prolonga más allá de la edad escolar, permite entender la educación de los adultos y también de las personas de más edad desde una perspectiva fundamentalmente personalista y perfectiva hacia el hombre. *“Por ello la educación extraescolar, entendida como forma de la educación permanente, resultará eficaz y bien fundada en la medida en que acierte a desarrollar un conocimiento adecuado de todas aquellas fases y edades de la vida del ser humano que no coinciden con el periodo escolar formal, haciendo referencias especiales y concretas a la*

juventud, la edad madura y la vejez” (Scurati, 1991: 71). Sobre todo a esta última, diríamos nosotros, único sector que, aun reconocido desde las más altas estancias como susceptible de actuaciones educativas más o menos formales, aún no puede elegir y disfrutar educativamente hablando en las mismas condiciones y garantías, del derecho a la educación.

4.1.6. Conexiones entre Educación Permanente, Educación de Adultos y Educación en Personas Mayores

Entender de forma global y extensiva los procesos formativos supone entonces considerar la educación de adultos y de personas mayores en el marco de la educación permanente, puesto que existe una tendencia educativa más universal y democrática.

Considerando los sujetos a los que iba dirigida, J. W. Apps (1979) recogía cuatro propósitos muy generales de esta educación permanente, que a su vez tenían que ver con una visión claramente interpretativa y emancipadora:

1. Ayudar a las personas a adaptarse psicológicamente a sus condiciones sociales y al mundo laboral, dotándolas del conocimiento, la comprensión, las aptitudes y las actitudes pertinentes.
2. Dotar a los adultos de las habilidades necesarias para reconocer y resolver los problemas que enfrentan, poniendo el acento en las capacidades para solventar problemas y no en el contenido o tema.
3. Animar a las personas a cambiar sus condiciones sociales.
4. Contribuir en el deseo de llegar a ser individuos libres y autónomos.

Resumiendo finalmente tales propósitos es uno solo: *“mejorar la calidad de vida humana en todas sus dimensiones personales y sociales”* (Apps, 1979: 102).

Aun dejando algo de lado posibles perspectivas más o menos críticas, al menos en un intento por generalizar el concepto, está claro que la educación permanente revierte en la posibilidad de mantener y extender los conocimientos y saberes científicos

y técnicos a toda la población, plantear una más amplia oferta de las opciones y elecciones educativas y, como consecuencia, fomentar una mayor implicación y participación socio-cultural.

En cuanto a la conexión entre los términos presentados en el epígrafe, Dumazeider ya en 1969 (cit. en P. Besnard, 1979: 21) define la **educación de adultos** en relación a la educación permanente como: *“una operación de desarrollo cultural de la sociedad (o de los grupos que la componen), orientada conscientemente hacia el desarrollo de la economía, de la sociedad y de la personalidad, por mediación de un sistema de aprendizaje permanente o repetido que relaciona la cultura de un individuo social con los géneros y los niveles culturales más aptos para suscitar este desarrollo”*. Incluso asumiendo la poca claridad conceptual que rodea ambos términos, aparece la educación como respuesta a las necesidades de adaptación de las personas adultas que, por otra parte, demanda una sociedad en permanente cambio y evolución. Es lo que Legrand (1973: 163) denominaba *“punta de lanza”*, refiriéndose a la educación de adultos dentro de la perspectiva de la educación permanente. De tal forma que, si efectivamente la educación permanente posibilita una mayor cualificación profesional y el auge de las competencias individuales, depende a su vez del proceso histórico en que se lleva a cabo, que fundamenta la adaptación de cada sujeto a su profesión y su medio, o lo que es lo mismo, a su contexto social y cultural.

El término “Educación de Adultos” es concretado de esta forma tras la Conferencia de Nairobi (1976): *“La expresión educación de adultos designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales, las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente. La educación de adultos no puede*

ser considerada intrínsecamente sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de Educación Permanente”.

Los elementos que permiten incluir la educación de adultos dentro de la educación permanente quedan pues definidos en torno a las siguientes características:

- 1) El carácter global de la educación.
- 2) Los diferentes contenidos formativos académicos o profesionalizadores.
- 3) La potenciación de los diversos procesos dinamizadores de la propia capacitación personal o socio-educativa.
- 4) La continuidad de los procesos de autoperfeccionamiento personal y social, de manera integral y adecuada al contexto en el que la persona está inserta.

El concepto de **educación de mayores**, aun siendo más novedoso, mantiene asimismo notas propias que llevan a entenderlo dentro de la perspectiva de la educación permanente. Ya en 1973, P. Legrand hacía alusión a la importancia de considerar la educación también en la etapa del envejecimiento, a fin de que el hombre pudiera formarse y acostumbrarse a seguir el ritmo de su propio desarrollo, de manera que *“la primera conquista estriba en no dar un valor negativo al tiempo, sino en considerarlo como factor de enriquecimiento. A partir de esta sólida base, el hombre puede explorar los nuevos campos que se le ofrecen y recoger los frutos puestos a su alcance. Otra parte de esta disciplina (la educación) es la de aprender también a conocer los límites del periodo de la existencia alcanzado”* (Legrand, 1973: 69).

Más recientemente y con mayor justificación, la profesora García Arroyo recoge las expresiones *“Educar a lo largo de la vida”* y *“Aprender a envejecer”* como afirmaciones integradas en el concepto de *“Aprendizaje Permanente”* (2001: 46). Precisamente en el sector poblacional de las personas de más edad es donde tiene razón de ser un concepto de educación abierto a la diversidad, que demanda formas de aprendizaje innovadoras así como modelos y estilos de actuación socio-educativos más adecuados; de esta forma se permite a la persona encontrar otros roles y responsabilizarse de sus propias actuaciones y compromisos comunitarios: *“la*

educación se transforma en un proceso permanente de aprendizaje, centrado en cada hombre y sus necesidades, y se constituye en medio o recurso que facilita el ensanchamiento de los espacios de vida, en términos de creatividad, autonomía y participación social” (García Arroyo, 2001: 46).

Atrás quedó la interpretación exclusivamente futurista de la educación que nos recordaba Díez-Hochleitner: *“Educar es preparar hoy a los hombres de mañana”*⁶¹ (1979: 7). Educar es eso, pero es también mucho más. También podría formularse como *“preparar hoy a los hombres de hoy”*. De lo contrario, la educación dirigida a los sujetos de más edad quedaría sin entidad, dado que muchas personas mayores muestran un interés y una inquietud por una educación cercana a las necesidades que viven y sienten en relación a los constantes cambios que están ocurriendo en la actualidad. Porque la educación en personas experimentadas, a diferencia de la Pedagogía clásica, no prepara hombres para el mañana, sino personas para el momento actual y para una integración sana y total en la comunidad, capaces de trazar desde su experiencia y trayectoria nuevas formas de vida (García Mínguez, 2004).

Por eso el objetivo principal de la educación de adultos y de las personas de más edad puede concretarse ciertamente en *“capacitar... para conseguir una mejor comprensión de su situación personal y social y aportarles habilidades para actuar en esa situación”* (Leirman, 1998: 56).

En la actualidad, en línea con la idea de permanencia y globalización de la educación, podemos además añadir que los cambios tecnológicos y profesionalizadores no tienen porqué suponer una escisión generacional ni un elemento marginador de algunas minorías. Tal consecuencia sólo se producirá si, de antemano, no se facilitan las estrategias que posibiliten un acceso igualitario (que no homogeneizador) a todas las personas que participan de una misma sociedad y una misma cultura. Porque *“son precisamente los adultos los que están más directamente implicados en los constantes cambios de una sociedad en desarrollo acelerado, y quienes, en consecuencia, tienen mayor necesidad de conocimiento y adaptación a estos cambios por cuanto están*

⁶¹ Cita extraída de la presentación que este autor realiza al Informe al club de Roma (1979), titulado *“Aprender, horizonte sin límites”*, cuyo autor principal es James W. Botkin.

directamente inmersos en la profesionalización y responsabilización social” (Ferrández y Sarramona, 1985: 451). En esta línea, “la idea central de la educación permanente estriba en aceptar la capacidad de aprendizaje como cualidad inherente a todas las etapas de la evolución del hombre, y no como peculiar de la infancia” (1985: 452).

Es cierto que la educación así concebida no entiende de edades, ni de etapas, y mucho menos de niveles establecidos a priori. Ahora bien, como venimos argumentando, no podemos confundir educación permanente con educación de adultos o con educación de personas mayores. La educación permanente mantiene una significación mucho más amplia que, efectivamente, comprende la educación de adultos y la educación de mayores como expresiones y referentes dentro de tal conceptualización.

Existen algunos autores que, aun asumiendo la posible interconexión entre los términos, se han preocupado de diferenciar y establecer ciertos elementos característicos. De esta forma, los puntos básicos que ayudan a distinguir la educación permanente de la educación de adultos quedarían sintetizados así:

- a) Hay una primera diferenciación en cuanto a la edad de quienes se dirige: la educación permanente abarca todo el sistema escolar, mientras que la educación de adultos sólo se referirá a los que no recibieron enseñanza institucionalizada o ya abandonaron la escuela.
- b) La educación de adultos acepta la división de la existencia humana en dos periodos: uno de preparación y adquisiciones educativas (infancia, adolescencia y en parte juventud) y otro de ejercicio profesional. La educación permanente, por el contrario, parte del postulado de que la educación es tarea que dura toda la vida.
- c) La educación de adultos sólo pretende resolver problemas actuales, proporcionando los medios necesarios para el conocimiento y adaptación de los adultos al mundo que les rodea. La educación permanente, en cambio, es

eminentemente prospectiva, va más allá del momento actual, para conseguir la adaptación al mundo futuro (Maillo, A., cit. en Ferrández y Sarramona, 1985: 452).

Teniendo en cuenta esta distinción, retomamos el concepto de Educación Permanente y, de acuerdo con la profesora Sarrate Capdevilla (2000), mantenemos que la significación de este término supone una educación continuada a lo largo de todo el ciclo vital, de acuerdo con las necesidades de cada etapa y edad, tomando en consideración el continuo desarrollo de habilidades, motivaciones y aspiraciones, tal como van apareciendo y en relación al entorno en que el individuo se encuentra en cada periodo de su vida. Lo que nos lleva a encontrarnos con otros conceptos que guardan estrecha dependencia con esta interpretación y que pasamos a explicar, al menos, someramente.

4.1.7. Educación Recurrente

Algunos autores fechan la aparición de este término en 1969, con motivo de un discurso presentado por Olof Palme. Desde entonces hasta ahora, se ha utilizado en muchos casos como sinónimo de otros conceptos como el de educación permanente, educación continua o educación a lo largo de la vida. Pero también ha sido objeto de estudios muy específicos con el fin de determinar su contenido y su funcionalidad dentro de la educación entendida desde su más amplio enfoque. Así, el profesor británico V. Houghton (1976), dedica un clásico manual a este tema en el que destaca algunas características esenciales para un sistema de educación recurrente, y que trataremos de resumir aquí:

- *Disponibilidad* a lo largo del ciclo vital, maximizando las alternativas en cualquier fase del desarrollo humano.

- *Acceso* a la enseñanza por parte de todos los miembros de la comunidad, especialmente de los excluidos de la práctica educativa

habitual, garantizando una vía abierta a las necesidades sociales y habilidades personales.

➤ *Relevancia:* el objetivo de producir alumnos autónomos debería asegurar un alto grado de relevancia social capaz de proveer recursos adecuados para enfrentarse con posibles problemas económicos, sociales y psicológicos.

Este autor defiende que ningún sector de la población relativo al nivel postsecundario puede dejar de verse afectado por la educación recurrente, que viene a reemplazar el modelo de terminación frontal de estudios, según él, principal fuente de los conflictos intergeneracionales. Por eso el concepto debiera concebirse como “*un todo de crecimiento orgánico*” (Houghton, 1976: 20). La razón entonces de su origen, radica en la conveniencia (casi exigencia) de proporcionar oportunidades crecientes de aprendizaje para todas las personas, de forma que puedan seguir adquiriendo conocimientos y técnicas que posibiliten su adaptación social y laboral, mucho después de haber completado lo que entendemos como “educación formal”. Y esto es producto de la misma evolución y dinámica cultural, que rápidamente convierte en anticuada o desfasada la formación y los conocimientos técnicos que se recibieron de modo inicial en la juventud.

Como hemos visto, la UNESCO confirmó ya en los años '70, el hecho de que la educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, puesto que lo importante no es saber qué camino se ha seguido, sino lo que hemos aprendido o adquirido. Por tanto, la Educación Recurrente o Educación Iterativa, tiende, por una parte, a resolver la contradicción entre escuela institucionalizada y educación no institucionalizada, integrándolas en un sistema coherente en el que se completen y armonicen y, por otra parte, a invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de la vida, antes de entrar en la “vida activa”. La aplicación consecuente de la idea de educación recurrente conduce sobre todo a reconocer a todo trabajador el derecho a entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa (Faure, 1973: 274).

Por esto, el Centro de Investigación e Innovación Educacional (CERI), perteneciente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), define y consagra en 1977 la educación recurrente como *“una amplia estrategia para la etapa siguiente a la educación obligatoria o básica; su característica esencial es la distribución de la educación a lo largo de la vida del individuo de manera recurrente, es decir, alternando con otras actividades, principalmente con el trabajo, pero también con el ocio y el retiro”* (Sarrate Capdevilla, 2002: 35).

Desde una perspectiva claramente profesionalizadora, J. M^a Quintana, en su manual de Pedagogía Social, habla también de la educación recurrente dentro del contexto de la educación permanente, explicándolo así: *“La educación permanente pretende transformar la escolarización en un proceso recurrente en el cual, tras una formación básica obtenida en la escuela, el joven pasaría a la vida activa, de la que saldría en períodos regulares para mejorar sus conocimientos profesionales y culturales”* (1984: 495). Para Quintana esto implicaría una modificación del ciclo vital, que pasa de ser considerado en forma de educación-trabajo-retiro, a no establecer distinciones entre educación y trabajo, puesto que ambos van combinándose a lo largo de la vida. Se establecen entonces ciertas conexiones entre educación recurrente y educación permanente, entendida ésta como corriente educativa actual que cambia la perspectiva temporal y curricular del sistema de enseñanza. Y que puede ofrecerse de estas dos formas: a) En el sector privado, en la modalidad de “reciclaje” o formación continua para miembros de las empresas, efectuada dentro de los horarios de trabajo; lo que podríamos denominar propiamente *educación recurrente*; b) en el sector público, como un conjunto de enseñanzas gratuitas dispensadas en centros especializados: sería la *educación continua* (Quintana, 1984).

Autores como el profesor Peiró y Gregori, aportan también una visión con tintes profesionalizadores para defender la idea de que el principio de educación permanente se adapta al ámbito laboral por mediación de la educación recurrente. Esta educación parte de la necesidad de alternar los periodos de estudio, trabajo y ocio. *“Al coordinar estas facetas de la vida personal, trata de conseguirse un mayor beneficio social, a la*

par que la mayor cualificación personal” (Peiró y Gregori, 1991: 108). Se define así como propia del ámbito educativo de los adultos y normalmente posobligatoria.

Podemos entonces concebir la educación recurrente como una estrategia adecuada para poner en práctica la educación permanente, que responde a la necesidad de articular la formación y el empleo. Formando parte de la educación permanente, y adoptando su principio globalizador, rompe como resultado con la práctica habitual que divide por un lado el periodo de aprendizaje, asociado a una etapa de la vida, y por otro el periodo laboral, que se supone posterior y con dedicación exclusiva. Y entiende que la secuencia educación-trabajo-jubilación no tiene porqué ser entendida en ese orden, sino de acuerdo a las necesidades, características e intereses de cada persona. En la actualidad, es un concepto que cada vez adquiere mayor protagonismo, debido sobre todo (y desgraciadamente), al acuciante y extendido problema del desempleo.

4.1.8. Educación Continua

Si, como hemos planteado, la educación permanente supone la integración de los medios educativos en una continuidad en el espacio y tiempo, está claro que debe existir todo un conjunto de medios y recursos institucionales, humanos y materiales, que la faciliten. Si, por otra parte, la educación permanente ejerce su acción en un contexto social determinado, con el fin de integrar al individuo en la sociedad y adaptarlo a los eventuales cambios, se deben dar conocimientos, principios y valores que le permitan asumir su propia responsabilidad con plena conciencia. Y por ello es imprescindible que las estructuras del sistema educativo estén marcadas por la continuidad: *“La educación permanente debe asegurar la secuencia de sus actos en un continuum en el tiempo y en el espacio, a través del conjunto de medios institucionales, materiales y humanos que hagan posible su integración”* (Castrejón y Gutiérrez 1974: 24).

Por tanto el concepto de educación continua comprende por una parte los aspectos más institucionales o “formales” del sistema educativo, pero también a nivel personal requiere de las actividades que son organizadas de manera sistemática y consciente para adquirir una verdadera formación integral.

Pierre Besnard (1979: 9) refiere el término formación continua como el conjunto de actividades educativas que, más allá de la formación inicial, permite a cada cual mantenerse en todos los dominios al nivel de las capacidades requeridas por la vida familiar, profesional, social y cívica, y adquirir así el máximo de autonomía física, económica, social, intelectual y cultural de que es capaz. Es pues una comprensión global y personalista al mismo tiempo, que ya entonces denotaba la necesidad de destacar los procesos de libertad y desarrollo personal desde una educación entendida como continuo y que abarcaba todos los aspectos de la vida.

Otros autores, empero, desde un enfoque más pesimista y bajo la perspectiva sociológica, han visto la educación continua como un mecanismo que ayuda al mantenimiento del sistema social y reproduce las relaciones sociales de producción (Jarvis 1989: 167).

En realidad, la idea de formación continua desde el punto de vista laboral y económico, se generaliza a partir del Acuerdo Nacional para la formación continua entre gobierno, sindicatos y empresarios, en 1992. Allí se expone su finalidad principal: la promoción de la cualificación dentro de la empresa, concretando los siguientes objetivos: 1) promover el desarrollo personal y profesional, y la prosperidad de las empresas y los trabajadores en beneficio de todos; 2) contribuir a la eficacia económica mejorando la competitividad de las empresas; 3) adaptarse a los cambios motivados tanto por los procesos de innovación tecnológica como por las nuevas formas de organización del trabajo; 4) contribuir con la formación profesional continua a propiciar el desarrollo de nuevas actividades económicas.

Por eso, bajo esta visión más cercana a lo profesionalizador, otros expertos han interpretado la formación continua como un “*elemento de competitividad y estabilidad para la empresa*” (Aycart⁶², 1996: 133). Tal formación debería ir dirigida a suministrar los conocimientos y habilidades requeridos por la realidad del mercado laboral para una reinserción efectiva laboral y una mayor estabilidad en el empleo. Sin embargo, sigue

⁶² Juan Aycart Andrés, en el momento de realizar el artículo (1996), ostenta el cargo de director del Gabinete del Secretario General de Empleo en Madrid.

reconociéndose la distancia que existe entre los sistemas de enseñanza y los sistemas de producción, sólo superada en el caso de que la propia formación, desde los niveles educativos ofertados, imparta menos conocimientos y “enseñe más a aprender” (1996: 135), lo que permitiría a su vez que existiese una mayor implicación y participación de los diversos agentes sociales. Es esta una exigencia que se deriva de la propia evolución social y económica, convirtiendo la formación o educación continua en un parámetro de calidad ajustado a las demandas de los tiempos actuales.

En esa dirección, más recientemente, la profesora Sarrate Capdevilla (2002: 36) interpreta que se trata de un modelo orientado a atender una necesidad o demanda educativa específica de personas o grupos, con el objetivo de actualizar o completar determinados conocimientos ya adquiridos que tratan de utilizar en sus vidas. Y distingue la *formación continua*, dirigida hacia la adquisición de aprendizajes de perfeccionamiento profesional, de la *formación profesional continua*, que manteniendo el mismo sentido, delimita con mayor precisión sus objetivos.

La educación continua constituye pues un concepto dinámico, ligado al progreso y a las nuevas necesidades que, desde distintos ámbitos (ya sea el estrictamente educativo o el laboral), requiere una respuesta organizada que debe provenir de forma adecuada desde el terreno institucional. Es un término que sale al paso de la educación inicial considerada como propia de las etapas que comienzan en la educación básica u obligatoria, para dotar de una mayor continuidad al sistema.

Las ideas de permanencia y globalidad de la educación permanente y la educación a lo largo de la vida, sirven de fundamentación a este nuevo concepto. De modo que la educación deja de ser monopolio de los jóvenes y se distingue más que nunca del cese de la escolaridad a una determinada edad; pasa a centrarse en las oportunidades educativas que habrán de garantizarse de modo igualitario desde las más altas instancias organizativas, a lo largo de toda la vida y de manera más específica, durante el periodo de perfeccionamiento profesional.

4.1.9. Educación a lo Largo de la Vida

Es una expresión relacionada con la Educación Permanente y, a pesar de que pueda parecer un concepto clásico, el término encaja en la actualidad, en la década de los noventa. Se deriva de la necesidad progresiva que siente cada hombre de elegir y determinar su propio proyecto vital, su desarrollo personal y, en definitiva, la propia construcción de sí mismo. Constituye, por tanto, un concepto más humanista que académico, vinculado a la filosofía existencialista que realza el valor y las cualidades del hombre.

En el reciente libro que publica el profesor García Mínguez (2004), se expone muy acertadamente la idea de la educación a lo largo de la vida, justificada desde una visión que no pretende tan sólo desdibujar fronteras o espacios educativos. Es una consecuencia de la propia experiencia vital que, además de formación intelectual y una mejor adaptación laboral, como defiende la educación permanente, requiere una profundización en lo que él llama las tres “r”: reflexión, rumbo y recreación. Surgen nuevos estilos de vida, un saber hacer, ser, pensar de forma diferente, una más adecuada adaptación a las continuas innovaciones y transformaciones que van sucediéndose de forma casi vertiginosa, un mayor uso y satisfacción en el empleo del ocio y tiempo libre...; en definitiva, estar en condiciones de *“aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y adaptarse a un mundo en permanente cambio”* (Delors, 1996: 95).

En este sentido, el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), recoge los cuatro pilares esenciales del conocimiento:

- *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión;
- *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno;
- *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas;

- por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores.

Esta concepción de la educación debería así conducir a toda persona en el descubrimiento de nuevas pretensiones, despertar intereses e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando el “tesoro escondido” que cada uno de nosotros posee. Sobre esta filosofía existencialista o vitalista, llámese como quiera, descansará nuestra percepción de la Educación en Personas Mayores.

Si, tal y como venimos explicando, la educación permanente en su última etapa viene a responder a las exigencias de una sociedad configurada a través de adelantos científicos y técnicos que demandan una capacitación profesional y laboral continua, el concepto de “educación a lo largo de la vida” va más allá. Es precisamente esta dimensión educativa la que *“debe dar a cada individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañado del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el espacio y el tiempo”* (Delors, 1996: 113). En ese sentido, la idea es equilibrar las demandas laborales, sociales y educativas de un mundo en constante evolución, con el ejercicio responsable de una ciudadanía activa y comprometida desde el punto de vista político, ideológico, cultural...

Por esto, “la educación a lo largo de la vida” tiene dos referentes esenciales: (1) la misma necesidad educativa derivada de la perspectiva antropológica (a la que denominamos “educabilidad” en otro capítulo de la tesis) y (2) la propia dinámica social.

R. Nassif, adelantándose al periodo en el que se conceptualiza formalmente la educación a lo largo de la vida, hace referencia a su desarrollo, confiriéndole esa visión inacabada, continua, personalista y social al mismo tiempo, como *“un acto, un proceso dinámico que nace con el hombre y muere con él, en la medida en que éste es capaz, aunque con diversos matices y grados, de formarse y de recibir influencias a lo largo de toda su vida”* (Nassif, 1985: 8).

En el contexto de la educación a lo largo de la vida, considerando las ideas que fundamentan la filosofía existencialista, los profesores Naval y Altarejos (2000) mantienen que la verdadera eficacia educativa no reside tan sólo en las actividades llevadas a cabo por el educando, sino en su acción inmanente de aprender, que es la realización del perfeccionamiento humano. Y esta acción se prolonga en el espacio y en el tiempo, de forma inacabada pero también continua, en íntima conexión con las vivencias de cada uno de nosotros. En esa misma dirección, E. Morín recuerda que “...el conocimiento sigue siendo una aventura a la que la educación debe proporcionar los viáticos indispensables” (Morín, 2001: 40), pero ¿de qué conocimiento y de qué educación hablamos?

Algunos autores han mantenido la conveniencia de clarificar ciertos términos que suelen utilizarse de forma indistinta y que provocan una falsa similitud. En relación con ello, la profesora Cabello (2002: 103 y ss.) hace un esfuerzo por diferenciar el concepto de “Educación a lo largo de la vida” del “Aprendizaje a lo largo de la vida”. En la primera acepción señala que existe una exigencia por parte de los organismos públicos para que se oferten realmente condiciones sociales y educativas que hagan posible el desarrollo de este principio. Tales condiciones requieren por tanto políticas activas y coordinación de recursos en todos los contextos educativos, incluyendo no sólo los que son considerados propiamente formales, sino también los no formales e incluso los informales “en cuanto escenarios de oportunidad en los que el individuo se desenvuelve, elige y se organiza libremente” (104). La segunda acepción pone el acento en el aprendizaje y remite al individuo, responsable directo de sus logros educativos. Potencia el aprendizaje, dotando al sujeto de mayor protagonismo en el proceso, y por tanto destaca lo individual y los elementos competitivos.

Pero ocurre que, de manera más o menos implícita, estamos apostando por un sistema igualitario, que se encarga de ofertar y hacer que cualquier persona pueda acceder en igualdad de condiciones, a determinadas opciones formativas. Sin embargo, ni todos los sistemas ofrecen esto en todas las sociedades, ni todos los individuos son

susceptibles (por multitud de razones políticas, sociales, demográficas, culturales, generacionales, sexistas...) de recibir la formación que desean o les interesa.

Entonces el asunto gira en torno, como también argumenta el Informe Delors (1996), a cómo esquivar o detener los peligros de una educación no igualitaria: si la hipótesis es que cuanta más formación se recibe, más deseos hay de seguir capacitándose (hablando de los países desarrollados y en desarrollo), está claro que son precisas estrategias o mecanismos de actuación que garanticen al menos la posibilidad de contar con ofertas y políticas educativas que compensen o vengán a paliar las carencias de los que comienzan y prosiguen su formación.

Esta razón avala el principio de igualdad de oportunidades como criterio esencial de las diversas etapas y sostiene la tesis de que la educación a lo largo de la vida representa para el ser humano *“una construcción continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción”* (Delors, 1996: 115), en la que tienen cabida distintas dimensiones; por eso se considera una experiencia singular de cada persona, pero al mismo tiempo constituye la más compleja de las relaciones sociales al abarcar los ámbitos cultural, laboral y cívico.

Reconociendo, como ocurre con muchos otros términos en el campo educativo, la complejidad y diversidad que encierra el concepto de *“educación permanente”* y sus relaciones con *“la educación a lo largo de la vida”*, *“educación continua”*, *“educación recurrente”*... creemos firmemente que la cuestión de fondo, haciendo un esfuerzo por superar (que no ignorar) las notas diferenciales que caracterizan los diversos conceptos, está en apostar por procesos que contribuyan a vehicular la necesidad y el derecho a la educación, con las diferentes circunstancias y aptitudes personales y sus posibilidades de desarrollo e incursión social.

4.2. Nuestra posición: clarificación de conceptos

Ante la posible confusión y falta de delimitación semántica entre los diferentes conceptos, hemos creído apropiado elaborar un cuadro donde, resumidamente, se concreten los rasgos caracterizadores de cada uno de ellos. Asumiendo la dificultad de hacer tal concreción, estimamos adecuado este esfuerzo para facilitar la clarificación y pertinencia de unos términos que, por otra parte con tanta frecuencia son utilizados, a veces de forma equívoca, en el ámbito de la educación social.

	<i>Momento histórico que aparece</i>	<i>Contenido, intenciones iniciales</i>	<i>Evolución histórica</i>	<i>Significado actual</i>	<i>Valores propios</i>
Educación Permanente	Viene de principios del s. XX aunque se conceptualiza en los años setenta	Educación como derecho y necesidad de todo individuo en cualquier circunstancia	1. Periodo inicial: cierto idealismo 2. Periodo de consolidación 3. Periodo de profesionalismo	Deriva hacia una formación profesionalizadora (empieza a convertirse en Formación Profesional Ocupacional)	Permanencia Globalidad
Educación Recurrente	Principios de los años setenta	Alternar los periodos de estudio, trabajo y ocio		Reconocer a todo trabajador el derecho a entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa: necesidad de reciclaje profesional	Flexibilidad formativa Adaptabilidad social Actualización y especialización profesional
Educación Continua	Mediados de los años setenta	Actualizar o completar determinados conocimientos profesionales		Formación socio-laboral que requiere una respuesta organizada y adecuada desde el terreno institucional	Dinamicidad Flexibilidad del sistema Globalidad formativa Superación de limitaciones etarias
Educación a lo largo de la vida	Década de los noventa	Concepto más humanista que académico: elección y determinación del propio proyecto vital, desarrollo personal y, en definitiva, la construcción de sí mismo		Aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecerse, así como adaptarse a un mundo en permanente cambio	Aprender a conocer; aprender a ser; aprender a hacer; aprender a vivir juntos

Fuente: elaboración propia.

Desde posicionamientos teóricos, es la filosofía de la educación a lo largo de la vida la que, finalmente, fundamenta nuestro pensamiento y nuestro actuar en el ámbito de la educación en personas mayores.

Justo porque, como Petrus explica, desde las coordenadas de espacio y tiempo la concepción de la educación ha cambiado, de manera que, “... desde un punto de vista temporal, la educación ve ampliada su presencia más allá del periodo escolar, y, desde una perspectiva institucional, deja de ser exclusiva competencia de la escuela, sobrepasa la esfera del tiempo escolar y va más allá de los espacios del aula. La educación es concebida como una característica de la existencia humana” (Petrus, 1997: 10). La dimensión expresiva se torna en el eje central que confiere sentido a las “otras” dimensiones de las que hablábamos en un capítulo anterior, frente a la dimensión puramente instrumental.

Aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecerse, así como adaptarse a un mundo en permanente cambio, es como decimos una exigencia social y un requerimiento por parte de todo aquél que busque un papel activo y participativo en su contexto. Y también, por qué no, de la persona de más edad. Porque si *aprender a aprender*, *aprender a vivir*, son aprendizajes básicos que requieren de una continuidad y una permanencia para poder adquirir el sentido que les es propio, la educación no puede restringirse a una época concreta del ser humano, sino que debe comprender su expansión a lo largo del ciclo vital.

Partimos de la convicción de que la finalidad básica desde el ámbito socio-educativo, no es otra que la que *permite a la persona, a cada persona, sin ningún tipo de limitaciones por razones de edad, género o condición cultural, un mejor conocimiento de sí mismo y una mayor capacidad de actuación y de elección en los distintos momentos que se suceden a lo largo de su vida*. Con todas las dificultades que conlleva y puede llegar a significar esta comprensión. Facilitar los medios y encontrar los modos más adecuados para conseguirlo, es una de las cuestiones que plantea este trabajo de investigación.

CAPÍTULO V

SOBRE LA EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES

CAPÍTULO V

V. SOBRE LA EDUCACIÓN EN PERSONAS MAYORES

Nos enfrentamos al objetivo del trabajo. Tras la aclaración de conceptos, toca abordar la Educación en, para y con las Personas Mayores. Para hacerlo hemos creído oportuno introducir la Educación de Adultos desde una perspectiva evolutiva, con objeto de concretar referencias generales que sitúen y contextualicen la Educación en Personas Mayores dentro de unas coordenadas: la legislación y la historia.

5.1. Antecedentes y evolución internacional en la Educación de Adultos: el papel de la UNESCO

Por su relevancia, repercusión e interés en relación al ámbito legislativo e histórico de la educación en personas mayores, expondremos de forma resumida y destacando los aspectos sustanciales, la evolución internacional en la educación de adultos, desde la primera Conferencia Internacional celebrada en 1945, al Informe Mundial sobre la Educación de 1998.

La UNESCO, cuyo origen se remonta a 1945, es una de las primeras organizaciones preocupadas seriamente por el campo de la educación y la cultura. A los cuatro años de ser creada, en 1949, celebra la *primera conferencia internacional de Educación de Adultos* en Elsinor (Dinamarca), con la presión de dos guerras mundiales, una muy escasa economía y la necesidad de encontrar en la educación una válvula de escape ante los desastres políticos del momento. Se reconoció entonces que, aunque era posible ya desde la escuela, proclamar a través de la educación una posibilidad ante la decadencia política y social de la época, esta posibilidad se multiplicaba si se convertían a jóvenes y adultos, en los sujetos protagonistas del cambio a través del compromiso y la participación social. La educación venía a rescatar los valores de una democracia tan tímida como deseada, y esto sólo era posible si provocaba el suficiente interés y motivación en los que podían tomar las riendas de tal pretensión. En el informe posterior de la UNESCO de 1981, se reconoce la conveniencia de estudiar las

necesidades no sólo de los individuos, sino también de los grupos y las comunidades que van formándose, insistiendo en que *"la formación no se limite al estudio contemplativo de los fenómenos sociales"*, sino que *"los estudie con el propósito de mejorar la propia vida material y moral"* adecuándose a las necesidades y demandas del momento (UNESCO, 1981: 11 - 29).

Tras esta primera conferencia internacional, en 1960 la UNESCO celebra la *segunda* en la ciudad canadiense de Montreal, con el título *"La Educación de Adultos en un mundo en transformación"*. Es entonces cuando la educación se considera un instrumento de adaptación a los continuos cambios que estaban produciéndose. Las "formas de educación activa" a través de la asociación cooperativista, clubes de libros, grupos de discusión... dirigidas al desarrollo comunitario, trascienden la educación entendida de forma restrictiva al recinto escolar y sitúan la potencialidad de cada cual para decidir de forma autónoma y responsable, en el centro de las nuevas actitudes transformadoras del momento. La Educación de Adultos empieza a cobrar un protagonismo indudable, alejándose del modelo escolar y pretendiendo dotar a los individuos de los conocimientos y aptitudes indispensables para el desempeño de sus funciones económicas, sociales y políticas que les capaciten en su contribución socio-comunitaria.

En Tokio, doce años después (en 1972), se celebra la *tercera conferencia internacional* con el lema *"la Educación de Adultos en el contexto de la educación permanente"*. En este encuentro se aprobaron treinta y tres recomendaciones referidas entre otras, a las políticas nacionales, los fines y la organización de la Educación de Adultos, la igualdad de oportunidades para la mujer, la educación de los trabajadores, la acción internacional contra el analfabetismo, la educación extraescolar de los jóvenes, la Educación de Adultos en relación con la libertad del hombre, la educación de los padres, el aprendizaje no formal y el uso de los medios de educación a distancia, el papel de las universidades, la formación del personal, la cooperación internacional, la movilización de recursos de una comunidad para la Educación de Adultos, etc.

A su vez, la Educación Permanente a la que se hacía referencia expresa en el título de esta tercera conferencia toma un papel indiscutible y permite hacer un análisis de la educación más amplio y flexible. Sin embargo, comenzó a detectarse una despreocupación en las políticas financieras de muchos de los países participantes, que afectaba al reconocimiento de la Educación de Adultos con entidad propia dentro del sistema de enseñanza. Por otra parte, aparece otra limitación importante referida a los sujetos destinatarios, puesto que a menor nivel de instrucción, menos predisposición mostraba la persona para continuar su educación pasados los años de escolaridad. La generalización de esta premisa llevó a cuestionar los objetivos y la funcionalidad de la Educación de Adultos, que no pasaba por uno de sus mejores momentos.

Tras estas tres conferencias, dos *encuentros* se celebraron: uno en Persépolis (1975) y el otro en Dar-Es-Salaam (Tanzania) en 1976, sobre Promoción y Educación de Adultos. En el primero de ellos se estudia de forma especial el fracaso de las políticas de desarrollo y los planes de alfabetización. No obstante, se destacan las características de los programas que definen las situaciones de mayor éxito, resaltando la funcionalidad, la capacidad de adaptarse a sus destinatarios y su repercusión en la comunidad. Se considera la alfabetización no tanto como fin, sino como derecho fundamental donde tiene cabida el compromiso político que define la identidad de cada pueblo. También tienen cabida en este encuentro todos los elementos que conforman la necesidad de la alfabetización, los recursos posibles y existentes, medios y métodos alfabetizadores... Pero no es hasta el segundo encuentro en 1976 cuando se constata la necesidad de reivindicar con carácter propio la Educación de Adultos. Se declara como medio para el desarrollo y liberación del hombre, rechazando los planteamientos exclusivamente funcionalistas desde el punto de vista social, económico, político y laboral, que estaban amenazando peligrosamente la identidad de este sector educativo.

Tan solo cuatro meses después, en noviembre de 1976, Nairobi se convierte en el escenario de la *decimonovena reunión de la Conferencia General de la UNESCO*, que tiene repercusiones importantísimas para la Educación de Adultos. Allí queda definida como subsistema integrado en el proyecto global de la Educación Permanente. Es especialmente relevante porque, por primera vez, la UNESCO recomienda a los

estados miembros la elaboración de una ley de Educación de Adultos en la que se contemplen las recomendaciones de Nairobi. Además, se proponen sus finalidades y estrategias, el contenido según las diferentes necesidades y situaciones, los métodos y medios, los procedimientos de investigación y evaluación más adecuados, estructuras organizativas, formación de las personas intervinientes, las relaciones entre Educación de Adultos y trabajo y todo lo referente a la gestión, coordinación y financiación de la Educación de Adultos, así como la cooperación internacional.

La Educación de Adultos es entendida como la totalidad de procesos organizados de educación, dirigidos a todos los adultos sin excepción, independientemente del contenido, la finalidad, sean formales o no formales; lo que supone un avance respecto a la alfabetización y compensación educativa de anteriores enfoques. Destaca de manera especial, la formulación de los siguientes objetivos en el tramo de mayor edad:

"En cuanto a las personas de edad, las actividades de educación de adultos deberían ir encaminadas, en particular, a garantizar a todos:

- a) Una mejor comprensión de los problemas contemporáneos y de las generaciones jóvenes.*
- b) A los mayores, las posibilidades que les ayuden a aprender a aprovechar el tiempo libre, a vivir en buena salud y a encontrar un mayor sentido a la vida.*
- c) A quienes se disponen a abandonar la vida activa, una iniciación a los problemas que se plantean los jubilados y los medios de hacer frente a esos problemas.*
- d) A quienes han salido ya de la vida activa, la conservación de sus facultades físicas e intelectuales y el mantenimiento de su participación en la vida colectiva, así como el acceso a unos campos de conocimiento o a unos tipos de actividad que no estaban a sus alcance durante su vida laboral" (Conferencia General de Nairobi, 1976: art. 23).*

Además de considerar la flexibilidad como inseparable en los programas dirigidos a la Educación de Adultos, se destaca la idea de reconocer el valor educativo de la experiencia adquirida por la persona adulta a lo largo de su vida, la capacidad del adulto para decidir sobre su propia formación y la recomendación de que la formación

impartida se complete con programas de educación a distancia, programas de autoenseñanza, grupos de estudio, etc.

Entre las conclusiones referidas al proceso pedagógico, resumimos las siguientes recomendaciones: a) estar concebido en función de las necesidades de los participantes, aprovechando sus diversas experiencias y prestando especial atención a las personas menos favorecidas; b) confiar en las posibilidades y voluntad de todo ser humano de progresar durante toda su vida, en el plano personal y social; c) despertar su interés por la lectura y fomentar las aspiraciones culturales; d) suscitar y mantener el interés de los adultos en formación, recurriendo a su experiencia y facilitando su participación; e) tener en cuenta las condiciones concretas de la vida cotidiana y del trabajo, así como las características y circunstancias personales del educando; f) lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades, en la adopción de decisiones en todos los niveles del proceso pedagógico; g) estar organizado y llevado a la práctica de manera flexible, tomando en consideración los distintos factores sociales, culturales, económicos e institucionales; h) contribuir realmente al desarrollo económico y social de toda la comunidad; i) reconocer, como parte integrante del proceso educativo, las formas de organización comunitarias creadas por los adultos; j) valorar que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de un bagaje cultural que le permite ser, simultáneamente, educando y educador en el proceso educativo en que participe.

También la Educación de Adultos introduce cambios metodológicos: en la 28ª sesión de la Conferencia Internacional de la Educación de la UNESCO, celebrada en Ginebra en noviembre de 1981, se destaca que aún queda mucho camino que recorrer en el tema de la Educación de Adultos, y que la investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje ha de ocupar un lugar prioritario:

“En particular, el desarrollo de la inteligencia y de las capacidades innatas debería ser objeto de investigaciones más profundas, en la perspectiva de una

*adaptación de los métodos pedagógicos a los diferentes grupos de edad y a los diversos tramos de enseñanza”*⁶³ (cit. en UNESCO 1990b: 133).

Días después se celebra en París una segunda reunión del grupo internacional de reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación y se insiste en este sentido, al considerar que la educación suele llevar desventaja en relación a otras ciencias, ante todo en lo que se refiere a la puesta en marcha de medidas adecuadas que sepan implementar los objetivos pedagógicos que se pretenden:

*“Existe un considerable desfase entre los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en los campos de la medicina, de la psicología, o de la epistemología genética y las ciencias de la educación, por una parte, y la práctica educativa, especialmente los métodos pedagógicos, por otra”*⁶⁴ (cit. en UNESCO 1990b, p. 133).

Ya en 1985, se celebra en París la *IV Conferencia Internacional de la UNESCO sobre la Educación de Adultos*. No fue especialmente relevante en sus conclusiones, sin embargo se redactaron nueve amplias recomendaciones, entre las que destacaron las referidas a las relaciones entre educación formal y no formal, las relacionadas con el desarrollo de la dimensión local de la Educación de Adultos, las relativas a la colaboración, concertación y coordinación entre las instituciones intervinientes...

En un momento político y económico poco favorable debido a los altos índices de desempleo, la recesión económica, las críticas a la educación y a las políticas sociales, se incidió en la necesidad de dar una visión de la situación de la Educación de Adultos en el mundo. Pero su mayor aportación fue la Declaración sobre el Derecho a Aprender, recogida muy bien en el siguiente fragmento:

⁶³ UNESCO, Sección Internacional de Educación: Conferencia internacional de la Educación, 38ª sesión, Ginebra, 10 - 19 de noviembre de 1981. Rapport final. París, febrero de 1982. (Doc. ED/MD/66), p. 19.

⁶⁴ Segunda reunión del Grupo Internacional de reflexión sobre el desarrollo futuro de la educación, París, 30 de noviembre - 4 de diciembre de 1981. Rapport final. UNESCO, París, marzo de 1982, (Doc. ED - 81 / FUTURED / 4), p. 8.

“Hoy más que nunca, el reconocimiento del derecho a aprender constituye un desafío capital para la humanidad. El derecho a aprender es: el derecho a saber leer y escribir, el derecho a formular preguntas y reflexionar, el derecho a la imaginación y a la creación, el derecho a interpretar el medio circundante y a ser protagonista de la historia, el derecho a tener acceso a los recursos educativos, el derecho a desarrollar las competencias individuales y colectivas” (UNESCO, 1985: 73-74).

Aprender se considera un derecho fundamental y universal de la persona, dejando a un lado el hasta ahora interés político o económico con que solía aparecer unido. Es algo consustancial para el hombre, forma parte de su desarrollo y de su crecimiento personal hasta tal punto que lo engrandece y lo dignifica.

Más recientemente, en 1990 con motivo del Año Internacional de la Alfabetización, se redacta en Tailandia la *Carta Mundial sobre la Educación para todos*, subtitulada *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*.

Su objetivo: constatar que, más de cuarenta años después de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la que se destacaba que "toda persona tiene derecho a la educación", aún existían no sólo más de 100 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, sino más de 900 millones de adultos que no sabían leer ni escribir. Las causas: problemas como la recesión económica, el rápido crecimiento de la población, la delincuencia, los conflictos civiles... están impidiendo una satisfacción de la formación básica de las personas. Pero a su vez, esta falta de educación básica incapacita para resolver los problemas anteriores. Es decir, la educación es la clave para solventar muchos de los problemas planteados y al mismo tiempo tales problemas no permiten la generalización de la formación básica.

Esto condujo a una nueva visión de las necesidades básicas de aprendizaje, que resaltaba la necesidad de un apoyo más amplio del sector público y el aprovechamiento de los recursos humanos, financieros y materiales disponibles. De este modo, se insiste

en la importancia de cubrir los aspectos educativos más básicos a fin de dotar a la educación de un nuevo significado social:

"Cuando se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje se faculta a las personas para adoptar decisiones bien fundadas, responder a las oportunidades, adaptarse al cambio, y tomar iniciativas beneficiosas para sí mismo y para otros" (UNESCO, 1990a: art. 1.1).

Siete años más tarde, en 1997, se celebra la *quinta conferencia internacional de Educación de Adultos* en la ciudad de Hamburgo, titulada *"La Educación de Personas Adultas: una llave para el siglo XXI"*. En ella los aspectos más relevantes giraron en torno a: la consideración del aprendizaje a lo largo de toda la vida; la Educación de Adultos como medio para la justicia social, el desarrollo de la libertad y la consolidación de la paz; la importancia de establecer relaciones entre la educación formal y la no formal, así como la educación continua como instrumento de autodeterminación y autonomía personal.

En la actualidad, se reconoce que la educación está sufriendo cambios importantes y, en cierta medida, pasa a ser reflejo de una sociedad en la que se subrayan más las diferencias e inequidades que la integración y el intercambio como instrumentos de enriquecimiento cultural. Peligros que siguen estando muy cerca de una cada vez más extensiva concepción educativa, que abarca todas las facetas del hombre (integral) a lo largo de toda su vida (permanente). Así se recoge además en el *Informe Mundial sobre la educación de 1998*:

"Se está bosquejando la sociedad del futuro basada en el saber. Está cambiando la forma de considerar la educación: de factor de unidad e integración dentro de la sociedad, capaz de superar las diferencias y distinciones sociales y económicas, está pasando cada vez más a ser fuente generadora de esas diferencias y distinciones entre las sociedades de una economía mundial que recompensa a quienes poseen conocimientos técnicos más avanzados y coarta las posibilidades de los que carecen de ellos. También

se está transformando la concepción del alcance de la educación, al empezar la sociedad a reconocer que, según las palabras de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en lo sucesivo, el periodo de aprendizaje cubre toda la vida, no sólo las etapas de la niñez y la juventud” (UNESCO, 1998: 16).

En este contexto, la Educación en Personas Mayores toma posiciones, intentando reclamar para sí objetivos y modos de expresión propios. El recorrido histórico a través de distintas disposiciones puede hacernos ver que la educación como derecho sin ningún tipo de excepciones, es un reclamo muy antiguo. Otra cosa son las medidas que hayan conseguido garantizarlo en todos los ámbitos y sectores sociales.

5.2. Antecedentes explícitos de la Educación en Personas Mayores: referentes, leyes y disposiciones

Explicamos en este apartado, la evolución histórica en cuanto a antecedentes legales de la educación en mayores. Como veremos, la educación en personas mayores como tal no aparece hasta la década de los noventa. Por tanto, en nuestro recorrido hemos avanzado desde la consideración de la educación entendida como derecho básico para todos los ciudadanos, hasta la concreción de medidas y estrategias que confirman su importancia en aquellos de más edad. Porque ya no se trata sólo de considerar, sino de estimar y valorar la educación de las personas mayores como un eje de calidad dentro de la educación en general y un factor primordial en el avance de toda sociedad que se precie, al tener en cuenta el aporte insustituible que estas personas realizan y son susceptibles de realizar.

En la legislación expuesta, se ha primado el orden cronológico, dado que muchos de los documentos se basan y hacen mención expresa al contenido legal de alguna reglamentación precedente. Por otra parte, reconocemos que no aparece toda la legislación al respecto, es una recopilación de los textos que consideramos más relevantes, bien por su innovación respecto al contenido que tratan, porque han sentado precedente, porque nos afectan más directamente o por su reciente aparición.

5.2.1. Educación para todos: La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos no posee rango de ley, pero ha marcado las directrices. Sigue siendo el referente de todas las legislaciones posteriores, sobre todo a través de la Constitución de diferentes países, el nuestro entre ellos.

El 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba y proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos como *“ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos...”* (Preámbulo).

Desde entonces hasta hoy, la Declaración ha sido un referente básico para todos los países en democracia, una constatación de los derechos humanos y el respeto a la dignidad que, aunque no siempre ha tenido un seguimiento adecuado, se ha mantenido como documento que sustenta tales principios universales. La educación es un presupuesto más de los avalados, que se menciona de manera expresa y universal de esta forma:

Artículo 26:

1. *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”.*

Subrayamos esta frase porque sustenta los derechos universales en educación. Abarca “toda persona” sin excepción de raza, edad, sexo...

2. *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”.*

Más que conocimientos, la educación posibilita el perfeccionamiento del hombre en cuanto tal: la personalidad significa ideas, sentimientos, conductas, actitudes, valores... hacia sí y los demás.

Artículo 27

1. *“Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”.*

Más allá del derecho universal a la educación, de forma más específica toda persona puede participar libremente y sin coacciones en la vida cultural de su contexto más próximo, asumiendo un papel activo y pudiendo disfrutar los bienes que de ello se deriven.

Como decimos, estos presupuestos han sido adoptados por muchos países que mantienen en su Carta Magna la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Tan es así que, la Constitución Española, menciona expresamente en el artículo 27 lo siguiente: *“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”*, coincidiendo con el artículo 26 (punto 2º), de la mencionada Declaración, casi literalmente.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, el Derecho a la Educación se convierte pues en un derecho fundamental destinado a desarrollarse y universalizarse sin ningún tipo de distinción. Es, además, un instrumento para fomentar la paz y convivencia entre los pueblos.

Aun así, es preciso matizar en este sentido que los términos “derechos fundamentales” y “derechos humanos” se utilizan en ocasiones como sinónimos sin serlo. Algunos autores (v.g. Requejo Osorio, 2004: 137) han establecido algunas diferencias entre ambas expresiones llegando a la conclusión de que, a nivel jurídico, implican características privativas. Así, los “*derechos fundamentales*” podrían incluir los derechos naturales positivados a nivel interno, mientras que la fórmula “*derechos humanos*” se utilizaría más comúnmente para denominar los derechos naturales proclamados en las declaraciones y convenciones internacionales, así como aquellas exigencias básicas relacionadas con la dignidad, libertad e igualdad de la persona que no han alcanzado un estatuto jurídico positivo. En consecuencia, los derechos humanos siguen una proyección dinámica que exigen un esfuerzo por parte de los poderes públicos y de toda la sociedad a fin de constituir “principios éticos universales” que diría el gran filósofo E. Morin, compartidos por toda la humanidad. A concretarlos viene entonces la Constitución.

5.2.2. La Constitución (1978)

Ya en nuestro país, la Carta Magna Española de 1978 conviene en recoger y desarrollar la educación y el acceso a la cultura como bien fundamental al que tienen derecho todos los españoles. Y dice en su artículo 9.2 (Título Preliminar): *“Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”*.

En el capítulo II acerca de los derechos y libertades fundamentales, desarrolla el art. 27, que determina entre otros:

1. *Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.*
5. *Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.*

Y en su art. 44:

1. *Los poderes públicos promoverán y tutelarán el acceso a la cultura, a la que todos tienen derecho.*

De esta forma, la Constitución sienta las bases de los derechos fundamentales, entre ellos el de la educación, garantizados desde las mismas instituciones públicas que los defienden.

Contempla además los distintos grupos de población a quienes se refiere en cinco artículos diferenciados: infancia y familia (art. 39); emigrantes (art. 42); juventud (art. 48); personas con discapacidad (art. 49) y, por último, personas mayores a través de su artículo 50, de esta forma:

Art. 50

“Los poderes públicos garantizarán, mediante pensiones adecuadas y periódicamente actualizadas, la suficiencia económica a los ciudadanos durante la tercera edad. Asimismo, y con independencia de las obligaciones familiares, promoverán su bienestar mediante un sistema de servicios sociales que atenderán sus problemas específicos de salud, vivienda, cultura y ocio”.

Así, sostiene dos fines esenciales: la garantía del sostenimiento económico para estas personas y, por otra parte, la promoción y mantenimiento de su bienestar social

contemplando a su vez los aspectos de salud, vivienda, ocio y cultura. Los instrumentos se dividen entonces en prestaciones monetarias y en servicios sociales destinados a satisfacer, de forma colectiva, dichos aspectos.

5.2.3. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, (LOGSE) (1990)

La LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*), aprobada el 3 de octubre de 1990, recoge a través de su título Tercero, “*la educación de las personas adultas*”. Los objetivos que marca son los siguientes:

- a.- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.*
- b.- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.*
- c.- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.*

Al inicio, y desde su preámbulo, define los valores esenciales que defiende así como los objetivos generales que persigue la educación:

“En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales...” “La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razones de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”.

Hace especial referencia al carácter universal de la educación como necesidad y derecho en nuestras sociedades modernas, que a su vez requiere cambios con respecto a otras épocas anteriores, sobre todo en lo referente a su talante democrático y crítico:

“El derecho a la educación es un derecho de carácter social. Reclama por tanto de los Poderes públicos las acciones positivas necesarias para su efectivo disfrute. Es un derecho susceptible de enriquecerse en su progresiva concreción, alcanzando así a más ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa...”

Sin embargo, no hace mención específica a la educación de las personas de más edad. La formación básica, el acceso a los distintos niveles educativos o la preparación para el ejercicio de otras profesiones, no son finalidades expresas para los mayores. En todo caso, podríamos entender que *“el desarrollo de la capacidad de participación”*, referido en su tercer objetivo, comprendería también a las personas entradas en años, aunque no llegue a hacerlo de forma concreta ni, por supuesto, se contemplen medidas específicas para facilitar o implementar tal participación.

5.2.4. El Reglamento del Consejo Municipal de Mayores (1991)

Aunque sin rango legal, los Consejos de Mayores en los ámbitos local, autonómico y estatal, son un referente obligado para una organización consultiva eficaz. Son un foro de discusión desde donde pueden marcarse líneas políticas de actuación a través de las opiniones de los propios interesados. A escala local, el Ayuntamiento de Granada aprueba definitivamente, el 27 de septiembre de 1991, el Reglamento del Consejo Municipal de los Mayores.

El Consejo Municipal de los Mayores [CMMA] es el órgano máximo de participación democrática de las entidades y asociaciones relacionadas con la Tercera Edad en el ámbito del Municipio de Granada. No es por tanto una medida legislativa que tenga en cuenta de forma específica el ámbito cultural o educativo de las personas de más edad. Se atiende más bien a la regulación de la participación de los mayores en el desarrollo socio-comunitario, a través de un órgano de representación social con voz en

el Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Granada, pero sin ninguna vinculación para los órganos de gobierno municipales.

Entre sus funciones, la única que contempla una atención socioeducativa es la siguiente: *“Promover a la Corporación Municipal estudios, programas y actuaciones para los mayores que tengan por objeto favorecer su integración y participación en la sociedad, evitando su marginación”*, además de *“aquellas otras funciones relacionadas con los mayores y su problemática tendentes a conseguir una mayor atención y promoción del bienestar de la vejez”*.

Sin duda, hay que reconocer que los Consejos Municipales cumplen una función esencial. La participación como eje principal, permite a las personas mayores involucrarse en todas aquellas cuestiones que les afectan más directamente, sentirse parte activa de los procesos y las actividades que son susceptibles de llevarse a cabo y ante todo tener posibilidad de representación en su contexto más próximo. Por tanto, su trascendencia es notoria y de gran utilidad para abordar las cuestiones que tienen que ver con el sector de las personas de más edad.

5.2.5. El Plan Gerontológico (1992)

Aunque tampoco disfrute de rango legal, en España, el Plan Gerontológico constituye un marco de aproximación a las políticas de los países más avanzados en materia de sanidad, pensiones, servicios sociales, participación, ocio y cultura.

Elaborado por el INSERSO⁶⁵ entre los años 1988 y 1991, fue la primera respuesta global e integral de políticas sociales dirigidas hacia las personas mayores. Su objetivo general es mejorar la calidad de vida de estas personas de una manera integral. Más específicamente, intenta fomentar la participación y protagonismo de los mayores

⁶⁵ No es hasta el Real Decreto 140/97 de 31 de enero cuando se modifica la estructura orgánica básica del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y el INSERSO (Instituto Nacional de Servicios Sociales) pasa a denominarse IMSERSO (Instituto de Migraciones y Servicios Sociales), con objeto de incorporar las competencias de integración social de la población inmigrante.

en la sociedad, reforzando su autonomía y modificando los valores sociales del individualismo insolidario.

Se estructura en: Nota Preliminar, Introducción, Objetivos Generales y 5 Áreas con las líneas de actuación, objetivos concretos y organismos responsables de cada una de ellas. Estas áreas son:

- *Área I: Pensiones*
- *Área II: Salud y Asistencia Sanitaria*
- *Área III: Servicios Sociales*
- *Área IV: Cultura y Ocio*
- *Área V: Participación*

Lo novedoso del Plan Gerontológico, es que por primera vez se explicitan y normativizan dos áreas de gran proyección futura: Cultura y Ocio, y Participación. Este hecho se debe a la progresiva sensibilización hacia otras formas de ocupación del tiempo y de implicación socio-cultural. En este sentido, se reconoce: *“los problemas que afectan a la gente mayor deben considerarse asimismo en un contexto social, humano y cultural mucho más amplio que el meramente económico y asistencial, de forma que se valore muy positivamente el patrimonio moral y cívico del que son portadoras las personas mayores y su utilidad para la sociedad en su conjunto”* (Introducción al Plan Gerontológico).

Entre las medidas sociales que, con carácter general destaca, se enuncian:

- favorecer el cambio de actitudes de la sociedad y la solidaridad entre generaciones;
- incrementar el grado de protección social en las múltiples facetas que afectan a la calidad de vida de las personas mayores, haciéndolo al ritmo que sigue el crecimiento demográfico;
- potenciar la capacitación de los profesionales y la investigación permanente (Introducción).

Son las áreas de Cultura y Ocio, y la de Participación, donde se especifican los objetivos que más tienen que ver con la implicación y el compromiso recíproco que sociedad y personas mayores podrían y serían susceptibles de mantener. Porque no se trata tan sólo de que las personas de más edad accedan a los bienes culturales, sino de que además se modifiquen los esquemas sociales para una valoración consciente del patrimonio y los aportes morales, culturales y cívicos de este sector, de modo que llegue a considerarse, efectivamente, como una contribución altamente positiva para toda la sociedad.

Este plan viene a concretarse y se adapta a los cambios producidos en el sector de las personas mayores con el nuevo y renovado Plan Gerontológico aprobado casi diez años después, en 2003, tras la revisión de los resultados obtenidos a partir del primero.

5.2.6. La Carta Europea de los Mayores (1992)

Casi de forma paralela a la publicación en España del Plan Gerontológico, en marzo de 1992, la Carta Europea de los Mayores es elaborada por representantes de la Comunidad Europea. En su desarrollo, determina y concreta los siguientes criterios:

- la participación de los mayores en la elaboración de la política comunitaria que les afecte;
- que se tenga en cuenta la gran diversidad de la problemática de este grupo de edad;
- que se evite su marginación y su aislamiento y,
- que se fomente la solidaridad intergeneracional.

Además, se exige el cumplimiento de los derechos a que deben tener disfrute estas personas, relacionados con los servicios sociales, la salud física y mental, un marco de vida adecuado, la elección del lugar de residencia, unos ingresos mínimos, un medio ambiente que garantice su seguridad, el derecho a la información, a la ciudadanía responsable y a la participación en las decisiones colectivas mediante una

representación eficaz en los órganos competentes. Junto a ellos, el derecho al ocio, la formación, el perfeccionamiento, la cultura, y la práctica de actividades físicas y de deporte complementarias.

5.2.7. La Ley de Atención y Protección a Personas Mayores (1999)

En el ámbito regional, la Ley 7-7-1999 o *Ley de Atención y Protección a Personas Mayores*, de la Junta de Andalucía (BOJA 29-7-1999, núm. 87) plantea una actuación integral para atender el bienestar de las personas mayores, como mejora de su calidad de vida. Brevemente expuestos, los objetivos que persigue se describen en la reciente y primera ley que contempla la educación (aunque de forma excesivamente generalizada), en personas mayores:

- Impulsar y mejorar el bienestar físico, psíquico y social de las personas mayores.
- Velar por su suficiencia económica con objeto de favorecer su integración social.
- Procurar la integración en todos los ámbitos de la vida social, así como fomentar la aportación de sus conocimientos y experiencia a las restantes generaciones.
- Posibilitar la permanencia de los mayores en el contexto sociofamiliar en el que han desarrollado su vida.
- Promover las condiciones precisas para que lleven una vida autónoma.
- Prevenir y evitar situaciones de riesgo social que puedan dar lugar a situaciones de maltrato y desasistencia.
- Favorecer la solidaridad entre generaciones.
- Fomentar la participación del movimiento asociativo de las personas mayores en el proceso de integración comunitaria.
- Sensibilizar a la sociedad respecto de la situación de las personas mayores en cuanto a la evolución demográfica y el progresivo envejecimiento de la población.

- Potenciar la implicación social por medio de medidas que promuevan la solidaridad.
- Establecer los mecanismos de apoyo generacional necesarios que posibiliten la obligada transición de la vida activa laboral a la situación de jubilación o inactividad laboral.
- Propiciar la participación de las personas mayores en el proceso de toma de decisiones sobre el planteamiento y gestión del sistema de atención y protección diseñado en esta Ley.
- Promover los valores representados por las personas mayores.

Examinados estos objetivos, vemos que la Ley intenta regular y garantizar un sistema integral de medidas asistenciales, procurando recoger entre sus pretensiones la integración de estas personas mayores en la sociedad. Aspectos como la convivencia entre generaciones, la participación a través del asociacionismo o el voluntariado, el apoyo en la transición del periodo laboral al de jubilación o la revalorización del papel que los mayores pueden desempeñar en la sociedad, son también referidos aunque con menor insistencia.

Su título VII lo titula “*De la educación y la formación*” y presenta la *promoción de la educación* reconociendo el derecho a la educación de personas mayores como derecho constitucional. Además:

- La potenciación de la educación de adultos mayores en todos los niveles del sistema educativo, de conformidad con la Ley 3/1999 de Educación de Adultos.
- La organización por parte de las Universidades andaluzas de aulas de formación, cursos de perfeccionamiento y otras actividades formativas.
- El fomento de la participación de las personas mayores en talleres ocupacionales dirigidos al conjunto de la sociedad, así como la organización de actividades formativas específicas para ellos.
- La elaboración de programas destinados a los diferentes niveles educativos que propicien el encuentro y el entendimiento intergeneracional.

Más allá del derecho a la educación, el artículo 32 solicita una *sensibilización con las personas mayores* incluyendo la mejora del conocimiento que la sociedad tiene sobre el proceso del envejecimiento, así como la *formación de profesionales* y el *desarrollo de la investigación* en este campo. El artículo 33 está dedicado a la *preparación a la jubilación*, de manera que sea percibida como “*el inicio de una fase de la vida llena de posibilidades de realización personal*”.

El título VIII “*De la cultura, el ocio, el turismo y el deporte*”, desde el artículo 34 al 38, destaca el desarrollo de medidas para el disfrute por las personas mayores de la vida cultural, ante todo en relación al “*empleo creativo del ocio*” y la “*bonificación de los precios*”.

Son medidas adaptadas a la población y que contemplan una atención asistencial, pero al mismo tiempo contiene, especialmente en su Título VII, aquellos objetivos que permiten una inserción activa del mayor en la sociedad a través de programas que se adecuen a los distintos niveles formativos: desde la participación en talleres, hasta la formación en la misma Universidad. Tiene asimismo en cuenta la importancia de considerar las relaciones intergeneracionales como un factor de desarrollo y encuentro. Sin embargo, quizá en su concreción y haciendo una valoración general, esta ley se haya volcado más en el campo de lo asistencial, que en el fomento de las cuestiones que guardan más relación con el ámbito socio-educativo.

5.2.8. La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2000)

Publicada el 18 de diciembre de 2000 en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000/C 364/01), esta Carta viene a sustentar también una serie de derechos y libertades, preservando y fomentando algunos valores comunes dentro del respeto a la diversidad de culturas y tradiciones.

El capítulo II acerca de las Libertades, contiene así los preceptos más importantes acerca de la educación.

Artículo 14.1: Derecho a la educación

“Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente”

Y en el capítulo III acerca de la Igualdad, se incluye el derecho a la no discriminación, así como los derechos que afectan a las personas mayores:

Artículo 21: No discriminación

“Se prohíbe toda discriminación, y en particular la ejercida por razón de sexo, raza, color, orígenes étnicos o sociales, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, discapacidad, edad u orientación sexual”.

Artículo 25: Derechos de las personas mayores

“La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas mayores a llevar una vida digna e independiente y a participar en la vida social y cultural”.

De esta forma, queda salvaguardado el derecho a la educación y a la formación permanente, el derecho a la no discriminación por razón de edad y el derecho de las personas de más edad a llevar una vida activa incluyendo su participación en los ámbitos social y cultural.

5.2.9. La Ley Orgánica de Universidades (2001)

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, hace referencia a la formación a lo largo de toda la vida, lo que incluiría también la dedicación de la educación al sector de las personas de más edad.

En su Título Preliminar, artículo 1.2., determina como funciones de la Universidad al servicio de la sociedad, entre otras, “... *la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida*”.

Algo más adelante, en el apartado de autonomía de las universidades, artículo 2.2., contempla “*la elaboración y aprobación de planes de estudio e investigación y de enseñanzas específicas de formación a lo largo de toda la vida*”.

Y en su título VI, acerca de las enseñanzas y títulos, refiere en el artículo 34.3.: “*las universidades podrán establecer enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios, así como enseñanzas de formación a lo largo de toda la vida...*”.

Como veremos al hablar de las Universidades para personas mayores en España, es una ley que viene a ratificar la importancia también a estas edades, de considerar la universidad como vía de formación, integración y actualización permanentes.

5.2.10. La II Asamblea Mundial sobre Envejecimiento (2002)

En abril de 2002, se reúne en Madrid la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. En ella se adopta el “*Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento*” para responder a las oportunidades que ofrece y los retos que plantea el envejecimiento de la población en el siglo XXI y para promover el desarrollo de una sociedad para todas las edades. El Plan reafirma los principios y recomendaciones que ya contempló el I Plan de Acción que la Asamblea de las Naciones Unidas asumió en Viena en 1982, así como los principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad aprobados por la Asamblea General en 1991, que ofrecieron una orientación sobre las cuestiones de independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad de las personas mayores.

Se concretan tres direcciones prioritarias: (1) las personas de edad y el desarrollo; (2) la promoción de la salud y el bienestar en la vejez; (3) el logro de

entornos emancipadores y propicios. Y esto bajo la premisa de que, “cuando el envejecimiento se acepta como un éxito, el recurso a las competencias, experiencias y recursos humanos de los grupos de más edad se asume con naturalidad como una ventaja para el crecimiento de sociedades humanas maduras, plenamente integradas”. (Artículo 6, Anexo I).

Añade asimismo que “el potencial de las personas de edad es una sólida base para el desarrollo futuro. Permite a la sociedad recurrir cada vez más a las competencias, la experiencia y la sabiduría que las personas de edad aportan, no sólo para asumir la iniciativa de su propia mejora, sino también para participar activamente en la de toda la sociedad” (Artículo 10, Anexo I).

Por tanto, la Asamblea reitera la importancia de considerar a las personas mayores, no sólo desde el punto de vista de los derechos que son susceptibles de disfrutar, sino como un aporte, un recurso esencial a la comunidad, permitiendo así un beneficio para la misma sociedad desde el intercambio recíproco. Para contar con las competencias, experiencia y sabiduría del mayor, hace falta un vehículo: la educación.

Por su contenido, reseñamos aquí de forma especial su artículo 12 (Anexo I):

“Las expectativas de las personas de edad y las necesidades económicas de la sociedad exigen que las personas de edad puedan participar en la vida económica, política, social y cultural de sus sociedades. Las personas de edad deben tener la oportunidad de trabajar hasta que quieran y sean capaces de hacerlo, en el desempeño de trabajos satisfactorios y productivos, y de seguir teniendo acceso a la educación⁶⁶ y a los programas de capacitación. La habilitación de las personas de edad y la promoción de su plena participación son elementos imprescindibles para un envejecimiento activo. Es necesario ofrecer sistemas adecuados y sostenibles de apoyo social a las personas de edad”.

⁶⁶ El subrayado es nuestro

Tal reconocimiento, en cuanto a asunción de responsabilidades y participación social, no queda tan solo en una declaración de intenciones. En el Anexo II, párrafo 12 de su introducción, se plantean varios temas vinculados a determinados objetivos y compromisos que además están presentes a lo largo de todo el Plan. De ellos, por su especial conexión con el ámbito socio-educativo, resaltamos el siguiente:

“Las oportunidades de desarrollo, realización personal y bienestar del individuo en todo el curso de su vida, incluso a una edad avanzada, por ejemplo, mediante la posibilidad de acceso al aprendizaje durante toda la vida y la participación en la comunidad, al tiempo que se reconoce que las personas de edad no constituyen un grupo homogéneo”.

Sin embargo, como la misma Asamblea advierte, la tarea a realizar pasa por vincular el envejecimiento con otros marcos de desarrollo social y económico y con los derechos humanos. Es por tanto indispensable, resaltar la capacidad de las personas de edad para hacer aportes a la sociedad, no sólo tomando la iniciativa para su propio mejoramiento, sino también para el perfeccionamiento de la sociedad en su conjunto. Aprovechar el potencial de la población que envejece significa sentar las bases para el desarrollo futuro.

En las recomendaciones que establece para la adopción de medidas, indica también la posibilidad de *“ofrecer oportunidades, programas y apoyo para alentar a las personas de edad a participar o seguir participando en la vida cultural, económica, política y social y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida”* además de *“promover una comprensión más amplia de la función cultural, social y económica y de la constante contribución que hacen las personas de edad a la sociedad, incluida la del trabajo no remunerado”*.

Teniendo en cuenta que la educación es base indispensable para una vida activa y plena, *“una sociedad basada en el conocimiento, requiere la adopción de políticas para garantizar el acceso a la educación y la capacitación durante todo el curso de la vida”*.

El desarrollo de políticas adecuadas y acordes con la población para las que han sido consignadas es también compromiso ineludible de cada uno de los gobiernos responsables. Por eso, tal Declaración Universal, aun considerando el tema del envejecimiento como preocupación actual de todos los países, debe ser concretada a través de los documentos que, en los ámbitos estatal, regional o local, puedan determinarse para el establecimiento de medidas específicas destinadas a este sector poblacional.

5.2.11. El Plan de Acción para las Personas Mayores 2003-2007

Aprobado por el Consejo de Ministros el 29 de agosto de 2003, su planteamiento general tiene como referencia el Plan Gerontológico anterior. Para este plan, se ha fijado como punto de partida el año 2003 (en gran medida es fruto de la II Asamblea Mundial sobre el envejecimiento), y como periodo de desarrollo y aplicación el comprendido entre los años 2003 y 2007. Se justifica por el traspaso de competencias en servicios sociales, sanitarios, educativos, etc. a las Comunidades Autónomas, las situaciones y retos que plantea el sector de las personas de más edad, así como las directrices de la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en abril de 2002.

Los principios en que se inspira son:

- *Dignidad*
- *Independencia*
- *Autorrealización*
- *Participación*
- *Cuidados asistenciales*
- *Cooperación*

Como vemos, algunos de ellos difieren de los mencionados en el Plan Gerontológico anterior. Se reconoce, desde los supuestos de este mismo plan, que en estos diez años (la década de los noventa), el estilo paternalista y el asistencialismo con que se definían las políticas sociales de las personas mayores, se han dejado a un lado

para atender propuestas más igualitarias: *“ya nadie duda de que éstas, las personas mayores, no por tener más años tienen menos derechos”*.

Los 5 primeros principios atañen a las personas destinatarias del Plan. Son los principios que las Naciones Unidas estima hacia las personas mayores en su resolución 46/91 del 16 de diciembre de 1991. El último tiene que ver en mayor medida con las estrategias que requieren su puesta en marcha y desarrollo.

Los que hemos contemplado aquí son aquéllos que guardan mayor relación con el tema que nos ocupa: los principios de autorrealización y participación. Se expresan de esta forma:

➤ Principio de autorrealización:

“Las personas mayores deberán poder aprovechar las oportunidades para desarrollar plenamente su potencial; deberán tener acceso a los recursos educativos, espirituales y recreativos de la sociedad, para poder desarrollar su proyecto de vida”.

➤ Principio de participación:

“Las personas mayores deberán permanecer integradas en la sociedad, participar activamente en la formulación y la aplicación de las políticas que afecten directamente a su bienestar y poder compartir sus conocimientos y habilidades con las generaciones más jóvenes; poder buscar y aprovechar oportunidades de prestar servicios a la comunidad y de realizar acciones de voluntariado en puestos apropiados a sus intereses y capacidades; poder formar movimientos o asociaciones de personas mayores”.

El Plan se estructura en áreas, conteniendo cada una de ellas algunos objetivos. Estos objetivos, a su vez, se desarrollan en base a determinadas estrategias. De forma muy resumida presentamos el esquema que resulta:

Área I. Igualdad de oportunidades

Objetivo 1: Promover la autonomía y la participación plena de las personas mayores en la Comunidad, en base a los principios del “Envejecimiento activo”.

Objetivo 2: Avanzar en las políticas de protección a las personas mayores en situación de dependencia.

Área II: Cooperación

Objetivo 1: Establecer mecanismos o instrumentos estables y permanentes de cooperación interadministrativa y mejorar los existentes para el logro de objetivos que exigen una actuación conjunta.

Objetivo 2: Impulsar mecanismos de cooperación y de participación con la sociedad civil.

Objetivo 3: Desarrollar mecanismos eficaces de cooperación internacional a favor de las personas mayores.

Área III: Formación especializada

Objetivo 1: Impulsar la formación y cualificación de profesionales.

Objetivo 2: Desarrollar programas de acciones formativas dirigidas a la mejor capacitación de los cuidadores no formales.

Área IV.- Información e Investigación

Objetivo 1: Garantizar a los diferentes sectores de la sociedad el acceso a una información adecuada sobre las personas mayores, desde una perspectiva integral.

Objetivo 2: Garantizar a las entidades públicas y privadas interesadas, a través del Observatorio de Personas Mayores, una información suficiente, validada y comparable sobre diversos aspectos relacionados con dicho sector de población.

Objetivo 3: Impulsar la investigación gerontológica interdisciplinar y el intercambio de experiencias en esta materia, a nivel estatal e internacional.

Como vemos, muchos de los objetivos que recoge guardan relación con la II Asamblea Mundial celebrada en el año 2002. Las medidas son más concretas que las que se desarrollan en el I Plan Gerontológico, enfocadas al mismo tiempo hacia una participación que acrecienta el compromiso por parte de las personas de más edad y una mayor repercusión socio-educativa en cuanto a los procesos que se relacionan con los avances en el campo de la Gerontología. Los cambios en la población de referencia son también importantes: no sólo se modifican los niveles formativos y los intereses de estas personas. Además, hay que tener en cuenta que cuando se elaboró el I Plan, España no llegaba a la cifra de seis millones de personas mayores de 65 años. En este II Plan, nuestro país cuenta con más de siete millones.

5.2.12. El Tratado por el que se establece una Constitución para Europa (2004)

Muy recientemente, el 13 de octubre de 2004, representantes de los gobiernos de los Estados Miembros se reúnen para aprobar en Bruselas el texto por el que se establece la Constitución para toda Europa (CI 87/1/04 REV 1). El texto ratifica el derecho a la educación, así como el derecho a la no discriminación y los derechos de las personas mayores, de la misma forma que lo hizo cuatro años antes a través de la Carta de los Derechos Fundamentales.

5.2.13. Consideraciones finales

El acercamiento a las disposiciones de gobiernos e instituciones públicas, arroja un progresivo diseño educativo en personas mayores:

- El reconocimiento de la educación como derecho
- La valoración de los saberes del mayor teniendo en cuenta ante todo su experiencia
- La transferencia del potencial del mayor a la sociedad

Somos conscientes de que aún queda mucha distancia por recorrer entre el contenido de muchas de las directrices y textos legales aquí contemplados, y su implantación real. Pero creemos que el solo hecho de que, desde instancias y organismos institucionales se reconozca y se acentúe la participación y el derecho a la educación y la cultura por parte de un sector que, desgraciadamente hasta ahora no era tenido en cuenta en tales documentos legales, es un avance importante.

Por nuestra parte, y en lo que atañe al resto de la sociedad, creemos relevante seguir desarrollando esfuerzos para que este derecho sea una realidad palpable y efectivamente posible, y se dirija cada vez con mayor compromiso hacia la diversidad de este colectivo. Las metas próximas, a nuestro juicio, para seguir avanzando a este respecto, pasarían por: (1) una verdadera implicación de las personas mayores en cuanto a diseño e implantación de estrategias adecuadas, (2) planteadas desde una propuesta en igualdad de condiciones y, (3) teniendo en cuenta la heterogeneidad de contextos, circunstancias, capacidades e intereses de los sujetos a los que van referidos los preceptos legales.

Esta andadura, como veremos a continuación, es lo que ha provocado también una comprensión distinta, un acercamiento diferente a la educación de adultos tal y como hoy la entendemos. Esperemos que ocurra del mismo modo en el ámbito de la educación en personas mayores.

5.3. De la Educación de Adultos a la Educación en Personas Mayores

Comenzamos describiendo las características que permiten emplazarnos en la Educación de Adultos como disciplina que ya presume de entidad propia dentro de las Ciencias Sociales, para describir después la Educación en Personas Mayores, que todavía en vías de construcción, precisa el referente de la anterior para concretar un ámbito diferenciado. Reconociendo que estos límites no siempre son fáciles de mantener, creemos que cada una presume de métodos y finalidades específicos de la población que representa, por cuanto los mismos protagonistas muestran modos varios de abordar la educación, una comprensión heterogénea acerca de la misma y, ante todo, propósitos e intereses en conexión con necesidades muy diversas.

Convencidos de la idoneidad de rescatar y defender un espacio propio para la Educación en Personas Mayores, insistimos en la conveniencia de abordar con cautela, al menos hasta el momento, las fronteras divisorias entre ambas comprensiones. Y admitimos, justamente, el influjo que la Educación de las Personas Adultas ha podido suponer en el avance de la Educación en, para y con las personas de edad propecta.

5.3.1. Interpretación socio-histórica en la Educación de Adultos

La Educación de Adultos, a lo largo del tiempo, ha ido alcanzando compromisos y perspectivas acordes con los cambios y demandas de una sociedad en permanente evolución. Aun así, tal y como explicábamos al hablar de la educación permanente⁶⁷, no puede decirse que sea un fenómeno reciente. La importancia y revalorización de la experiencia, la utilización del método activo en el aprendizaje y la recuperación de la nueva información, así como la participación del propio sujeto a lo largo del proceso educativo, elementos que ahora consideramos característicos de la educación a estas edades, fueron ya utilizados de una u otra forma por los clásicos, sobre todo los griegos (Sócrates, Cicerón, Comenio, Quintiliano...). Lo que sí es cierto, es que distintas etapas

⁶⁷ Algunos autores (v. g. Apps, 1985), han identificado educación de adultos con educación permanente. La Ley General de Educación de 1970, en este sentido, dedica el capítulo IV a la “educación permanente de adultos”, expresión legal que se ha mantenido hasta la promulgación de la LOGSE en 1990. Nosotros, como ya hemos expuesto, creemos que la Educación Permanente es una característica propia de la Educación, no sólo del ámbito de la Educación de Adultos.

marcadas por acontecimientos y momentos socio-históricos, políticos y económicos concretos, han determinado una interpretación también diferente de la educación de adultos.

El profesor Sanz Fernández (2002), hace un interesante recorrido de la Educación de Adultos señalando tres grandes periodos. El primero es el que tiene como objetivo fundamental la *alfabetización* de las personas adultas, que se extiende prácticamente hasta la década de los setenta; se centra en el aprendizaje de los objetivos instrumentales: saber leer, escribir y calcular. En el segundo periodo, la preocupación recae sobre la necesidad de ofertar nuevas oportunidades a aquellos que, por diversas razones, no tuvieron la posibilidad de acceder a los estudios que el sistema institucionalizado de enseñanza ofrecía: era la etapa de la *educación compensatoria* en la que se publica numerosa legislación al respecto. En esta época aparecen también el CENEBA (enseñanza básica a distancia), el INBA (enseñanza secundaria a distancia) y la UNED (enseñanza universitaria a distancia). Durante un tercer periodo, a finales de los años ochenta, se exige una ley sobre Educación de Adultos, que se concreta a través de la LOGSE en su título III (“De la Educación de las Personas Adultas”), como *educación específica* dirigida a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos. Sus objetivos se dirigen a:

- Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles del sistema educativo.
- Mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.
- Desarrollar su capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica.

Además, (añade la ley), la organización y metodología se basarán en el autoaprendizaje, en función de sus experiencias e intereses, a través de la enseñanza presencial y, por sus adecuadas características en la educación a distancia.

Así formulada, no es sólo una educación instrumental, académica o compensatoria, también conforma una educación diferente, que intenta adaptarse al presente teniendo en cuenta las posibilidades de futuro.

El problema actual es que la educación de adultos precisa una legislación que apoye y fundamente el carácter educativo de estas personas, así como la concreción y el diseño de estrategias que contribuyan al desarrollo efectivo de este modelo específico de educación.

5.3.2. Importancia de la perspectiva socio-crítica

Al día de hoy, numerosos estudios se han hecho eco del enfoque evolutivo acerca de la educación de personas adultas que venimos exponiendo. El profesor A. Luzón (1996) comienza el desarrollo de su tesis argumentando lo siguiente: *“la educación de adultos se contextualiza en la actualidad en una dinámica interesante a la vez que curiosa. Por una parte se observa una progresiva institucionalización y una búsqueda de la misma por una serie de realidades educativas con personas adultas que han surgido, y de hecho se desarrollan, al margen del sistema educativo institucional. No obstante, podemos observar una mayor profundización en cuanto a su orientación educativa y su función en la sociedad”* (Tesis, Vol. 1, Introducción).

El hecho de hablar de educación de adultos no supone pues considerar tan solo espacios normativos constituidos para tal fin. En el fondo y en la forma, la educación de adultos se nutre de la filosofía que focaliza una educación a lo largo de la vida, aun reconociendo que los medios que posibilitan esa perspectiva tienden a ser cada vez más específicos, conscientes de la importancia del papel que puede desempeñar cada sujeto en la sociedad.

Desde que la Historia empezó a interesarse por los procesos educativos de las personas de más edad hasta hoy, ha permanecido y se ha acentuado la comprensión global de la educación de adultos, orientada no sólo hacia la actualización de los nuevos y más amplios conocimientos, sino también a la optimización de aquellos procesos que

favorecen el propio desarrollo y la comunicación interpersonal en aras de una mejor integración en la sociedad. Junto a esta perspectiva hermenéutica que subraya la importancia de considerar la dinamicidad de la realidad y sus distintas interpretaciones, se añade aquella otra que, además, conlleva la posibilidad de transformar y mejorar el contexto más inmediato gracias a una mayor capacitación y autonomía del propio sujeto. El fomento del espíritu crítico o la reflexividad crítica (de los que tanto se habla en estos momentos), la insistencia en el desarrollo y mejora de las posibilidades personales y una mayor insistencia en los procesos de emancipación cultural y social, son cauces de expresión de una nueva óptica en el campo de la educación de las personas sin restricciones o límites de edad.

En tal sentido, desde el paradigma socio-crítico, el profesor Lucio-Villegas defiende así la Educación de Adultos: *“Nuestra concepción de Educación de Adultos supone que el conocimiento es una creación de todas las personas, que lo van generando y desarrollando de forma colectiva a través de sus interacciones cotidianas... Ello nos plantea una Educación de Adultos cuyo interés no puede centrarse sólo en la transmisión de conocimientos, sino en potenciar la creatividad colectiva de los ciudadanos”* (Lucio-Villegas 1998: 219). Destacan en esta línea las características sociopsicológicas propias de los adultos, que permiten diferenciar el tratamiento educativo de aquél que puedan recibir los más jóvenes. Entre ellas se sitúan:

- La necesidad que guía al adulto a realizar sus estudios.
- La autonomía económica y social.
- La procedencia social y contextual que es generadora de necesidades.
- La adultez como proceso de búsqueda de la madurez personal y social.

Siguiendo el planteamiento expuesto, uno de los autores que más relevancia ha otorgado a los procesos de emancipación y transformación personal y social ha sido el profesor Juan Sáez. Referente obligado para todos aquellos profesionales que buscamos una nueva interpretación de la educación, más ajustada a las demandas sociales y educativas del momento, sus estudios y publicaciones siempre han estado impregnados del reconocimiento hacia los que, verdaderamente, han de protagonizar los procesos de

cambio y modernización socio-educativa: los propios educandos. De esta forma lo expresa: “...*Las finalidades de la educación de las personas adultas son, o deberían ser, supraeducativas: el objetivo de la educación no es el enseñar o instruir sino algo que trasciende, asumiéndolos, esos procesos. La finalidad es comprender, autocomprenderse, crecer moralmente, mejorar la calidad vital, decidir con más coherencia y credibilidad y no guiado por autoengaños o ideologías distorsionadoras, ser capaz de distanciarse y no depender o aumentar la independencia frente a lo que asfixia o ahoga... todo ello camina a favor de una situación personal y social, llamada autodeterminación. También, y a escala distinta de valoración, se ha denominado a la autodeterminación, emancipación*” (J. Sáez, 1998: 237).

Este es el sentido con que el profesor Sáez interpreta la educación de personas adultas, puesto que éstas pueden elegir qué aprender. “*Esta situación aparentemente banal, o de sentido común, señala las diferencias en torno a los elementos que entran a formar parte del proceso educativo: a quién educar, cómo, para qué, dónde, cuándo, por quién... No se puede, por ello, tratar en la educación al niño como al adulto. Pero tampoco se puede considerar a éste como alguien irresponsable, incapaz de “hacerse cargo” de sí mismo porque, justamente, lo que lo caracteriza como ser social es la capacidad para tomar decisiones (incluso cuando su nivel cultural no sea óptimo) y decidir en cada caso (y según condiciones) qué hacer según intereses⁶⁸ y finalidades*” (J. Sáez, 2003: 14).

Podemos decir entonces que la comprensión actual de la educación de adultos, aún en constante evolución, recoge y se fundamenta en las pretensiones básicas que ya mantenía Legrand en 1973. Y se diferencia claramente en sus presupuestos del modelo de educación escolar que venía predominando por extensión en toda actuación educativa: “*La educación de adultos, excepto en el caso en que lo único que hace es sustituir a la educación escolar y complementarla, ignora la notación, la clasificación, los castigos y las recompensas, todo un material de otra época que nuestras instituciones escolares siguen arrastrando como una herencia embarazosa. El hecho educativo aparece aquí en su verdad como un proceso de intercambio y de diálogo, en*

⁶⁸ El subrayado es nuestro.

el que cada cual interviene y contribuye en función de lo que es, de sus capacidades y talentos específicos, y no en función de unos modelos impuestos... En definitiva es la educación de la libertad, hacia la libertad y por la libertad, al menos allí donde la educación de los adultos puede seguir su libre curso y no está dominada, por razones profesionales, políticas o partidistas, por unos modelos que le son extraños” (Legrand 1973: 27 y 28).

Por último, reiteramos las nuevas perspectivas que en la educación de adultos se presentan a través de modelos alternativos. El profesor Medina Fernández (1997: 355-358), habla en este sentido de un nuevo modelo emergente en este campo que, aun a la espera de definir claramente su basamento teórico y su estructura, se aparta del paradigma tecnológico para centrarse en un modelo social de orientación crítica. Estas nuevas tendencias se encaminan hacia la integración de los objetivos explicativos, los procesos de formación y las pretensiones transformadoras a través de métodos como la investigación acción, y se alejan del peso que a lo largo de la historia ha provocado el modelo escolar.

5.4. Comprensión actual de la Educación en Personas Mayores

La educación a estas edades, a diferencia de la educación de adultos, aún está abriéndose camino. Sabemos que, en todo caso, la educación es un proceso permanente, global y adaptado a las necesidades e intereses de la población a la que va dirigida. Pero quizá no estén bien definidos los espacios, las vías de acción, la atención adecuada a la diversidad que el sector de personas mayores tiene la ventaja de presentar. Aun así, su intencionalidad es clara: *buscar nuevos caminos hacia la propia autorrealización*.

Comenzamos este punto aportando la visión que, desde la Filosofía, concede un sentido pleno a la educación en las personas de edad proveya.

5.4.1. La educación en los mayores desde los principios filosóficos

Aunque la Filosofía no es nuestro ámbito de estudio, consideramos pertinente recurrir a ella, puesto que sus argumentos otorgan una validez y una explicación necesarias para llegar a comprender más plenamente las finalidades y procesos implicados en la educación en personas mayores.

Tres cuestiones relevantes podrían considerarse parte de los principios filosóficos de la educación en personas mayores:

- a) Determinar cuál es la naturaleza del saber supuestamente enseñado y aprendido: *epistemología*.
- b) Explicar qué justifica la educación de un grupo de personas: *ética*.
- c) Explicitar cuáles deberían ser los procesos de desarrollo que contribuyan a una efectiva cooperación social: *valor social*.

Tomándolos como referente, vamos a desarrollarlos a continuación.

A. La epistemología

La procedencia del término educación y las connotaciones que conlleva, ya han sido explicadas en otro apartado del presente trabajo, por lo que no queremos ser redundantes en este aspecto. Pero sí queremos concretar aquí el sentido específico de la educación en las personas mayores.

El profesor Quintana, al explicar el proceso educativo, define la educación como *“proceso (o suma de actos educativos encadenados) perfectivo, en el que se trata de hacer que un sujeto acceda a niveles superiores de su existencia”* (Quintana 1995: 56); el parámetro determinante del proceso son los fines de la educación, que a su vez corresponden a un estado ideal deseado o a unos valores que pasan a ser objetivos educativos. Así, la educación deberá respetar las disposiciones personales que favorecen el perfeccionamiento personal y evitar las que lo impiden. En este sentido, *“la educación es una ayuda que la sociedad y la cultura humanas dan al individuo a fin de que se socialice y culturalice adecuadamente”* (Quintana 1995: 352)⁶⁹.

En las personas entradas en años, está claro que este principio debe ser también trascendente. Es cierto que muchos mayores ya se encuentran inmersos en un entorno concreto, pero la socialización no sólo implica una pertenencia contextual y una adopción de hábitos, costumbres y formas de vida de una determinada comunidad. La socialización es además una llamada a la participación activa del mayor, que se ve favorecida por la acción socio-educativa. Para ello se precisa evaluar las oportunidades que se ofrecen, retomar las características del sujeto que conceden una particularidad y adecuación a los procesos que se suponen oportunos, y desembocar en unas finalidades específicas acordes con los intereses y demandas puestos en juego.

Precisamente la filosofía existencialista (entre cuyos máximos exponentes podríamos citar a Kierkegaard, Heidegger, Sartre, Jaspers o Marcel), es una de las teorías que en mayor medida fundamentan el significado de la educación a edades “no

⁶⁹ Hay que reseñar que, para este autor, es esencial en el concepto de educación la intencionalidad, de tal forma que los modelos de educación “menos formales” no son educación en el sentido propio de la palabra.

formales” para aprender, como se consideraba hasta hace muy poco tiempo, desde el punto de vista institucional. Los métodos y procedimientos, que pasan por la propia experiencia vivida, contrastan con las especulaciones tradicionales del pensar filosófico, fruto de una consideración abiertamente académica y desapasionada. Con el existencialismo, la existencia supera a la esencia, porque se trata de recuperar aquello que, singularmente, define a cada persona, captar lo singular, lo más subjetivo y valioso que tiene el hombre: *“las cosas no deben ser explicadas, sino vividas”* (Fontán Jubero, 1994: 23).

Pero, ¿cuál es la finalidad de la educación en las personas entradas en años? Desde una visión general, Sanvisens (1984) subraya que la educación, atendiendo a su posibilidad humana y a su consistencia dinámica, aparece como actividad operativa en un doble aspecto:

- a) como influencia o ayuda exterior que trata de desarrollar y perfeccionar las disposiciones y aptitudes de la persona hacia objetivos adecuados a su naturaleza y, al mismo tiempo, hacia pautas o valores socioculturales o trascendentes;
- b) como formación y configuración intrínseca de la persona, tratando de realizarse, concienciarse y autodeterminarse de acuerdo con patrones considerados racionalmente óptimos.

Son metas diferentes que, al fin y al cabo, entran a formar parte del mismo plan perfectivo que conlleva todo proceso educativo. Porque la educación, como proceso que va haciéndose cada vez más personalizado y más auténtico, siempre posee un componente individual que se extiende hasta lo social. Parece claro que, a determinadas edades, este alcance adquiere aún mayor significación. O, al menos, así debería entenderse. Sin una proyección, los procesos educativos también dejan sin justificación las medidas posibilitadoras que se puedan emplear para un mayor desarrollo integral. Se precisa la realización efectiva y la perspectiva de futuro que promueve toda dimensión expresiva en educación.

El profesor García Mínguez añade en este sentido: *“El propósito más trascendente, el fin último es la felicidad a través de la ejercitación del pensamiento... El sentido de la educación en personas mayores no es distinto al de cualquier otra edad. Lo que la va a diferenciar será el contexto y el método que posteriormente desarrollaremos”* (J. G^a Mínguez, 2004: 114).

En efecto, la educación proporciona todo un repertorio de habilidades que posibilitan una inserción adecuada en el entorno, pero también contribuye desde su concreción, a una mayor realización personal. La persona adquiere así un rol protagonista, asumiendo la responsabilidad de las decisiones que resuelve y determinando su posición ante los problemas y contextos más inmediatos. Otra cosa será, justo es reconocerlo, que se faciliten con acierto las estrategias más adecuadas para promover estos procesos, y que las circunstancias que rodean tales decisiones sean realmente las más idóneas para llevarlas a cabo.

B. La ética

Muy relacionada con el principio anterior, esta cuestión plantea la justificación o la búsqueda de los fines y valores que debe perseguir la educación a estas edades.

Sin caer en la idealización o en la supremacía de unos u otros valores, la educación se dirige a potenciar el crecimiento en libertad de cada cual según sus facultades propias, como el mayor bien posible, sin sustentar la moralidad en la realización de los más altos valores. Siguiendo los criterios de libertad y apertura que definen el espíritu de todo ser humano, la educación de las personas mayores no precisa más justificación ética que el propio deseo de seguir educándose para ser más autónomos.

A partir de una concepción inacabada y como ideal de perfeccionamiento, aparece una de las características básicas y distintivas de la educación: la continuidad unida a la posibilidad de realización indeterminada de toda persona. Lo que algunos

autores, desde Herbart (a principios del s. XIX), han venido a llamar “educabilidad” (el término alemán es *Bildsamkeit*).

Por tanto, *“la educabilidad no se agota en un periodo más o menos extenso y definido del ciclo vital del hombre. La educación, es un proceso continuo, vinculado a la existencia del hombre... El hombre se puede hacer porque posee educabilidad... Por eso, es también un ser “creativo”, porque debe construirse desde el futuro, anticipándose a la realidad, trazando un “proyecto de vida” que luego tratará de realizar, conquistándolo permanentemente... La educabilidad, es desde esta perspectiva la primera “clave” del proceso que le permite “ir siendo”, llevar a cabo su proyecto, realizando su educación* (Castillejo, 1985: 34 y 35). Es algo connatural al hombre, que tiende a ser inacabado y que no presenta límites en su desarrollo. Tal como el hombre evoluciona, también la educación forma parte de un proceso difícil de acotar e imposible de consumir. Bien podríamos sintetizar esta idea en la expresión que señala Savater (1997:29): *“la educación es el acuñamiento efectivo de lo humano allí donde sólo existe como posibilidad”*.

P. Feroso, por su parte, nos dice que la educabilidad es una posibilidad y una categoría humana. Una posibilidad porque hace alusión a la viabilidad del proceso educativo y la afirmación de que la educación es factible; una categoría humana, por cuanto se predica del hombre esta cualidad. Constituye la condición primordial del proceso educativo de tal forma que *“significa la cualidad específicamente humana o conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reacciones ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras espirituales, que le personalizan y socializan”* (1982: 191). Para él, sinónimo de educabilidad es el concepto de formatividad. Capitán resume el concepto argumentando que *“la educabilidad es un modo esencial del hombre que le hace capaz de perfeccionamiento, o categoría del ser hombre en virtud de la cual puede llegar a ser el que es”* (1979: 47).

Según estas teorías personalistas, el ser humano nace “individuo” y, por la educación, llega a ser “persona”. La confianza, la aceptación del otro, el respeto, la

acogida y la autenticidad son las nuevas actitudes de la relación educativa humanista que persigue, como objetivo educativo, su desarrollo armónico. Para conseguir que la persona realice todos los valores positivos con la debida jerarquía entre ellos, surge la educación “integral” que ha de asegurar el perfeccionamiento de todos los aspectos de la personalidad: físicos, intelectuales, morales, afectivos, sociales, sexuales, estéticos... (Quintana 1995). Desde una perspectiva más comprometida y trascendente, algunos autores lo llaman “educación para el desarrollo”, refiriéndose a *“la promoción y el estímulo de valores y actitudes dirigidas hacia la toma de conciencia que nos lleve a emprender acciones justas a favor de la solidaridad entre los seres del planeta”* (Colom y Núñez 2001: 113).

En este contexto, el profesor Escámez recuerda que la intencionalidad educativa va ligada al desarrollo íntegro e inacabado de lo humano: *“Aquí es donde debe encuadrarse la función de la educación intencional que ha de conducir a fomentar la independencia mínima, la autonomía personal así como el desarrollo integral y dinámico de toda la personalidad, en un proceso siempre abierto hacia cotas de perfeccionamiento superiores”*, en donde *“la educación intencional es la tarea común de los hombres, educandos y educadores, en la plasmación histórica de un tipo de hombre en el que se realicen la totalidad de los valores humanos”* (1985: 24 y 25).

De esta forma, el ser del hombre es educable porque puede devenir desde una doble vertiente: como individuo y como miembro de una sociedad. *“Justamente educarse es autorrealizarse y autoprogramarse, privilegios exclusivos del hombre”* (Fermoso 1982: 196). Y esto, a cualquier edad, añadimos nosotros.

C. El valor social

Retomando la trascendencia humana de la educación en conexión con la perspectiva social, Mounier (1905 – 1950), filósofo francés fundador del movimiento personalista, refiere lo siguiente: *“¿Cuál es la meta de la educación? No es hacer sino despertar personas. Por definición, una persona se suscita por una llamada, no se fabrica por domesticación... La trascendencia de la persona implica que ésta no*

pertenece más que a sí misma... Sin embargo, no es sujeto puro ni sujeto aislado; inserto en colectividades, se forma en ellas y por ellas” (Mounier 2002: 168 y 769). Lo social queda íntimamente unido al propio desenvolvimiento, de manera que, en cierta medida, el desarrollo personal depende de su inclusión y del sentimiento de pertenencia en la comunidad.

Esta idea no es nueva. El referente básico y universal del concepto educativo ha sido desde tiempo muy atrás su carácter humano, unido a la dimensión ética y social. Savater, argumenta al respecto que *“nadie es sujeto en la soledad y el aislamiento, sino que siempre se es sujeto entre sujetos... Antes que nada, la educación es la revelación de los demás, de la condición humana como un concierto de complicidades irremediables”*. A lo que añade: *“el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes... lo cual implica considerarlos sujetos y no meros objetos...”* (Savater, 1997: 34).

Porque la dimensión humana es también social, y sus referentes más inmediatos son el resto de sus congéneres, *“la educación constituye algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a seres humanos en lugar de escribir en papel o esculpir en mármol”* (Savater, 1997: 91); en realidad *“el sentido de la educación es conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano”* (Savater, 1997: 180).

Educar supone hacer dos trayectos, uno hacia sí, otro hacia el entorno. Quien asume una verdadera educación acepta la transformación personal y la social. Las implicaciones educativas no pueden quedar aisladas.

La educación de personas mayores, a pesar de que a veces haya sido cuestionada, de ninguna forma carece de un valor social. Lejos del alcance de una comprensión positivista y mercantilista de la educación, también los mayores pueden ser “productivos”, aun admitiendo que el sentido de esta expresión no responde a las demandas de una sociedad inmersa en la rentabilidad del producto sobre los procesos que se ponen en marcha. No estamos hablando aquí de la educación como un lujo al alcance de una minoría, sino de un derecho fundamentado desde la misma declaración

de principios universales. La cuestión es que, subsumidos por las políticas y el pensamiento utilitarista de una sociedad de “bienestar” y “progreso”, no siempre reconocemos que la educación, entendida en todas sus dimensiones y expresada a través de diversas formas es, en verdad, una inversión.

No obstante, a determinadas edades, no podemos pensar en beneficios previstos a largo plazo. Pero parecen igualmente evidentes las transformaciones acaecidas en los últimos años en nuestra sociedad que no hubieran sido posibles de no ser por la ayuda y servicios, con frecuencia voluntarios, de las personas de más edad. Resta ahora preguntarnos, si el empeño, la dedicación y el valor social de los que hablamos puede justificarse sobradamente, por qué el reconocimiento y la atención socio-educativa llevada a cabo de manera diversificada, han tardado tanto tiempo en comenzar a desplegarse.

5.4.2. Perspectiva actual: notas esenciales de la educación en, con y para las personas mayores

Una vez entendido el carácter de la educación en las personas mayores, su sentido pleno también a estas edades y la trascendencia del valor ético y social que conlleva, podemos pensar que tal educación constituye, verdaderamente, un ámbito propio.

No es un descubrimiento reciente; los procesos formativos y culturales, aunque no institucionalizados, se han llevado a cabo prácticamente desde siempre, pero su estudio y formalización como un área definida, le confieren una nueva entidad al requerir una concreción y una especificidad en cuanto a su desarrollo. La heterogeneidad del colectivo al que se refiere, precisa modelos de actuación adecuados y una comprensión delimitada acerca de la realidad que pretende explicar. Por eso la educación se entiende como proceso permanente, en continua transformación y ajuste, en la búsqueda de nuevos espacios inclusivos bajo la mirada de su diversidad formativa y cultural.

Siguiendo los aspectos fundamentales que contenía el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996), podemos aplicar a las personas mayores los principios tantas veces repetidos y que se orientan hacia un:

- *aprender a conocer*, adquiriendo las estrategias necesarias para comprender e interpretar el mundo y los continuos cambios que acontecen;
- *aprender a hacer*, para desempeñar un papel crítico y consciente e impulsar la capacidad de autonomía y creatividad;
- *aprender a vivir juntos*, fomentando la mejora de las relaciones intergeneracionales y una verdadera convivencia, facilitadora del propio desarrollo y los procesos de participación social;
- *aprender a ser*, a través de la adquisición de valores, normas y actitudes que le permitan enriquecerse de forma progresiva, alcanzando un mayor conocimiento de sí mismo y desempeñando un papel comprometido en el contexto más próximo.

Considerando estas ideas, podemos pensar en la conceptualización de la *educación en personas mayores* como en una *acción que recoge y da cabida a los procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, con objeto de lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno.*

Aun así, hemos de reconocer el carácter inacabado y dinámico de la educación en mayores, todavía en vías de construcción. Pero la urgencia con que los propios interesados requieren estrategias y formas de acción específicas, hace pensar que la oferta, institucionalización y formalización de muchas de las medidas precisas, no tardará en llegar.

5.5. Contribución de algunas ciencias a la comprensión del fenómeno de la vejez: nexos con la educación

Tras describir las notas básicas susceptibles de caracterizar la educación a edades avanzadas y dada la estrecha relación que mantiene con otras disciplinas, consideramos pertinente abordar una aproximación teórica a las distintas ciencias que, con progresivo interés y de forma más o menos reciente, se han ocupado del proceso del envejecimiento. De ellas podemos decir que no hay ninguna que, por separado, dé cabida a lo que significa tal proceso. En realidad, lo que se pretende es complementar las distintas explicaciones que se otorgan al desarrollo evolutivo del hombre y a la consideración de la vejez como tal, para llegar a una comprensión más global y cercana, acerca de lo que significa el curso de la vida.

De los datos y las conclusiones que se deriven del análisis, obtendremos diferentes modos de entender el hecho de envejecer y un conocimiento interdisciplinar que contribuirá a: (1) considerar a la persona mayor desde las notas que definen su inserción en un contexto concreto y rodeado de otras personas que condicionan en parte su percepción social (*condiciones socio-económicas y culturales*); (2) que ayuden a su vez a explicar las distintas formas concretas de actuación e interacción intra e interindividual (*perspectiva psicológica y social*); (3) determinadas por una *salud física y mental* que establecen su desarrollo integral (*visión biológica y sanitaria*); (4) y que le permiten en mayor o menor medida, decidir e interactuar con el medio en consecuencia a lo que siente, vive y se propone (*fenómeno antropológico y socioeducativo*).

5.5.1. La Psicología

Estudia los cambios y/o estabilidad que el paso del tiempo produce en las funciones psicológicas como la atención, la percepción, el aprendizaje y la memoria, la afectividad y la personalidad, entre otros fenómenos psicológicos.

Como bien dice Kalish (1999), los cambios relacionados con la edad en el proceso básico de hacerse viejo son el resultado de las interacciones entre los hechos

biológicos y psicológicos. Nosotros vamos a detenernos sobre todo, y dado el tema e interés que nos ocupa, en las funciones cognitivas y no cognitivas que intervienen y afectan al desarrollo en estas edades: funciones sensoperceptivas y motrices, inteligencia, memoria, lenguaje, afecto y personalidad. Pero antes es necesario advertir, que no todas las posibles deficiencias aparecerán en todas las personas mayores, ni por supuesto en el mismo grado. Posiblemente, y en contra de lo que suele entenderse, la mayoría de ellas no tendrán tales problemas, o bien éstos se harán manifiestos en edades muy avanzadas. Estas diferencias parecen estar asociadas a condiciones personales diversas, desde la educación y la profesión, a la práctica, pasando por la salud entre otros factores. Por ello se considera importante desarrollar una actividad cognitiva, que permita al sujeto mantener un desarrollo intelectual compensatorio de posibles déficit provocados por la edad.

Funciones psicológicas básicas:

5.5.1.1. Funciones sensoperceptivas y motrices

Indudablemente y como signos inequívocos de senectud, los cambios sensoriales y motrices son percibidos e influyen de forma diferente en los sujetos según su evolución y características. De manera muy general, los principales trastornos sensoriales a estas edades suelen estar relacionados con la visión y la audición. Considerando que son nuestros sentidos más sustanciales porque mantienen el mayor contacto con el mundo real, y que por ello su pérdida puede repercutir en gran medida en el desarrollo psico-social de la persona, vamos a centrarnos en ellos.

En el **terreno visual**, las dificultades parecen residir en la agudeza visual, o capacidad para distinguir detalles en lo que ven; este deterioro sólo constituye un problema principal cuando no puede corregirse mediante gafas o lentes de contacto. Suele ocurrir en la novena década de la vida. Pero se sabe que comienza a declinar ligeramente desde la edad adulta temprana hasta la década de los cincuenta, y a continuación disminuye cada vez más rápidamente después de los sesenta años (Mishara y Riedel, 1995).

Otra carencia es la producida por la reducción del tamaño de la pupila con la edad, y la consiguiente disminución de la cantidad de luz que llega a la retina, dificultad que redundará también en la agudeza de la visión. La capacidad del ojo para ajustarse a la cantidad de cambios de luz se reduce con la edad. Decrementos visuales que también suelen manifestarse son la disminución de la visión de la profundidad, algunas pérdidas en la percepción del color o en la visión periférica. Dichos cambios están causados por el deterioro de las estructuras de los ojos y el resto del sistema visual.

Sin embargo, aunque todas estas dificultades puedan tener un efecto significativo si son lo suficientemente severas, muchas de ellas pueden corregirse o compensarse y otras pueden tener un efecto poco importante. No obstante, los deterioros más graves de la visión (glaucoma, cataratas, degeneración macular senil, retinopatía diabética o desprendimiento de retina...), pueden afectar considerablemente la calidad de vida en la edad avanzada. Aun así, no afectan tanto a las características cognitivas y personales del mayor como en el caso de otro de nuestros principales sentidos: la audición.

Aunque los estudios sobre ello no son definitivos, existen pruebas que confirman el hecho de que los **problemas auditivos** relacionados con la edad afectan la claridad del pensamiento y el bienestar emocional. Y esto es así porque la mala audición interfiere en el ámbito más importante de nuestra vida: la comunicación verbal y el lenguaje como puentes que nos conectan con el mundo exterior.

Los deterioros auditivos son más comunes en la edad avanzada que la mala visión. Sin embargo, los que impiden significativamente la capacidad de oír una conversación, sólo afectan a individuos que viven los últimos años de la década séptima de la vida. Se sabe que la audición comienza a declinar en la década de los treinta y de forma más temprana para los hombres que para las mujeres. Pero como sabemos, esto está sometido a muchos factores que provocan diferencias interindividuales significativas, entre ellos diferencias genéticas, exposición a ruidos, calidad de vida...

Los individuos con una pérdida auditiva relacionada con la edad avanzada (presbiacusia) presentan dificultades especiales para distinguir los tonos agudos. Esto hace que el ruido de fondo, mucho más grave, ahogue la conversación. Sin embargo, diversas investigaciones han demostrado que si ésta se produce sin distorsiones ni ruidos que la interfieran, las personas mayores sufrirán muy pocas pérdidas a nivel de comprensión (Lehr, 1980). La gente con presbiacusia también oye menos cuando alguien habla rápidamente o cuando no pueden ver la cara de su interlocutor. Lo cual puede ocasionar un aislamiento de la persona que es preciso cuidar y tener en cuenta.

Las consecuencias de problemas auditivos graves pueden desembocar en riesgos físicos, pero la principal pérdida se relaciona con el ámbito social. Las personas más allegadas pueden adoptar una actitud retraída ante el esfuerzo de comunicarse, y el mayor puede volverse poco comunicativo por no estar pidiendo continuamente una repetición ante lo que se habla. Ante una deficiente audición, es conveniente valorar la repercusión que tiene para el individuo en su comportamiento y su desarrollo personal y social, y adoptar las acciones más pertinentes y a veces suficientes, para que no desemboque en un problema mayor. En este sentido, la tecnología está transformando la vida de muchas personas gracias a los audífonos, que monotorizan el tono de los ruidos, suprimiendo selectivamente el ruido de frecuencia más baja y amplificando los sonidos de la conversación. Sin embargo, tienen como limitaciones su alto coste y su adaptación sólo para individuos con deterioros auditivos leves. Pero para muchos mayores, estos avances han hecho aumentar su calidad de vida ostensiblemente. Aunque ningún desarrollo tecnológico podrá nunca sustituir la mejora y el bienestar que deviene de unas relaciones personales basadas en la comprensión y aceptación de los problemas.

Por otra parte, en la **actuación psicomotriz**, hay bastantes experiencias que muestran que los tiempos de reacción más largos en los mayores son el resultado de cambios en el sistema nervioso central. Es lo que se denomina rendimiento psicomotor o capacidad para responder rápida y precisamente a tareas relacionadas con emprender una acción (Schaie y Willis, 2003). No obstante, la magnitud de este déficit depende de la tarea. Parece que se desenvuelven peor en tareas psicomotoras complejas que en aquéllas que exigen acciones simples. La principal razón es que, conforme aumenta la

complejidad de la tarea, se requiere mayor razonamiento. Y a medida que envejecemos, lo que más se reduce es la velocidad del "tiempo para razonar" frente al "tiempo para actuar". Son también menos capaces de realizar tareas atléticas y algunas de coordinación. A pesar de ello, la lentitud varía ampliamente de un individuo a otro, considerando además que ser rápido sólo es decisivo para realizar algunas actividades de la vida y que es importante sopesar la complejidad de la tarea. En la mayoría de los casos, tales diferencias están ligadas a condiciones de salud. Esto suele frecuentemente relacionarse con problemas psicológicos, en tanto en cuanto la reducción de dichas capacidades ocasiona un menor autoconcepto y una disminución en las relaciones interpersonales, elementos determinantes para el equilibrio social de la persona, ante todo para aquella de más edad. Pero afortunadamente, gran parte de los mayores son capaces de relativizar los posibles problemas, enfrentándose a ellos con tesón y compensándolos en la medida de lo posible. A lo que ayuda enormemente el hecho de encontrar apoyo por parte de los demás, que en muchos casos pueden ser personas también mayores que comprenden perfectamente lo que les está ocurriendo.

La cuestión más importante no es cuándo ocurren estos cambios –la mayoría ciertamente ocurren-, sino por qué ocurren, si el curso del decremento puede ser alterado, qué implicaciones tienen los cambios para la satisfacción vital, qué mecanismos para enfrentarse a ellos pueden ser más útiles y qué esfuerzos pueden hacer los demás para aminorar los efectos de estas pérdidas (Kalish, 1999).

Hacer ejercicio, mantenernos físicamente sanos y cuidar nuestra salud, podría reducir el alcance de las pérdidas en la rapidez de respuesta (incluso de nuestros sentidos), que son algo inevitable del fenómeno de envejecer. Entendiendo por ejercicio también el "aeróbic mental", esto es, la educación, importantísima para mantenernos activos y al día. En otros casos más graves, la clave estará en redistribuir el entorno para minimizar las incapacidades que, de otra forma, no pueden tratarse. Por supuesto, sin perder de vista que, al hecho natural de envejecer, es necesario plantarle cara, buscando siempre aprovechar las situaciones que nos deparan mayor felicidad y mayor autonomía, entendiendo ésta como *“la capacidad de una persona para elegir lo que es*

valioso para él, es decir, para realizar elecciones en sintonía con su autorrealización”
(R. G. Brockett y R. Hiesmtra, 1993: 52).

5.5.1.2. La inteligencia

Aunque no existe una definición completamente aceptada sobre lo que significa este término, muchos psicólogos han considerado la inteligencia como la capacidad de la persona para desarrollar conductas adaptativas en pos de una meta (Myers, 1988).

Teniendo en cuenta la ausencia de dicho consenso, si bien aquí pretendemos examinar la influencia real de este rasgo en la persona mayor, se hace partiendo de una premisa igualmente cierta, que se centra en la importancia de destacar otros elementos que le permitan alcanzar de forma certera sus objetivos educativos; pues lo interesante de la persona encuadrada en la tercera edad no es precisamente su aptitud para desempeñar determinadas tareas, sino la capacidad vital global (Moragas, 1998).

A pesar de que la inteligencia, tal como la definen los tests psicométricos, disminuye con la edad, esta afirmación ha suscitado científicamente muchas controversias, aunque la discrepancia con los sujetos más jóvenes, exista. Se ha demostrado que gran parte de las diferencias están ligadas a factores externos (escolarización entre generaciones, variación ante la rapidez de respuestas en tests cronometrados, conservadurismo, falta de habituación a los tests, déficit sensoriales o de cualquier tipo...). La persona mayor que realiza una prueba, no sólo está en desventaja por tener un número menor de años de instrucción formal, sino que carece de otra habilidad importante que suele conferir la escuela: cómo llevar a cabo los exámenes. Por consiguiente, una predisposición en contra son los simples contrastes en la práctica. Diferentes causas en el menor rendimiento suelen estar relacionadas con los cambios en la capacidad de concentrarse en los problemas, que a su vez podrían estar unidos a complicaciones de salud. Así, las pruebas de inteligencia son limitadas, vinculadas al marco concreto y al grupo de referencia para los cuales se han construido.

Parece demostrado que si se refuerza la aceleración del tiempo de respuesta (rapidez) en las personas de edad, y se tienen en cuenta los factores descritos, sus niveles mejoran. Para ello será preciso diseñar pruebas más pertinentes a los cambios etarios, proporcionándoles una validez ecológica: deben adaptarse a las situaciones de la vida real y a las habilidades adecuadas a la inteligencia durante la edad adulta.

En este sentido, Catell (1963), hace una diferenciación al hablar de inteligencia, estableciendo dos tipos: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. La *inteligencia fluida* representa la forma de inteligencia capaz de resolver los problemas nuevos. Depende de la capacidad de evolucionar y de adaptarse rápida y eficazmente a situaciones novedosas. Se manifiesta a través del razonamiento de contenidos abstractos, por lo que su influencia cultural es mínima e incluso inexistente. Al reflejar nuestra capacidad instantánea de razonamiento, no depende básicamente de la experiencia. Este tipo de inteligencia es la que podríamos decir que, en mayor o menor medida, disminuiría con la edad. Por otro lado, la *inteligencia cristalizada* es aquella que aplica a la situación presente la acumulación de las experiencias anteriores y, en consecuencia, aumentaría con los años. Se encuentra íntimamente ligada a experiencias pasadas, y estaría relacionada no sólo con el tiempo vivido, sino también con las ventajas de las que el sujeto haya podido beneficiarse. Lo que mide es, a diferencia de la anterior, el aprendizaje intencional que un sujeto ha desarrollado en su cultura particular. Además, parece demostrado que aumenta durante toda la vida y, salvo patologías, no existen puntos de regresión.

Al principio, la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada son indistinguibles. La acumulación de agresiones del sistema nervioso central (S.N.C.) está enmascarada por el desarrollo neurológico rápido en la infancia, pero en la edad adulta, los efectos se hacen mucho más evidentes. Por consiguiente, la inteligencia fluida muestra un declive tan pronto como el desarrollo de las estructuras del S.N.C. es superado por el ritmo de deterioro del sistema. Así pues, este tipo de inteligencia, como ocurre en el caso de otras capacidades relacionadas directamente con la Fisiología, alcanza su punto culminante en la edad adulta temprana y después declina regularmente (Labouvie-Vief, 1985).

Todo ello puede ayudarnos a reconstruir nuestras ideas acerca de la dimensión educativa a estas edades, teniendo en cuenta que no se puede definir la inteligencia de manera unidimensional, como tampoco las diferencias evolutivas son tan radicales. Presupuestos que deberían llevarnos a reflexionar no sólo sobre la importancia de los factores evolutivos, sino sobre aquellos otros factores contextuales, de tipo socio-cultural e interactivo, que en mayor medida pueden manipularse para lograr una nueva concepción del desarrollo cognitivo en la persona de edad. Así, los posibles déficit intelectuales de estas edades están lejos de ser "inherentes", "inmodificables" o "imposibles de cambiar". Las capacidades intelectuales pueden mejorar en la postrimería de la vida, del mismo modo que pueden mejorar en cualquier otro estadio (Belsky, 1996).

Los cambios son pues multidireccionales y se producen en grados variables en los distintos individuos; por lo tanto la idea de un declive universal no sólo es falsa, sino que el hecho de adoptarla tendría consecuencias sociales de gravedad. Antes que suponer las dificultades o déficit, correspondería explorar la forma en que puedan modificarse las pérdidas cognitivas. Tal enfoque tendrá importancia teórica pero ante todo práctica, ya que es más positivo y humano (Shaie y Baltes, 1977).

Por otra parte, distintas investigaciones han demostrado que, además de la creatividad, el pensamiento contextualista o las capacidades dialécticas, las áreas en las que los mayores se muestran aventajados son las habilidades intelectuales relacionadas con la interacción social (capacidad empática, emocional, procesos de reflexión, intuición y experiencia) y en aquellas aptitudes enlazadas con el sistema de conocimiento y la pericia según qué tareas hayan sido adquiridas anteriormente (Lehr, 1980; Belsky, 1996; Kirkwood, 2000).

En tal sentido, también las teorías constructivistas (Novak, Ausubel) explican que el aprendizaje, como un elemento más que configura el desarrollo socio-educativo en cada persona, es un proceso, donde los nuevos conocimientos se adquieren a través del establecimiento de relaciones entre el nuevo material de aprendizaje y los

conocimientos previos. Y sin lugar a dudas, estos conocimientos (sean del tipo que fueren) alcanzan a ser más que abundantes en la persona mayor, por lo que sus “puntos de anclaje” suelen ser fuertes, dependiendo, por supuesto, del bagaje cultural de cada cual.

Lo expuesto, desde nuestro punto de vista, nos lleva a considerar la educación como proceso personal y social de construcción y apropiación, que conlleva una visión nueva o revisada de todo lo vivido y que repercute en nuestra forma de entender el mundo. Y, de acuerdo con la definición inicial, si ello nos ayuda a una mejor adaptación a él, habremos de convenir que la persona está desplegando su inteligencia.

5.5.1.3. La memoria

Más que cualquier otro problema, la mala memoria es la queja que personifica al mayor. Y, sin duda, es éste un factor importante en su desarrollo evolutivo. En casi todas las personas, existe un gran miedo a perder la memoria, especialmente desde el momento en que la pérdida se asocia con enfermedades degenerativas que amenazan con dejarlas desorientadas y confusas. Por ello, conviene delimitar muy bien cuándo podemos diagnosticar como preocupante la falta de recuerdo en la información que se procesa a estas edades, y de qué modo podemos ejercitar nuestra mente para que no ocurra dicha pérdida.

La memoria no puede ser considerada de manera independiente a los procesos cognitivos; no se puede recordar algo a menos que se haya aprendido primero. Desde este punto de vista, podemos definirla como toda indicación que da a entender que la información que nos interesaba ha persistido en el tiempo (Schaie y Willis, 2003).

Cuando, a través de diversos estudios, comparamos la capacidad y pérdida de memoria en personas mayores con otras más jóvenes, encontramos ciertamente diferencias. Parece demostrado que la cantidad de información mantenida en el registro sensorial y en la memoria a corto plazo (referida al momento de atención consciente que nos permite manejar nuevos datos) no varía sustancialmente entre un sector

generacional y otro, pero sí se constatan diferencias más significativas cuando hablamos de procesos o estrategias de elaboración u organización de información a más largo plazo. Aún así, estos problemas no derivarían de la pérdida de capacidad de almacenamiento, sino de los procesos que garantizan la transferencia de los almacenes transitorios a los de memoria a largo plazo (Palacios y Marchesi, 1986).

En realidad, uno de los problemas en la persona de edad es la codificación. Los mayores recuerdan peor porque tienen tendencia a utilizar estrategias de aprendizaje menos eficientes. Por ejemplo, los individuos jóvenes utilizan mediadores o imágenes visuales que incluyen palabras o asocian apartados en una frase, para mejorar el recuerdo. Diferentes investigaciones han demostrado que las técnicas de memorización ineficaces, junto con los aspectos externos de la situación de la prueba, como el hecho de exigir rapidez en su desarrollo, o la familiaridad acerca de la misma, constituyen factores que justifican el peor rendimiento con individuos de edad avanzada (Shaie y Baltes, 1977).

En todo caso, los efectos disminuyen cuando se tiene en cuenta la influencia de las variables situacionales y se utilizan materiales más próximos a la realidad y con un carácter significativo para el mayor. Factores que se relacionan también con procesos como la atención, cuyos déficit suelen estar relacionados con la capacidad de discriminar lo que es esencial para resolver una determinada tarea.

Desde nuestra perspectiva como educadores, no estaría de más tener en cuenta estos datos y utilizar metodologías activas, participativas y motivadoras, que facilitasen la reconstrucción de los propios conocimientos y la interpretación personal de lo aprendido.

Por último, no podemos acabar sin hablar aquí de la *memoria remota* con la que a veces tan ostensiblemente caracterizamos a los mayores. Los de edad proveccta suelen recordar con mayor detalle, de forma emotiva y personal, acontecimientos del pasado. Desde el punto de vista psicológico, se considera que tiene un valor adaptativo que sirve de protección contra la ansiedad y depresión y como mantenimiento de la autoestima.

Pero en general, puede afirmarse que esta característica de la memoria, que parece sobreestimar los hechos más alejados en el tiempo, está más condicionada por dichos factores emocionales y motivacionales que por características biológicas.

Así, desde la concepción educativa que venimos defendiendo, privilegiar con la interactividad la perspectiva histórica, poner en marcha saberes críticos, beneficiar la dialéctica de las ideas, relacionar ideologías pasadas con las actuales, activar la memoria emotiva, es acechar contra el destino fatídico del tiempo que mata en vida y también postula seguir viviendo, gozando, participando del tiempo de aprender con una mente sana (García Mínguez, 1998).

5.5.1.4. El lenguaje

Es la herramienta base que utilizan los mayores en su proceso de comunicación social; las personas necesitan intercambiar significados acerca de aquello que mantiene su atención o les preocupa, y aunque las formas de comunicación pueden ser muy diversas (gestuales, simbólicas, mímicas, visuales...), el lenguaje como interacción social se convierte en elemento esencial en la educación de adultos. Así, facilita y potencia la participación del sujeto en su propio contexto con el fin de aumentar la autocomprensión de éste y, a su vez, conocer lo que piensan los que le rodean.

El lenguaje va unido estrechamente a la capacidad reflexiva, y por tanto es un instrumento que posibilita acceder al mundo del pensamiento, de las ideas y los hechos. Se ha demostrado que las personas mayores mantienen o aumentan su léxico en relación a los más jóvenes y que la edad no parece tener efecto de deterioro sobre el conocimiento conceptual. Sin embargo, presentan dificultades para encontrar las palabras adecuadas a partir de definiciones conceptuales (Lehr, 1980).

Riegel (1979) verificó experimentalmente algunos de estos aspectos, concluyendo que, con el paso de la edad, las asociaciones entre palabras que tienen relación lógica y lingüística se fortalecen a lo largo de la vida por la acumulación de información y por la adaptación de la persona a las estructuras lingüísticas generales.

Sin embargo, encontró deficiencias en el desempeño de tests verbales en lo referido a pruebas de sinonimia, antonimia, selección, clasificación y analogía.

A este respecto, Juncos (1994: 191), expone las siguientes conclusiones:

- El léxico de las personas mayores aumenta o se mantiene, pero no sufre regresión. Reconocen y comprenden tantas o más palabras que los jóvenes.
- Esta situación está muy relacionada con el nivel educativo que alcancen.
- Las personas mayores presentan más dificultades que los jóvenes a la hora de encontrar las palabras adecuadas a partir de definiciones conceptuales.
- La edad no parece tener efecto de deterioro sobre el conocimiento conceptual, que parece incrementarse.

Lo importante desde el punto de vista educativo sería potenciar posibilidades y detectar posibles dificultades, con el fin de estructurar eficazmente las tareas y maximizar el nivel de atención, facilitando así los procesos de reconocimiento de palabras.

Bajo esta perspectiva, y como conclusión a la descripción de la influencia de tales factores respecto a la actuación educativa y la adquisición de nuevos aprendizajes, convendría tener en cuenta algunas consideraciones generales:

- Las personas mayores tienen diferentes niveles de desarrollo en función de las características personales y de las circunstancias que les rodean, por lo que los procesos sensibles a la edad, implícitos en el desempeño de ciertas tareas, serán variables.
- Partiendo de la posibilidad de que personas mayores puedan adquirir habilidades y conocimientos al mismo nivel que los más jóvenes, el desarrollo será más lento.
- Lo cual demanda una acción educativa que contemple expresamente la singularidad de los aprendizajes y la necesidad de estructurar convenientemente los contenidos adecuándolos a los diferentes ritmos y capacidades que el sujeto presente.

5.5.1.5. Otros aspectos: afectividad y personalidad

La preocupación de muchos psicogerontólogos en conocer si cambia realmente la personalidad con el advenimiento de las edades tardías en el hombre se enfrenta a opiniones de todo tipo sin que aún se haya llegado a un punto de acuerdo. Algunos estudiosos del tema opinan que la vejez, evolutivamente hablando, es una continuación de épocas anteriores, y otros piensan en cambio, que se producen importantes modificaciones en el carácter, la personalidad y el autoconcepto del mayor.

En este sentido Kalish (1999) especifica que la personalidad puede definirse como la cambiante e interactiva organización de las cualidades características que, vistas como un todo, hacen que las personas se comporten tal y como lo hacen y que sean diferentes de los demás. Estas cualidades incluyen, pero no están limitadas a ellas, necesidades y motivos, métodos de ajuste, temperamento y humor, potencial para el desarrollo y la realización y capacidades.

Sin duda, la influencia de los cambios físicos inherentes al proceso de envejecimiento, la merma de algunos de los aspectos cognitivos que anteriormente hemos descrito, la confrontación con nuevas experiencias sociales como la jubilación o la viudedad, las constantes transformaciones que se suceden a nivel histórico, social y cultural y, por supuesto, la consideración de la finitud de la existencia han de provocar modificaciones en la forma de ser y pensar en las personas de edad.

Pero, ¿tales cambios pueden predecirse con exactitud y determinarse en las personas que alcanzan una edad avanzada? Y si es así, ¿podrían modificarse si contáramos con el personal y los recursos pertinentes?

Multitud de teorías han explicado esas transformaciones. Desde el ámbito educativo, resulta de interés la perspectiva situacional de los psicólogos del aprendizaje social (Bandura, Walters) que, junto con los de la teoría del rol, consideran la importancia de la interrelación de los eventos biológicos, cognitivos y sociales y el modo en que los individuos abordan tales sucesos. O sea, determinar no sólo los

factores causales atribuibles al envejecimiento en sí, sino también aquellos otros que son fruto de los sucesos que lo acompañan. Aunque hay que reconocer que esto es difícil de determinar.

Sin embargo, no existen demasiadas investigaciones que hayan obtenido resultados significativos sobre las variaciones que se pueden producir en el campo afectivo y de la personalidad a estas edades, y casi todas las realizadas aportan elementos contradictorios en tales ámbitos. Los datos más representativos apuntan hacia una permanencia de las características personales a lo largo de los años. Ello no significa que las personas mayores no cambien, sino que las cualidades de la personalidad existentes en la temprana y mediana adultez tienden a permanecer al alcanzar la persona los sesenta o setenta años. Claro está, sin dejar de tener en cuenta la influencia de las distintas experiencias que pueden influir a lo largo de la vida de los individuos. En ningún otro ámbito como en el estudio de la personalidad podemos comprobar con tanta claridad que un enfoque pluralista del desarrollo refleja la complejidad del ser humano.

En cambio, casi todos hemos recibido una concepción de las personas mayores que roza estereotipos como la rigidez, la inflexibilidad o la resistencia al cambio. Seguramente, la persona que desde joven se ha mostrado intolerante seguirá siéndolo aún con el paso de los años, y la persona mayor receptiva y sensible a los problemas ajenos, es probable que también mantuviera esas cualidades cuando tenía menos edad. Lo que no puede obviarse de ningún modo, es que ciertos hechos, como la pérdida de seres queridos o la merma en el papel socio-laboral del mayor, influyen de manera considerable en la propia personalidad y autoconcepto de la persona (Moragas, 1998).

A este respecto, creemos interesante exponer las conclusiones que recoge acerca de la afectividad, emoción, motivación y personalidad, la profesora R. Fernández Ballesteros (2003):

- ✓ Durante la vejez parece darse una menor emocionalidad en su expresión fisiológica; sin embargo, la expresión motora de la emoción sigue manteniéndose constante.
- ✓ No parecen existir cambios notables en las condiciones motivacionales intrínsecas de las personas cuando llegan a la vejez. Existen investigaciones que ponen de relieve una más baja respuesta ante los refuerzos e incentivos externos junto a una estabilidad en el sentido de la autoeficacia y control.
- ✓ No parecen existir grandes cambios de personalidad a lo largo de la vida. Algunas investigaciones ponen de manifiesto un leve incremento de la introversión y disminución de la apertura a la experiencia.
- ✓ Tampoco se producen cambios en el concepto de sí mismo; en resumen, la estabilidad a lo largo de las distintas edades parece ser la tónica general.

Si a los factores que anteriormente hemos señalado como determinantes en el envejecimiento, como los que se derivan de los aspectos interpersonales y psicológicos y los que resultan de los cambios en la salud o la jubilación, les añadimos la poca valoración social que perciben los mayores, tendríamos que empezar a considerar nuestra actitud hacia ellos e impulsar acciones dirigidas a un aumento de su autoestima y participación social. No estaría de más preguntarnos: si la sociedad hace recaer la felicidad sobre la salud, el bienestar y la belleza, ¿por qué el grupo con una mayor deficiencia en estos atributos aparentemente no parecen menos dichosos que los más jóvenes? Como expresaría una concepción existencialista acerca del hombre, si lo que tenemos no produce felicidad, la verdad podría ser que la felicidad reside en nosotros mismos.

5.5.2. La Biología y Medicina

Los factores a los que se refieren, tienen que ver con los cambios que, con la edad y el paso del tiempo, se producen en los distintos sistemas biológicos del organismo. Las definiciones de la vejez formuladas por la Biología y las Ciencias de la Salud, tienen por común denominador el progresivo deterioro del organismo ocasionado por el proceso de envejecimiento, tanto estructural como funcional (Kirkwood, 2000).

El desgaste de la edad alcanza la misma estructura del organismo en sus tejidos y, más profundamente, en sus moléculas. Ello origina un declive de la calidad del funcionamiento del ser vivo cuyos órganos están afectados por el desgaste estructural. En términos de cambios físicos, percibimos la vejez en la postura corporal, el modo de andar, las facciones de la cara, el color y forma del pelo, la voz, la elasticidad de la piel, la forma general del cuerpo y la capacidad visual y auditiva.

Desde el momento que algunos cambios orgánicos se insertan en la conducta, podríamos pensar en "viejo" en términos de falta de memoria (como resultado en parte de los cambios fisiológicos cerebrales), tiempos de reacción más bajos, sueño alterado, conducta motora más lenta, etc. (Ruiz Torres, 1989).

Como veíamos al conceptualizar la vejez, una definición acerca de la misma bajo este punto de vista podría responder a la siguiente formulación: la vejez es un proceso de decadencia estructural y funcional del organismo humano (Laforest, 1991).

Distintas teorías han avalado este concepto. Así las *teorías fisiológicas*, por ejemplo, se apoyan en diferentes tesis: la de los *radicales libres*, reconociendo el daño que se produce en las células cuando están expuestas a moléculas, entre cuyas consecuencias están la desorganización de las membranas celulares y cambios potencialmente letales dentro de la misma. La tesis del *entrecruzamiento* (sin demasiada trascendencia), o la de *acumulación de productos tóxicos*. Ésta se basa en la presencia de cuerpos de inclusión que se observan en células que no se dividen. También se ha apoyado en estudios farmacológicos en los que, sustancias inhibitoras de los

compuestos de glucosa disminuyen la acumulación de radicales libres, y sustancias como el amiloide, presente en cerebros envejecidos, provocan la enfermedad de Alzheimer.

Por su parte, las *teorías genéticas* defienden la hipótesis sobre las *telomerasas*, también llamadas "enzimas de la inmortalidad", o la *tesis sobre la pérdida celular*, afirmándose en la idea de que con la edad hay una pérdida, debido a dos procesos fundamentales: necrosis y muerte celular programada o apoptosis (Belsky, 1996).

Sin embargo, se reconoce desde las ciencias naturales, que las teorías que intentan dilucidar los mecanismos del envejecimiento y la consiguiente patología dependiente de la edad, son tan abundantes y fascinantes como evasiva es la verdad. Aún estamos muy lejos de concretar las causas y consecuencias exactas del fenómeno de la vejez desde el punto de vista biológico y su correlato en la salud. Además, cada vez se admite con mayor insistencia la influencia determinante de otras ciencias en tal fenómeno.

De esta forma, desde la Medicina la salud es considerada bajo dos puntos de vista interrelacionados: salud física y salud mental. Una salud física pobre conduce muchas veces a la soledad, a la pérdida significativa de capacidad para actuar y realizar tareas normales diarias, a la incapacidad y a la depresión. A su vez, una mala salud mental lleva frecuentemente a reducir la actividad, la capacidad funcional, aumenta la confusión y puede disminuir la resistencia a los problemas físicos.

Como expondremos más adelante, la especialidad médica que se ocupa de las enfermedades de las personas mayores es la "Geriatría", término introducido por Nasher a finales del siglo XIX. Aunque esta ciencia inicialmente consideraba lo que ocurría en la vejez como resultado exclusivo de condiciones biológicas del organismo humano, hoy en día se aplica a otros campos, tales como el trabajo social y el ocio; aun así, los aspectos culturales, sociales o psicológicos, tienen para ella menor relevancia.

En la actualidad, la prolongación de la vida es una de las principales finalidades de estas ciencias y, a su vez, origina un hecho poblacional positivo: sobreviven mayor número de personas debido a las mejoras en la alimentación, salud y nivel de vida en general, por lo que, es posible llegar a unas edades que anteriormente sólo eran patrimonio de los más fuertes y con mayores oportunidades. Así, en el siglo XX la esperanza de vida aumentó espectacularmente en España, pasando de los 34 años en 1900, a los 77 en 1990. Si continúan las tendencias actuales de fecundidad y no se dan migraciones exteriores masivas, las personas mayores de 65 años supondrán en el año 2010 más del 15% de la población total española, que según previsiones del INE será de 41.200.000 habitantes. Por lo que la población española llegará a 6.200.000 personas.

En los países industrializados europeos, que se sitúan en un índice de envejecimiento cercano al 20%, se prevé que en este primer cuarto del siglo XXI, una de cada cuatro personas tenga una edad superior a los 65 años, según informe de la OCDE. Lo cierto es que los avances de la ciencia médica y las mejoras higiénicas, sociales e institucionales, para con las personas de edad propecta, vienen logrando continuos progresos en cuanto a la prolongación de la vida, aunque aún existan países donde no pueda generalizarse esta afirmación (p. ej. en Etiopía, la esperanza de vida no llega a los 50 años).

Los grandes progresos en el conocimiento y tratamiento de las enfermedades consideradas como típicas de la vejez, principalmente las metabólicas y cardiovasculares, las terapias glandulares con hormonas aplicadas principalmente a las mujeres después de la menopausia, las técnicas quirúrgicas y de trasplantes dirigidas al rejuvenecimiento físico, la progresiva implantación de programas de ejercitación física y de control dietético en la tercera edad, son otras tantas prácticas positivamente emprendidas en nuestros días hacia el logro del rejuvenecimiento y la prolongación de la vida.

Sin embargo, el problema de la longevidad o la predicción del alargamiento de la vida tiene connotaciones no sólo físico-biológicas, sino también sociales y psicológicas, dependiendo conjuntamente de todas ellas. Incluso desde el punto de vista

psicológico, algunos estudios longitudinales, como el de Riegel y col. en 1963, han comprobado la existencia de correlaciones significativas entre desarrollo y declive cognitivo y longevidad o muerte de los sujetos, siendo esos y otros correlatos psicológicos, factores que condicionan en muchos casos la duración de la vida. El envejecimiento no es sólo resultado del determinismo biológico, sino también de la determinación sociocultural. Esto fundamenta la necesidad de considerar la multidisciplinariedad, tanto para el estudio de los factores que inciden en el proceso de envejecimiento, como en la consideración integral de la persona desde el punto de vista biológico, psicológico, educativo y sociocultural.

En conclusión, realmente la Biología y la Medicina no han logrado encontrar las causas exactas del envejecimiento, ni por supuesto detenerlo, aunque lo han retrasado mediante la prevención y lucha contra algunas enfermedades; se considera determinante colaborar en una mejora de la calidad de vida a estas edades, desde un punto de vista socio-educativo y desde la propia conducta psicológica.

5.5.3. La Sociología

En general, pretende una búsqueda acerca de los cambios debidos a la edad y relativos a los roles sociales, intercambio y estructura social, así como estudiar la forma en que los emergentes culturales contribuyen a esos cambios (crecimiento o declive) y al envejecimiento de las poblaciones.

En ciencias sociales abundan las teorías que tratan de consolidar una definición más o menos explícita acerca de la vejez. Suele haber una conexión entre las ciencias sociales y las ciencias biológicas en su modo de considerarla, al partir de la decadencia biológica acarreada por el proceso de envejecimiento, que afecta más pronto o más tarde la participación social del individuo.

Pero en su mayoría, lo que tienen en común es la repercusión que, para el individuo, implica el concepto de "jubilación". Aunque no se puede restringir sólo a la jubilación profesional. Por significar en general un receso de la participación social, el

concepto está definido de dos modos: ya de modo positivo, como una adaptación de la participación social consecutivamente al declive biológico de la persona que envejece, ya de modo negativo, como una exclusión o un desentenderse de toda participación social (Laforest, 1991).

Desde la perspectiva más negativa, la definición genérica de la vejez según las ciencias sociales, podría ser la siguiente: la vejez es la edad de la jubilación como consecuencia del declive acarreado por el proceso global de envejecimiento.

Esto puede llevarnos al problema de la crisis de pertenencia a determinadas edades: frecuentemente la jubilación es vivida como uno de los periodos más críticos de la vida. Cuando se habla de la problemática de la jubilación, se piensa ante todo en la jubilación como institución social (Pérez Ortiz, 1997). El término designa la organización por parte de la sociedad del retiro profesional de los miembros de más edad, y ello particularmente bajo el punto de vista económico. Pero la crisis de este periodo es mucho más profunda. Las relaciones de la persona que se jubila con su grupo de pertenencia se ven afectadas por esa retirada de la vida profesional activa y, desde un punto de vista más profundo, esta circunstancia llega a afectar a la misma corriente vital. La experiencia subjetiva de la incapacidad para atender adecuadamente las funciones sociales, es lo que en la persona que envejece puede perjudicar su identidad personal. Cuando esto se produce, se asiste a un deterioro del funcionamiento personal.

Según las condiciones sociales en que se viva, la jubilación provocará en la persona que envejece una crisis profunda, cuyo reto es el fracaso o el éxito de la etapa postrera del ciclo de la vida. Nuestra conducta con ellos traduce unas actitudes colectivas, en función de las cuales la decadencia ocasionada por la edad conlleva un desapego recíproco entre la sociedad y la persona que va envejeciendo. Esta desvinculación, no necesariamente tendría que ocasionar una situación de crisis para ellos. El desapego de los mayores puede ser entendido en dos sentidos. Puede significar o bien una adaptación de la participación social, tomando la forma de aligeramiento progresivo de la actividad profesional y de una cierta diversificación de los roles sociales; o bien la jubilación pura y simple de la participación social (Laforest, 1991).

Cuando se vive como una retirada, tal desconexión constituye una experiencia negativa que, en la mayoría de los casos, desencadena en las personas mayores una crisis profundamente debilitadora.

En la práctica, nuestra sociedad toma como una retirada esa desvinculación de las personas de edad. Además, aunque el discurso oficial no habla de jubilación más que en lo que concierne al mercado de trabajo, los jubilados experimentan un desapego más profundo y más global. La jubilación del trabajo está hecha en tales condiciones que conduce a la jubilación de la participación social y a la privación de las diversas formas de roles sociales, hasta el punto que la institución ha podido ser considerada por Anne Marie Guillemard (1972) como una "muerte social".

La crisis de la jubilación es el resultado de dos experiencias contradictorias en lo más íntimo de la vivencia. Por una parte, la persona que envejece se siente impelida al retiro social, no sólo por la crisis de identidad que experimenta en el interior, sino también por las actitudes y las prácticas colectivas de su grupo de pertenencia. Pero, simultáneamente, sigue experimentando la pertenencia social como una necesidad básica (Moragas, 1998).

El sentimiento de pertenencia social corresponde a nuestra necesidad de tener raíces, un punto de referencia y de continuidad, un reconocimiento y una aceptación de uno mismo por parte de los demás, una participación en una identidad colectiva.

Como vimos en la perspectiva de la teoría de la motivación (Maslow, 1991), el sentimiento de pertenencia social se considera como necesidad fundamental de la personalidad, no como necesidad circunstancial en una etapa particular del ciclo de la vida.

En la etapa de la vejez, la participación ha de tomar formas nuevas, pero esto no significa que deba desaparecer. Por ser la pertenencia social una necesidad básica de la personalidad, la adaptación de la participación social es algo natural; el retraimiento no lo es nunca.

A fin de explicar el mecanismo que normalmente permite la satisfacción de la necesidad de pertenencia social, la mayoría de los autores apelan a la teoría de los roles sociales (Laforest, 1991). La *teoría de los roles sociales* permite captar de modo dinámico el lugar que cada uno ocupa en la sociedad a la que pertenece. No se trata sólo de una pertenencia o de vinculación estática. De acuerdo con esta teoría, la pertenencia queda definida en términos de comportamientos. La pertenencia social es también una fuente de valoración: en una sociedad determinada, cada individuo se siente reconocido y apreciado por su grupo de pertenencia según el status que ocupa, y según el modo con el que se conforma a las normas de tal status.

Nuestros estereotipos colectivos al respecto de las personas de edad avanzada se concretan en unas prácticas sociales negativas que, de una manera u otra, reflejan una misma realidad fundamental: vivimos en una sociedad en la que no hay, verdaderamente, lugar para los mayores. Éstos tienen un status al que no son atribuidas ni normas ni expectativas. No tienen, pues, roles sociales. Su papel es el de "retirados", jubilados, lo que no significa más que "estar retirado de... quedar al margen de...".

La jubilación, en el mejor de los casos, es una compensación por una situación real de exclusión. Entre nosotros, muy a menudo, uno no se jubila porque es viejo, sino que se hace viejo por haber sido jubilado. La mayoría de las veces, la persona que se jubila había empezado a perder prestigio varios años antes, en el mercado de trabajo, debido a la devaluación que nuestra sociedad aplica a la edad. Además, en el contexto económico, se considera que los "viejos" quitan puestos de trabajo a los jóvenes y, una vez retirados, representan una desventaja respecto a los valores económicos dominantes a causa del peso demográfico de estas personas.

En la actualidad, el concepto de socialización ha cambiado, ya no se considera como proceso que tiene lugar solamente en la infancia y adolescencia: es un fenómeno universal en el tiempo (porque comienza con el nacimiento y no finaliza hasta la muerte), y en el espacio (todo tipo de relación social impone cierto tipo de influencia). Puede ser definido como conjunto de procesos que provocan un desarrollo en el

individuo y le convierten en un ser social capaz de participar en la sociedad (Horton y Hunt, 1986). La socialización es el aprendizaje que, directa o indirectamente, afecta a la capacidad individual de funcionar socialmente. Esto supone, de alguna manera, que los miembros de cualquier edad se sometan a una asimilación de conocimientos y formas de actuación constante. Y a su vez, superar el siempre conflicto psíquico entre estabilidad y dinamismo: el individuo necesita cierta estabilidad de su medio ambiente psíquico y material, pero la sociedad es dinámica y le fuerza continuamente a cambiar. El riesgo está en mantener una postura rígida frente al cambio, defendiendo la estabilidad como mecanismo de seguridad.

Desde el punto de vista de las ciencias sociales existen dos teorías que suponen diferentes formas de considerar la socialización en la persona mayor: así, la *teoría de la actividad* considerará este concepto en la medida en que se mantengan las mismas relaciones sociales que existían durante la madurez. Sin embargo, la *teoría del desacoplamiento* considera normal una reducción del número de relaciones sociales (Fernández Ballesteros, 2003). Estas aparentes contradicciones tienen que ver con la estimación del rol social del mayor. Cada vez más, existen diferencias en los hábitos, ocupaciones, estilos de vida... por parte de los mayores, que vienen dadas por estados de salud, preferencias, intereses y edades diversas, por lo que no existirá un solo rol, sino una variedad de roles que además serán dinámicos, como la sociedad misma.

Es aquí donde encontramos el problema de la percepción social del mayor: cuando una persona experimenta la vida en iguales condiciones en que lo haría una persona de su edad, frecuentemente piensa y se comporta, del modo en que cree que la sociedad lo acepta para una persona de su edad, que vive en esas mismas condiciones.

En ello puede tener que ver la influencia del mismo contexto, que perpetúa dos formas negativas en relación al trato de los mayores, como son el etiquetaje (o estereotipos) y la discriminación.

El objetivo será reemplazar la exclusión social por una adecuación de su participación en la vida de la sociedad. Se trata de conseguir un status significativo, un

cambio de mentalidad general, aptos para satisfacer la necesidad básica de pertenencia social: que las personas mayores estén en esta sociedad y para esta sociedad.

5.5.4. La Antropología

Esta ciencia incide en la idea de vejez en conexión con el tipo de actitudes, creencias, hábitos y valores de una sociedad. Podemos decir que, en su estudio, relaciona envejecimiento y cultura.

Como veíamos en otro apartado, al hablar de cultura abarcaríamos todo el abanico de fenómenos que forman parte de la experiencia humana, por ello es difícil recoger la amplitud de tal significación. Lo que sabemos es que cada individuo desarrolla, a partir de su propia experiencia, una visión subjetiva del mundo y de sus contenidos: su perspectiva personal. Y que la pertenencia de una persona a un grupo que tiene una cultura común, está determinada por la medida en que el individuo mismo se revele competente en las normas que atribuimos a los otros miembros del grupo (Burón, 1995); es decir, en la medida en que parezca estar enculturado en lo que nosotros percibimos como la cultura del grupo. La percepción de la competencia común proporciona una base para que las personas se identifiquen mutuamente como siendo la misma clase de personas. Cuando se perciben unas a otras como competentes en lo que consideran la misma cultura, esta percepción refuerza su sensación de ser un grupo y su conciencia al respecto.

Desde este punto de vista, las teorías culturales tienen muy en cuenta qué papel desempeña el mayor en los fenómenos que acontecen en su vida. Sin duda, las sociedades rurales y urbanas, por ejemplo, conceden distinta importancia y adjudican diferentes roles a la persona, en cuanto a su participación dentro de las mismas. Y no solo en cuanto a la edad. A ésta se añaden otras variables, como los estudios cursados, el trabajo o las tareas que han desempeñado a lo largo de la vida y, por supuesto, el sexo.

Para los mayores rurales, la cultura está relacionada con la forma de adaptación al medio que les rodea. Estas formas son simbólicas, de tradición oral y, evidentemente, no formales. Nos referimos a un número elevado de personas que, en este sentido, son "cultos" porque dominan el medio (en su mayoría agrícola y ganadero) que les ha tocado vivir (Sánchez García, 2001). Sin embargo, es necesario reconocer que las tasas de analfabetismo son preocupantes entre esta población. En Andalucía, aproximadamente el 60% de estos mayores no saben leer ni escribir, o lo hacen con mucha dificultad. Cifras consecuentes con la baja instrucción formal de la que han sido objeto durante su infancia y juventud. Para ellos la vejez es sólo una parte más de la vida, que sigue a los periodos anteriores por los que ya han pasado: no existe trauma, ni desvinculación social, ni cambios de estatus. La jubilación supone un descanso de las labores que durante tanto tiempo han desempeñado de forma tan trabajosa y que les permite seguir utilizando sus saberes y experiencias de forma más relajada, para enseñar y dedicarse a lo que realmente les gusta. No supone tanto un cambio de actividad, como una forma distinta de plantearse el futuro.

En cambio, el envejecimiento urbano vive de forma diferente la retirada del mundo productivo. Aunque hay que tener en cuenta indudablemente la urbe de la que hablamos y las variables a las que nos referíamos anteriormente, sus perfiles están principalmente marcados por lo económico, que determina en gran medida la representación social que existe acerca de ellos y el papel que el mayor desempeña o está dispuesto a desempeñar. En referencia a esto, han aparecido los términos ya expuestos de "envejecimiento satisfactorio" o "envejecimiento productivo", que conceden un papel claro y determinante al mayor en el desarrollo y la evolución social.

Sin duda, habremos de considerar el papel fundamental de la educación y los procesos que, en referencia a la misma, se han conformado a lo largo de la vida. Otra vez hay que decirlo: no podemos obviar la cultura y el contexto que envuelve a cada persona cuando hablamos de intervención y participación, o de procesos de interacción social o incluso intergeneracionalidad. Una nueva trama investigadora viene de camino: la perspectiva socio-educativa acerca de los mayores.

5.6. Nuevas consideraciones teóricas acerca de la educación en personas mayores

Hemos abierto este capítulo quinto haciendo un recorrido histórico y legal acerca de la educación de adultos y mayores para ampliar la perspectiva y fundamentar nuestra visión sobre el tema. Justificamos la importancia de recoger la perspectiva evolutiva en torno a la educación de adultos con el fin de exponer de forma más coherente cómo llegar a una visión y una comprensión actual y contextualizada de la educación en personas mayores. En este último apartado, hemos revisado las principales ciencias que aparecen en conexión y aportan otros conocimientos que contribuyen a explicar de forma interdisciplinada y global el proceso del envejecimiento. Pasamos a continuación a concretar los conceptos y teorías substanciales que, teniendo en cuenta lo descrito, encuadran y comprenden bajo un enfoque más cercano, los procesos socio-educativos en las personas propectas.

5.6.1. La Andragogía

Etimológicamente, el término andragogía viene del griego “aner”, “anρός”, que significa hombre, adulto, mayor, varón.

Comenzamos reconociendo que no es propiamente una teoría educativa sobre personas mayores, pero sí una de las primeras concepciones que comienza a conferir un sentido específico a la educación a edades no consideradas “escolares”. En este sentido, Lindeman establece ya en 1926 un acercamiento acerca de cómo los adultos se motivan en torno a necesidades y centros de interés. Y señala una serie de principios metodológicos sobre la educación de adultos que resume en los siguientes puntos:

1. El modo de aprendizaje adulto está centrado sobre la realidad, por lo que la educación se ha de construir no sobre temas sino sobre situaciones.
2. La experiencia es el factor más grande de aprendizaje, analizar la experiencia y construir sobre ella el aprendizaje es fundamental.

3. Los adultos aspiran a autodeterminarse, por lo tanto las relaciones a establecer en el proceso han de ser comunicativas y bidireccionales.
4. Las diferencias de personalidad se agrandan con la edad, por consiguiente hay que diferenciar los estilos, duración, ritmos de aprendizaje (cit. por Sanz Fernández, 2002: 230).

Sin embargo, la *Andragogía* como tal, según algunos especialistas que han estudiado el tema (v.g. Fernández y Sarramona, 1985), no aparece hasta que F. Adams, en 1970, la expone en una obra que lleva este mismo título. Al adjudicar este término para designar la ciencia y el arte de la educación de los adultos, los objetivos que atribuye este autor a la Andragogía son:

- 1º.- Mantener, consolidar y enriquecer los intereses del adulto para abrirle nuevas perspectivas de la vida profesional, cultural, social y política.
- 2º.- Orientación para mostrar al adulto nuevos rumbos, de carácter prospectivo, y promover en él la idea de que educarse es progresar, perfeccionarse.
- 3.- Actualizar al adulto, renovar sus conocimientos para que siga aprendiendo, investigando, reformulando conceptos y enriqueciendo su vida cultural, científica y tecnológica.
- 4º.- Proyección humana, que consiste en interpretar las variables de lo que fuimos, somos y seremos, entre las que se conjuga la esencia misma del hombre.

También Knowles, a principios de la década de los setenta, introduce en EE.UU. el concepto “andragogía” para justificar la idea de que niños y mayores aprenden de forma distinta. Y considera seis elementos como principios básicos del aprendizaje de los adultos que presentamos aquí de manera esquemática:

1. *Necesidad de saber del alumno*

- por qué
- qué
- cómo

2. *Concepto personal del alumno*

- autónomo
- autodirigido

3. *Experiencia del alumno*

- recursos
- modelos mentales

4. *Disposición para aprender*

- relacionada con la vida
- tarea de desarrollo

5. *Inclinación al aprendizaje*

- centrado en problemas
- contextual

6. *Motivación para aprender*

- valor intrínseco
- beneficio personal

Fuente: Knowles 1998, (cit. por Knowles 2001: 5)

Existen además otros factores que afectan al aprendizaje en cualquier situación, tales como las diferencias propias de los alumnos, las diferencias de los contextos y las metas y los propósitos de aprendizaje. De esta forma, la Andragogía, según Knowles, funciona mejor en la práctica cuando se adapta a las peculiaridades de los alumnos y la situación de aprendizaje.

De los conceptos que se contemplan en el cuadro anterior, el que hace referencia al aprendizaje autodirigido es el más debatido en el ámbito de la Andragogía. Otros

autores lo han llamado *autoeducación* o “*proceso mediante el cual el ser humano, consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, elige, asume el compromiso, con responsabilidad, lealtad y sinceridad, de su propia formación y realización personal*” (Brandt 1998: 48).

En este sentido, es fundamental tener la libertad para escoger la estrategia de aprendizaje más conveniente. Las dos dimensiones fundamentales en este proceso son la autoenseñanza y la autonomía personal, pero no suele aceptarse el supuesto de que todos los alumnos tienen una capacidad absoluta o las dos dimensiones en cualquier situación de aprendizaje. Lo que sí recibe cada vez más atención, por contrapartida, es el papel de la experiencia de los alumnos adultos, relacionando las experiencias previas con las experiencias actuales en la inclinación a aprender (Knowles, 2001).

Según Knowles, tales experiencias tienen un efecto sobre el aprendizaje, de manera que: 1) acentúan las diferencias individuales; 2) proporcionan una riqueza de recursos para el aprendizaje; 3) crean disposiciones que inhiben o dan forma al nuevo aprendizaje; 4) proporcionan las bases para la identidad del alumno. En relación a nuestro ámbito de estudio, son rasgos importantes que confieren identidad propia al sujeto educando y que permiten comprender de forma específica cuáles son sus intereses, modos y disposiciones respecto a las distintas opciones socio-educativas.

Al mismo tiempo, se debe realizar un análisis de la situación para entender: a) a los aprendices adultos y sus características individuales; b) las características de la materia; c) las características de la situación en la que se va a llevar a cabo el aprendizaje de adultos. Knowles admite que, cada uno de estos factores, cambiará la medida en la que los principios fundamentales de la Andragogía sean aplicables a alumnos adultos en una situación de aprendizaje específica.

Nosotros partimos también de la relevancia de valorar en su justa medida tales elementos, subrayando que lo sustantivo, más que el aprendizaje en sí, son los estilos personales y los contextos socio-culturales que sustentan el significado de los procesos

educativos globales, definidos y explicados a través del pensamiento y la acción de los distintos sujetos.

Estamos de acuerdo en que lo más relevante de esta teoría es el papel del aprendiz, al considerarlo protagonista en la función de toma de decisiones razonadas en cuanto a los procesos imbricados. No obstante, también se han formulado una serie de críticas a este respecto. Como las que se derivan de considerar las diferencias entre adultos y niños no suficientemente significativas como para presentar diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje. También se ha culpado a Knowles de confiar demasiado en la capacidad personal para aceptar la libertad individual en el aprendizaje, o de mantener sesgos generalizados acerca del mismo. Este autor, en obras posteriores a la versión original que publicó en 1970, justificó su teoría alegando que Andragogía y Pedagogía no tienen porqué presentarse de forma yuxtapuesta, sino en un continuum. Es la idea que también defienden autores como Brockett e Hiemstra (1993), que proponen la autodirección progresiva posibilitada a partir de los instrumentos, recursos y experiencias necesarios para capacitar a la persona a aprender por sí misma.

Siguiendo estos argumentos, la Andragogía, como orientación filosófica de los educadores de adultos, se refiere al *“proceso de fomentar estos esfuerzos de aprendizaje con el fin de aumentar progresivamente la capacidad del adulto a la hora de ser cada vez más autónomo y responsable –más autodirigido- como discente”* (Mezirow 1998: 26). Así, *“la Andragogía se dirige hacia la educación entre, para y por adultos, y la asume como su objeto de estudio y realización, vista o concebida ésta como autoeducación; es decir, interpreta el hecho educativo como un hecho andragógico, donde la educación se realiza como autoeducación”* (Brandt, 1998: 47).

Podemos entonces concluir, tal y como alega Knowles, que constituye una teoría educativa de carácter pragmático, *“un conjunto de principios fundamentales sobre el aprendizaje de adultos que se aplica a todas las situaciones de tal aprendizaje”* (Knowles, 2001: 3). Las metas y propósitos del aprendizaje, como él mismo reconoce, son otro asunto.

5.6.2. Los campos de la Gerontología y la Gerontología Educativa

Tras un examen etimológico, el vocablo “gerontología” viene a significar “viejo” (del griego “geron”) y “tratado” (del griego “logos”). Por ello la Gerontología hace referencia a la disciplina que se ocupa del estudio o conocimiento de los más viejos. Podemos reseñar que se centra en lo que *“normalmente ocurre durante el proceso de envejecimiento y el estudio propio de la vejez, o cuando un individuo humano es viejo”* (Fernández Ballesteros, 2000: 34). K. W. Schaie la define de forma análoga como *“el estudio de los fenómenos del proceso de envejecimiento desde la madurez hasta la vejez, así como el estudio de los ancianos como población especial”* (2003: 12) y Kalish la sintetiza, atendiendo a su acepción literal, en *“el estudio de las personas mayores”* (1999: 24).

Así, la Gerontología es una disciplina relativamente reciente, que a lo largo del siglo XX adquirió una gran relevancia como respuesta colectiva al fenómeno generalizado del envejecimiento de la población. Su finalidad puede considerarse en una doble vertiente: (1) desde un punto de vista cuantitativo, la prolongación de la existencia humana; (2) desde la perspectiva cualitativa, la mejora de las condiciones de vida de las personas ancianas. Por eso son muchos los autores que defienden la idea de fundamentar la Gerontología en sí misma y así la definen como una teoría del envejecimiento suficientemente universal para adaptarse a todos, aun asumiendo su carácter multidisciplinar (Laforest, 1991; Fernández Ballesteros, 2000).

En esta línea, tal como veíamos al estudiar los diferentes conceptos acerca de la vejez, las condiciones biológicas, psicológicas, sociales y culturales sin ninguna duda inciden e interactúan, de modo que la Gerontología necesita de todas ellas para entender y explicar el proceso de envejecer. Es entonces cuando aparece la **Gerontología Educativa**, con el fin de estudiar las tareas que tienen que ver con la educación a estas edades.

El profesor Sánchez Martínez (2003), en una revisión terminológica acerca de los conceptos asociados a la educación en personas mayores, hace un preciso recorrido

histórico que recoge la evolución semántica de estos diversos términos. Así, la Gerontología Educativa es situada en 1976, definida por David Peterson y reconceptualizada por este mismo autor en 1980 como “*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*” (Sánchez Martínez, 2003: 54). Incluye tres ámbitos: 1) *las tareas educativas para personas de mediana edad o mayores*; 2) *la educación del público general o de uno específico en torno al envejecimiento y los mayores*; 3) *la preparación educativa de las personas que están trabajando ya o pretenden hacerlo en actividades de profesionales o para-profesionales de atención a los mayores*. En función de estos objetivos, se contemplan distintos contenidos que, a su vez, pueden dividirse entre teóricos (referidos a la investigación, filosofía y estudio de los diversos conocimientos) y prácticos (diseño, gestión, implementación y evaluación de las actuaciones y programas emprendidos). De esta forma la Gerontología Educativa comprende:

- La enseñanza de los mayores, que incluye la Gerontología instructiva – teórica - y la educación de los mayores – práctica -.
- El estudio sobre los mayores, de la que se ocupa teóricamente la Gerontología social y ejecuta en la práctica la Gerontología de apoyo.
- En el terreno teórico, la formación de profesionales y para-profesionales estaría a cargo de la educación gerontológica y, en el práctico, de la Gerontología profesional.

Algunos años más tarde, siguiendo este mismo razonamiento, F. Glendenning (cuyo discurso es interpretado también por el profesor Sánchez Martínez), en 1987, defiende que la Gerontología Educativa constituye, efectivamente, el ámbito más adecuado dentro de la Gerontología para ocuparse de todo lo relacionado con la educación de personas mayores. Planteamiento que fue modificado tan solo tres años después, en función de la necesidad de buscar una nueva interpretación más crítica que fue denominada como “*Gerogogía crítica*”. En este sentido se promueve la toma de conciencia por parte de los mayores acerca de sus derechos y formas de

autorrealización, tratando de subrayar la educación sin hacerla dependiente, como hasta ahora, del proceso de envejecimiento.

Esta nueva interpretación, que intenta liberar a la Gerontología Educativa del paradigma funcionalista, reconceptualiza la educación como una “ayuda que permite dilucidar el pasado” (Withnall, 2001⁷⁰). La profesora A. Withnall, seguidora del trabajo de Glendenning, señala la importancia del crecimiento potencial mediante el pensamiento crítico, sobre el periodo que hasta ahora sólo era considerado como declive. Según esta autora, la Gerontología ha conseguido una serie de logros, que pueden resumirse en:

- hacer un debate continuo sobre la propia definición de Gerontología Educativa;
- no concebir a las personas mayores como entidad homogénea;
- cambiar las perspectivas estereotipadas sobre el aprendizaje en las personas mayores;
- animar a estas personas en las elecciones que tomen;
- abrir un debate con implicaciones para los que trabajan con los mayores.

Lo que no significa que la Gerontología Educativa deje de considerar una serie de desafíos, como son:

- replantearse la relación existente con el aprendizaje a lo largo de la vida;
- centrarse en el aprendizaje más que en la educación en las últimas etapas de la vida;
- mejorar el entendimiento mutuo sobre cómo las personas aprenden y autoaprenden;
- comprometer a las personas en otras tareas supraeducativas, lo que A. Withnall denomina la “Gerontología trascendente”.

⁷⁰ Apuntes extraídos de la conferencia pronunciada por la profesora A. Withnall en enero de 2001: “Three Decades of Educational Gerontology: Achievements and Challenges”. Fue presentada en la apertura de la 2ª edición del *Curso Experto Universitario en Gerontología: Intervención Socioeducativa con Personas Mayores*, organizado por la Universidad de Granada y el IMSERSO con el apoyo de la DG XXII de la Comisión Europea, dentro del Programa UE/Canadá.

Como vemos, la profesora Withnall centra su discurso en la preocupación por los procesos de aprendizaje que las personas de más edad desarrollan o son susceptibles de desarrollar, para dejar en un segundo plano la educación⁷¹ que, según ella, el campo de la Gerontología Educativa ha enfatizado desde los intereses particulares de quienes proporcionan las diversas opciones u oportunidades socio-educativas. Insiste en el desconocimiento acerca de cómo los distintos grupos de personas mayores interpretan lo que es “aprender” y la escasez de investigaciones sistemáticas sobre los diferentes estilos de aprendizaje individuales de las personas mayores. Ante esta situación, apuesta por un enfoque intergeneracional, que no sintetice la situación vital de estas edades como un problema demandante de soluciones rápidas y globalizadas. Por tanto, es una perspectiva que resalta tanto la importancia de considerar la perspectiva crítica, como la idea del aprendizaje a lo largo de la vida.

En síntesis, a raíz de las explicaciones que se han ido formulando, podría decirse que la Gerontología Educativa pone por delante el “envejecimiento” como estado vital para dejar en una segunda acepción la función de la educación (o el aprendizaje en la mayor parte de las ocasiones). Por eso, de acuerdo con el profesor Sánchez Martínez, las personas mayores han aparecido ante todo como mayores, en lugar de indicar que estamos ante todo refiriéndonos a personas que, entre otras cosas, pasan por una etapa que los define como tal. Y en este sentido es en el que podemos concluir: “*la Gerontología Educativa no es ante todo educación, sino gerontología*” (Sánchez Martínez, 2003: 57).

5.6.3. Hacia una nueva conceptualización del ámbito educativo: la Gerontagogía

El término **Gerontagogía** procede del griego “*geron*” (viejo, mayor), y “*ago*”, “*ageo*”, (conducir, llevar). Fue utilizado por primera vez en los años setenta, para definir aquella ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa en sujetos

⁷¹ Esta autora establece una distinción en este sentido entre aprendizaje, como proceso que toda persona lleva a cabo a lo largo de su vida, y educación como oportunidad que, desde diversos ámbitos, es ofertada al mayor como discente.

mayores y que está en la frontera entre la educación y la Gerontología. Según el profesor A. Lemieux, de la Universidad de Québec en Montreal (Canadá), sería pues una ciencia interdisciplinar, cuyo objeto de estudio es la vejez y aquellos fenómenos humanos y sociales que se relacionan con ella.

En semántica parecida al término Gerontagogía, la **Geragogía** es una *“disciplina educativa que se preocupa del aprendizaje de las personas mayores con deficiencias relacionadas con la geriatría”* (Lemieux, 1997: 45). La **Geragogía**, sin embargo, es otro de los términos que ha acabado imponiéndose en la educación de mayores en situación de déficit. En la actualidad, el más utilizado dentro del campo de la Medicina de la vejez es el de **Geriatría**, término introducido por Nasher a finales del siglo XIX. A juicio del profesor Lemieux, podría constituir la base teórica de la Geragogía; por tanto, cuando hablamos de Geragogía hacemos alusión obligada a deficiencias o limitaciones que se relacionan frecuentemente con la Geriatría, aun tratándose del campo de la enseñanza.

La **Gerontología educativa**, a la que nos hemos referido con anterioridad, viene a constatar que el proceso de aprendizaje en la persona mayor se lleva a cabo siempre de forma distinta al de los más jóvenes; por ello es inevitable buscar métodos seleccionados y específicos para ellos. La **Gerontagogía** sería pues *“el conjunto de métodos nuevos, técnicas, etc., agrupados en un nuevo corpus de conocimiento orientado en función del desarrollo del discente mayor”*. En líneas generales, también puede ser definida como *“disciplina educativa interdisciplinar que tiene por objeto el estudio de la persona mayor en situación educativa”* (Lemieux, 1997: 46). En cualquier caso, una de sus notas definitorias es el criterio edad.

Otros autores han ido algo más allá en la concreción del concepto, señalando que la Gerontagogía sólo tiene sentido si se presenta como alternativa distinta a la Gerontología educativa: *“al igual que la Pedagogía o que la Andragogía, la Gerontagogía tiene valor por sí misma, con independencia de la Gerontología, ya se trate de la Gerontología educativa o de otra especialidad gerontológica cualquiera”* (Sánchez Martínez, 2003: 59). Para el profesor M. Sánchez, el argumento para tal

diferenciación no es otro que el objeto de estudio de la Gerontagogía, o lo que es lo mismo, la enseñanza y aprendizaje de los mayores frente a la vejez y envejecimiento que centran la Gerontología educativa. La Gerontagogía vendría entonces a constituir un “*espacio científico híbrido*”, resultado de la combinación de distintas especialidades necesarias para explicar la educación a estas edades. Del interés por el estudio multidisciplinar del envejecimiento o la persona envejecida que persigue la Gerontología, pasando por los aspectos educativos de ese envejecimiento que conlleva la Gerontología educativa, confluye la Gerontagogía, que rescata el estudio de la práctica educativa, no tanto como parte del proceso de envejecimiento sino, ante todo, como enseñanza y aprendizaje de diversas personas encontradas por la edad en un contexto dado.

Los supuestos pedagógicos en los que se basa, podrían concretarse en los siguientes (J. Sáez, 2003):

- Las personas mayores se sienten más satisfechas cuando más actividad tienen y, cuando no es así, se producen sentimientos de exclusión y aislamiento en general.
- Las personas mayores pueden aprender y enseñar durante toda su vida.
- Como decíamos al definir el apartado semántico acerca de la vejez y el envejecimiento, en esta etapa se manifiestan pérdidas pero también ganancias y momentos de plenitud. Es el concepto de “positivo dominio”.
- Las personas mayores se mueven, viven y se desarrollan entre los principios de finitud y autodesarrollo. Entre la conciencia de extinción y el lenguaje de la posibilidad.
- La misión de la Gerontagogía, dentro del marco cultural y como práctica educativa y social, estaría enfocada a multiplicar las defensas culturales con objeto de que las personas de más edad puedan acceder, con mayores posibilidades, a vincularse a sus respectivos entornos sociales: no existen roles rígidos, ni funciones definitivas asociadas a una edad.
- Por ello, tomando como base la potencial actividad de los mayores, la Gerontagogía fomenta una mayor calidad de vida porque concibe que la

planificación y puesta en marcha de programas culturales y educativos puede y debe tender a la autorrealización deseada.

En este territorio ya no es la educación el adjetivo sino el sustantivo, y propicia así una visión transformadora en el ser humano a través de todas sus dimensiones: físicas, psicológicas, sociales y culturales. Desde una perspectiva evolutiva, trata además de enfatizar y destacar una imagen más positiva de los mayores a través de una designación específica, lo que permite revitalizar más que encubrir otros ámbitos relacionados, como el de la Pedagogía Social (J. Sáez, 2003: 50).

Anteponiendo pues el hecho educativo, la Gerontagogía viene a convertirse en sustituto de la Pedagogía en las personas de más edad y rompe con las denominaciones contrapuestas que hasta ahora eran utilizadas de forma confusa y equívoca: “Pedagogía de la Tercera Edad”, “Geriatría orientada a la educación”, “Geragogía”, “Andragogía en personas mayores”...

El profesor García Mínguez, en un intento de consolidar y sintetizar distintas propuestas semánticas, nos aproxima al término de esta forma: “*ciencia que estudia el hecho y las posibilidades educativas en las personas mayores*” (García Mínguez 2004: 118). Según este autor, es el modo de conceder auténtico sentido en función del alcance etimológico del término: *geron* (mayor, viejo) y *ageo* (conducir). Es también el reconocimiento a una necesidad conceptual y científica que, a instancias educativas y culturales, hace tiempo viene demandando en su conjunto la sociedad, y en particular el colectivo de las personas que, de una u otra forma trabajan y están interesadas en el ámbito de la educación en este tramo de la vida. Al fin y al cabo, si a cada edad parece corresponder una concreción en los objetivos, temas, carácter y tratamiento de los programas educativos, ¿por qué no encontrar también un término específico que conceda la importancia merecida a los procesos que se llevan a cabo a estas edades, en lugar de caer en banales contradicciones etimológicas y semánticas?

En síntesis, nos atreveríamos a singularizar la Gerontagogía con las funciones concretas siguientes:

- 1.- Conocer las características biológicas, sociales, psicológicas, culturales del mayor.
- 2.- Dinamizar el potencial interno, proveniente de la historia, experiencia y simbología.
- 3.- Reconducir las disposiciones que inhiben o fortalecen a la persona en edad propecta: motivaciones, aspiraciones, proyectos, metas...
- 4.- Desarrollar la capacidad de vinculación social.

La agenda gerontagógica sólo encaja en el principio de la autogestión: promover la educación en la óptica de la Gerontagogía, es salir de la mano de la participación libre y activa.

La clave, desde luego, pasa por entender al mayor como agente (que no paciente) activo en tal progreso; revalorizar la filosofía y la práctica de la educación es requisito válido sólo en el caso de contar con aquellos sujetos de quienes se ocupa y preocupa la educación. Es la premisa válida y universal que sustenta la teoría gerontagógica. Otra cosa, como muchos de los autores que han investigado el tema siguen discutiendo (Escarbajal de Haro, García Mínguez, P. Jarvis, A. Lemieux, R. Manheimer, Sáez Carreras, Sánchez Martínez, A. Withnall,...), es saber cómo, de qué forma y a través de qué mecanismos, tal propósito se tornará más o menos rentable.

Compartimos la premisa que sostiene el profesor Sáez cuando asegura: *“la Gerontagogía no se desarrollará suficientemente, si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y a las cualitativas con, para, en y desde las personas mayores”* (Sáez, 2003: 34). En ese punto estamos y hacia esa dirección consideramos ineludible seguir trabajando. De ahí nuestra inquietud por sacar a la luz, a través de esta tesis, nuevos caminos que ayuden a reconducir la educación en mayores en el sentido e interés de las personas de edad propecta, protagonistas al fin y al cabo de los procesos que venimos describiendo.

5.7. Los profesionales de la educación en personas mayores

Expuestos los principales basamentos de trabajo y las teorías sustantivas acerca de y con las personas de edad, parece que el siguiente paso sería concretar quién podría comprometerse en las tareas correspondientes que las implementen y optimicen. Gran responsabilidad para cualquier profesional, ante todo teniendo en cuenta la heterogeneidad implícita en esta población y la novedad de los supuestos de acción, aún en vías de construcción. Sin embargo, consideramos de justicia conceder un apartado que contemple las posibilidades de realización (formativas y pragmáticas), para quienes a veces son los grandes olvidados en el terreno de la praxis: los educadores.

5.7.1. La función del profesional de la educación en mayores

Como referíamos al hablar de la Gerontagogía, no es fácil encontrar delimitaciones claras y consensuadas acerca de la significación de la educación en personas mayores, como tampoco lo son las implicaciones que, a nivel metodológico y científico, puede conllevar el gerontagogo como profesional directamente responsable de tales procesos. La concreción de destrezas, competencias cognitivas, perfiles profesionales... que todo experto educativo debería poseer para el trabajo con personas de más edad, es un tema de discusión abierta en este ámbito que corresponde a su vez a una comprensión y un acercamiento diferente al fenómeno del envejecimiento y su posible proyección educativa y social.

Hemos querido, pues, abordar este tema con prudencia pero a la vez con lógica conceptual. Savater afirma que *“hacernos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas”* (1997: 14). Pues bien, desde ahí queremos arrancar. Confirmando nuestras dudas e incertidumbres en el campo de la acción con personas mayores. No se trata de subrayar inseguridades pero sí de respaldar estilos educativos (como veremos más adelante) abiertos y eclécticos que, siendo consecuentes con los paradigmas a los que más se aproximen, contribuyan a su vez a

definir competencias y clarificar posturas en torno a la facilitación de los procesos implicados en el ámbito socio-educativo que nos preocupa.

Nuestra apuesta, como hemos ido sustentando a lo largo de esta tesis, es destacar la posibilidad a edades avanzadas de despertar nuevas capacidades susceptibles de encaminar al propio sujeto hacia metas de autorrealización y desarrollo personal y social. Desde tal concepción educativa, la visión del profesional responsable adquiere también tintes muy concretos de actuación. Como diría P. Freire “enseñar” no es un acto mecánico de pura transmisión acerca de un determinado concepto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo. Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. *“Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría”* (Freire, 1994: 89).

Sin duda, el papel específico del educador que trabaja con personas mayores es relevante. Desde el punto de vista psicológico, la realidad confirma que las personas de edad precisan un mayor nivel de individuación que las más jóvenes, una capacidad experimentada para apropiarse de sistemas simbólicos, una mayor disponibilidad para abrirse a nuevos problemas y un grado distinto de desarrollo personal y de trascendencia de la propia mismidad. En el libro *Psicogerontología para educadores*, el profesor Fernández Lópiz⁷² revela, desde un enfoque algo escolástico, que al menos la mitad del alumnado atribuye sus aprendizajes al trabajo del profesor/a, valorando tres aspectos importantes: a) la habilidad para seleccionar contenidos social y psicológicamente significativos; b) la generación de un clima adecuado que favorezca la participación, la expresión y el establecimiento de vínculos entre los participantes; c) el ejercicio de su función educadora en tanto referente intelectual y ético del grupo (Fernández Lópiz, 2002: 175).

⁷² El profesor E. Fernández Lópiz (2002) propone un interesante programa acerca de la formación de facilitadores de tareas educativas con personas mayores, desde el punto de vista del análisis transaccional.

Concretamos, según ello, algunas funciones que podrían corresponder a los profesionales que trabajan directamente en el ámbito socio-educativo con personas mayores:

1º.- El primer paso en su tarea es acercarse al otro, para descubrir necesidades pero también para tantear posibilidades y capacidades a potenciar. Dejar a un lado los planes y programaciones previamente estipulados para dejarse embargar por lo que los sujetos interesados requieren. Porque a estas edades no existen ya demandas económicas o metas laborales. La persona mayor busca objetivos que pasen en primer lugar por motivaciones personales, aunque no por ello carezcan de una proyección social.

2º.- No siempre existe una clarificación de tales motivaciones por parte del sujeto, como tampoco existe una conciencia clara acerca del papel que puede llegar a desempeñar. Por eso, otra de las funciones del profesional que trabaja con personas de más edad es, además de ayudarle a descubrirse a sí mismo, contribuir a que la persona sea el máximo exponente en los caminos de decisión y emancipación que adopte. La metodología interactiva (García Minguez, 2004) puede contribuir en gran medida a esta función. Su finalidad es desarrollar con carácter intencional y consciente procesos de reflexión y cuestionamiento personal y social. Ello presupone una continua construcción social y comunicativa en la que las personas conduzcan sus intereses acordes con objetivos previamente consensuados por ellos mismos.

3º.- No se necesita partir de un conocimiento prescriptivo previo y tecno-académico sino que, sabiendo reconducir el conocimiento inherente a la acción que toda persona posee, el profesional tiene conciencia de que la competencia no depende sólo de la formación recibida, sino fundamentalmente de la experiencia vivida; es entonces cuando se reconstruyen los saberes ya adquiridos (J. Sáez, 1997). La educación en personas mayores parte pues de la experiencia, la historia.

4º.- La realización personal y participación social es otro aspecto a tener en cuenta: partiendo del anterior propósito, el eje central de la Pedagogía tiene que

conllevar la idea de educación como participación y constructo social. Afirma Knowles (2001) que los adultos están listos para aprender cuando su situación existencial genera una necesidad de saber. Nosotros añadimos que ubicar a la persona en diferentes escenarios de aprendizaje, proporciona y facilita elementos de cuestionamiento personal y social y, por ende, una optimización de los procesos educativos implicados.

En este sentido, el profesor Escarbajal (2004) ratifica que, para que un espacio se transforme en un escenario cooperativo cualificador (colaborativo), es necesaria una dinámica interactiva particular que potencie, a través de la comunicación, la relación entre iguales y llegue a la construcción de conocimiento. Así, la interactividad como método consiste en un trasvase de significados y percepciones que permite elaborar y reactualizar el bagaje socio-cultural de cada persona dentro de un proceso educativo intencionado. Y en ese proceso es posible el encuentro consigo mismo a través de la contribución del otro.

5°.- Lo que significa que el papel del profesional, más que definirse como interventor o ejecutor, se concreta a través de tareas de facilitación y conducción de la persona hacia el descubrimiento de sus propias capacidades y deseos. Los imperativos quedaron atrás y más aún la transmisión académica de saberes y conocimientos. Desde el descubrimiento personal, el desarrollo de los procesos de autodeterminación y la proyección social susceptible de conseguirse, la figura del profesional en la educación de personas mayores nunca puede definirse de antemano hacia la consecución de objetivos excesivamente operativizados. Su labor es más bien un elemento de interacción que, a través de algunas destrezas que vamos a intentar concretar, va encaminada hacia una facilitación de los procesos cuyo desarrollo debe protagonizar el propio sujeto interesado. Por eso, desde el punto de vista pedagógico, el educador establece una relación de empatía orientada a vivir intensamente según el propio ritmo y necesidades, partiendo de los intereses latentes y manifiestos de cada persona (J. Sáez, 1997).

5.7.2. Destrezas y competencias del profesional que trabaja con personas mayores

Es cierto que la profesionalización del gerontagogo y de todo profesional que trabaje desde la perspectiva socioeducativa con personas mayores, se halla aún en fase de construcción, tanto en su identidad como por la necesidad impuesta desde planteamientos socio-educativos que contemplan objetivos nunca conclusos o definitivos. Pero ello no quiere decir que el camino a recorrer tenga que quedar forzosamente a expensas de la espontaneidad o falta de miras. Si nuestra finalidad en el trabajo con personas mayores es clara, también las funciones y estrategias a desempeñar deberán ser correlativas a tales intenciones. Sin caer en la generalización pero tampoco en el despropósito, la tarea del gerontagogo irá perfeccionándose a medida que también se perfila una nueva comprensión más cercana a lo que los mismos interesados requieren del ámbito educativo. Como afirma el profesor J. Sáez (2001), es justamente en torno a la organización de conocimiento que se constituyen, legitiman y confirman las profesiones; y éstas no son más que formas de ser y hacer históricas que se mueven y actúan en contextos dinámicos como las sociedades y comunidades, caracterizadas por factores de índole económica, política, social, cultural y específicamente educativa.

Aunque existen numerosos trabajos que destacan y perfilan cualidades y capacidades en los animadores socioculturales y educadores sociales, no son muchos los autores que se han ocupado de trazar un perfil específico del profesional que dedica su labor a la educación con personas adultas y mayores. El profesor Juan Sáez se ocupa desde hace tiempo de destacar la importancia de la profesionalización en este campo. Por ello hemos creído apropiado basarnos en un trabajo elaborado por este autor (Sáez 1997), para resumir aquí las características personales que, a su modo de ver, podrían caracterizar al profesional que colabora con las personas de más edad:

- 1.- Sería bueno que fuera una persona dinámica y dinamizadora, motivada y motivadora, entusiasmada y comprometida con su trabajo.
- 2.- Abierta a las relaciones interpersonales y sociales, con tacto y respeto hacia los demás. Con capacidad de diálogo y comunicación.

3.- Con suficiente confianza en la capacidad de los grupos para trabajar progresando y convencido de la importancia del autodesarrollo personal a través de la dinámica grupal.

4.- Preparado para aprender constantemente, es un investigador activo y permanente de su praxis.

5.- Así, se mantiene directamente implicado en el entorno y trabaja en él desde dentro, cultivando la colaboración interdisciplinar.

6.- Sus objetivos van más allá de la mera animación, persiguen además la transformación de la sociedad y el cambio en el entorno inmediato.

7.- En sus rasgos personales, muestra equilibrio, madurez psíquica y flexibilidad mental y emocional para analizar posibles conflictos grupales. Es abierto, tolerante y con gran disponibilidad para escuchar y atender a los demás.

8.- Con capacidad de análisis, ejerce la crítica y la autocrítica con un espíritu constructivo y optimista.

9.- Sus acciones no quedan aisladas, mantienen el sentido que marca el proceso donde están inmersas (Sáez, 1997: 151).

Evidentemente, las funciones de este profesional quedan estrechamente ligadas al contexto de actuación y a las posibilidades que caracterizan la intervención para unos destinatarios muy concretos. Como ya hemos referido, hablar del “colectivo” de mayores en abstracto es inoperante y casi siempre vacío de contenido; es algo así como intentar delimitar parcelas en una realidad que es por definición global y heterogénea. Tampoco los ámbitos y las circunstancias sociales, económicas o culturales que rodean al sujeto pueden conllevar igual tratamiento. Los vertiginosos cambios actuales, el empuje de las nuevas tecnologías, el continuo reciclaje y perfeccionamiento profesionales... avalan modos dinámicos y activos de movilización también en el campo de lo educativo.

El profesor García Mínguez (2001), inspirado en el modelo “delorsiano” de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, establece tres parámetros esenciales que podrían reorientar el compromiso profesional del gerontagogo:

1.- *El encuentro con la identidad personal*: es decir, el desarrollo de capacidades y cualidades propias de la persona que va a relacionarse con otros seres semejantes, pero distintos en edad y experiencia. Esto supone un descubrimiento de sí mismo, una valoración y una autoestima.

2.- *El descubrimiento del proyecto educativo-social y los roles implicados*: por un lado es un profesional que debe dedicar sus esfuerzos a confeccionar programas de actuación armonizados y coherentes. Por otro lado, dichos esfuerzos han de ir encaminados hacia un reconocimiento por parte de la sociedad; o lo que es lo mismo, precisa una aprobación pública, lo que significa la convergencia de unos conocimientos, unas técnicas, un saber hacer, una condición culturotemporal y unas contrapartidas económicas.

3.- *El equipamiento de conocimientos y técnicas pertinentes*: no es posible dejar en manos de la improvisación ni la buena voluntad, las funciones a desempeñar. Por esto, para elaborar un perfil adecuado, las funciones educativas de estos profesionales tienen como punto de mira:

- unas habilidades cognitivas en proceso de crecimiento, esto es, inconclusas;
- unas habilidades técnico-profesionales;
- un desarrollo de habilidades conductuales.

También el profesor Fernández Lópiz relaciona la eficacia del profesional que trabaja con personas mayores con el desarrollo de los siguientes aspectos:

- su filosofía educativa y los valores que sustentan la práctica;
- su concepción acerca de las posibilidades de desarrollo intelectual, personal y social de las personas mayores;
- su capacidad para superar los prejuicios culturales e involucrar a las personas mayores en procesos creativos, activos y participativos;
- sus posibilidades de establecer un juego educativo mediante la inclusión del mayor en modalidades innovadoras de aprendizaje y en la utilización de múltiples lenguajes expresivos;

- su capacidad para trabajar desde la diversidad, la pluralidad y la heterogeneidad inherente a grupos de sujetos con altos niveles de individuación y de experiencia personal (Fernández Lópiz, 2002: 176).

De lo que podemos deducir que el educador ha de centrar su tarea en las peculiaridades de la persona mayor, diferenciando así sus intereses y capacidades, destacando la proximidad y cercanía en las relaciones que establece y desarrollando los contenidos en torno a la propia experiencia del interesado desde una dinámica fundamentalmente interactiva, que priorice el componente socio-afectivo antes que el puramente cognitivo. Las competencias⁷³ girarán en torno al “saber ser”, “saber hacer”, “saber” y “saber estar”, lo que implica un desarrollo de las mismas a nivel personal, metodológico, técnico y participativo, en constante adaptación al contexto y las necesidades que se deriven de cada situación.

Es por ello que el profesional que trabaje con personas mayores no sólo habrá de adquirir una formación de orden técnico-académico, sino fundamentalmente de tipo colaborativo y reflexivo donde poder introducir las técnicas cualitativas oportunas (Sáez Carreras, 2003).

5.7.3. A modo de conclusión

El profesional que se prepara para trabajar con personas mayores ha de tener claro el propósito de su ejercicio, pero también las notas esenciales que caracterizan la educación a estas edades. No es por tanto una labor de programación y enseñanza, como de incursión en las características y necesidades que, desde sus mismos intereses, reclaman los que ya han pasado con creces las edades de una intervención más dirigida y estructurada. Si la finalidad educativa tiende a la autorrealización personal y su proyección social desde una dimensión fundamentalmente expresiva y vinculada al propio contexto, la actuación de los educadores debe facilitar las estrategias más adecuadas para conseguirlo. Y la profesionalización y capacitación personal cubren aquí

⁷³ Cuando hablamos de “competencias” hacemos alusión a la aptitud o validez para desempeñar adecuadamente una profesión. Equivale a lo que antes se denominaba capacidades y, posteriormente, cualificaciones.

una función esencial. Los métodos irán encauzados a través del descubrimiento personal y las técnicas rebasarán la simple operatividad para perseguir los principios de actividad, independencia y participación que caracterizan la acción socio-educativa en las personas de edad.

Desde la perspectiva sociocrítica, se exige pues que los educadores sean facilitadores, pero al mismo tiempo intelectuales transformadores para que su labor no quede paralizada en la rutina de la transmisión, planificación, organización, etc., y actúen como profesionales de la reflexión y la crítica. Esto se consigue con una práctica educativa fuertemente comprometida con los contextos sociocomunitarios y los marcos sociales donde tienen lugar. No se trata, por tanto, de aplicar el conocimiento sino de problematizarlo, teniendo el cambio social como meta (Escarbajal, 2003).

Efectivamente, los educadores pueden empezar a desarrollar una pedagogía que ofrezca una posibilidad más crítica, *“para dirigir el propósito y significado de la cultura popular como un terreno de lucha y esperanza”*, que diría Giroux (1998: 195).

En cuanto a la edad, suele decirse que *“la veteranía (entendida como experiencia) es un grado”*; siguiendo esta expresión popular, lo cierto es que *“la sabiduría tiene su propia forma de temporalidad y la experiencia crea un pasado de descubrimientos que siempre podemos transmitir a quien no lo comparte, aunque sea alguien en la cronología biológica anterior a nosotros. De aquí que todos los hombres seamos capaces de enseñar algo a nuestros semejantes...”* (Savater, 1997: 40). Es una buena reflexión para quienes opinan que, por tener más o menos años, ya nada tienen que aprender, o poco pueden enseñar.

Hay que insistir en el hecho de que el profesional y la profesionalización en el ámbito de la educación en personas mayores, están construyéndose. Todo educador está *“in fieri”*, haciéndose; en este sentido, tampoco el educador de mayores habrá de dejar de ser un aprendiz.

5.8. Algunas propuestas formativas actuales de la educación en personas mayores

A continuación, presentamos determinados ejemplos de lo que nosotros entendemos como propuestas más o menos formales, desde la atención socio-educativa, hacia las personas mayores. Algunos, puede decirse que se muestran más estructurados en sus objetivos y desarrollo que otros. También sus finalidades son muy distintas. Pero queremos reseñar que, si venimos defendiendo la heterogeneidad y la diversidad dentro de la población de las personas de más edad, habremos de convenir que las ofertas también deberán ser diferentes según su adecuación a los estilos, motivaciones, características demográficas y socio-económicas, nivel formativo... de cada cual.

En España, el nivel educativo de la población va en aumento y esto se nota cada vez más entre las personas mayores. Aun así, existe un alto índice de analfabetos, especialmente entre las mujeres de más de 80 años. Según datos del Informe 2002 del IMSERSO, una de cada diez personas mayores es analfabeta y un 35'7% adicional no ha completado estudios primarios.

Esto revierte en la elección de actividades y en el desarrollo de estilos educativos muy diversos. Por ello, lejos de acotar parcelas y alternativas, lo ideal sería que cada persona pudiera optar por cualquiera de las disyuntivas que se presentan, en función de sus características e intereses más inmediatos. Sin embargo, sabedores de esta dificultad, al menos hemos de reconocer que no existen opciones buenas o malas, sino más o menos adecuadas en función de las pretensiones, circunstancias y aptitudes de quien debe seleccionarlas. El problema quizá se sitúe en que no siempre concurren las diversas ofertas. Instancias educativas, políticas y administrativas, tienen aún mucho camino que recorrer a este respecto. Sin embargo, bien está concluir que la preocupación por parte de sus responsables es vigente en este asunto. Y que seguimos avanzando, despacio pero con paso firme. En esta línea, exponemos las siguientes propuestas educativas que actualmente se plantean:

5.8.1. Las Universidades de Mayores

Comenzamos con las Universidades de Mayores, incidiendo en que no son ni mucho menos el prototipo educativo cultural a estas edades. Aunque sí reconocemos la envergadura de la labor que están desarrollando y los grandes avances que han supuesto en referencia a una población desatendida en tales pretensiones educativas hasta hace tan sólo unos años. Por otra parte, es justo confirmar que las repercusiones que han provocado a nivel social son importantes, no solo porque las asociaciones y eventos resultantes han adquirido una relevancia insospechada, sino porque, además, las Universidades de Mayores han servido como plataforma de participación e inserción en muchos ámbitos (sociales, políticos, culturales, educativos, e incluso económicos), para un sector (aunque minoritario aún) de los mayores. En general, podemos afirmar que el “aprendizaje a lo largo de la vida” del que hablábamos en otro apartado, adquiere a través de esta propuesta, sentido y significación especial y necesaria.

5.8.1.1. Perspectiva internacional de las Universidades de Mayores

De manera internacional, la educación universitaria de las personas mayores se inició hace ya unas décadas, siendo los países pioneros, Francia y Estados Unidos. Fue en el año 1973 cuando, gracias al profesor Pierre Vellas, profesor de las Facultades de Derecho y de Ciencias Sociales, se crea en Toulouse la primera Universidad de la Tercera Edad (UTE); a ésta le siguieron unas cuarenta universidades que conformaron la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), cuya sede central se encuentra también en Toulouse. Los objetivos que se planteaban iban dirigidos a: (1) abrir la Universidad a los retirados y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad; (2) contribuir a la prevención del declinar psicosociológico; (3) cooperar en la investigación científica sobre la vejez; (4) formarles en funciones militantes y asistenciales y (5) contribuir a un nuevo arte de vivir la tercera edad. Finalidades que, según advertimos, se mueven en dos direcciones: a) *sobre el sujeto de la tercera edad*, al que atienden en el ámbito terapéutico, cultural y social y b) *hacia una sensibilización de la opinión pública*, como se desprende de las diversas actividades

y resultados derivados de las investigaciones que surgen desde este ámbito (Moreno Lara, 1988).

Las Universidades en los países anglófonos nacieron varios años después (en Cambridge tuvo lugar la primera reunión pública en junio de 1981), bajo la responsabilidad de los departamentos de educación de adultos, a diferencia de las universidades francesas que favorecían las universidades de la tercera edad desde sus mismas instancias organizativas. La diferencia entre unos países y otros está en que el énfasis, en el caso del modelo inglés, con frecuencia recae en el protagonismo de los propios mayores a la hora de seleccionar, organizar, planificar y desarrollar los programas que organizan. Sus objetivos se centran ante todo en la consecución de una mayor participación de la persona mayor en los procesos de toma de decisiones colectivas. El caso de los países francófonos es bien distinto: se destaca la necesidad de compatibilizar enseñanza e investigación y la educación se enfoca hacia la concreción de metodologías y modelos de aprendizaje en consonancia con la adquisición de contenidos, que previamente son considerados por parte de los responsables de los programas. El componente intergeneracional es también relevante en el proceso educativo (Fernández Lópiz, 2002).

Dejando a un lado la especificidad de cada país, hoy puede decirse que las Universidades de la Tercera Edad se han extendido prácticamente por todo el mundo, aunque a diferente escala y repercusión social. A pesar de que las actividades que cada universidad desarrolla se pueden entender de naturaleza diversa, suelen concentrarse en torno a tres grandes componentes: (1) *la enseñanza*; (2) *la investigación*; (3) *el servicio a la colectividad*.

1. *La enseñanza*: este elemento tiene en cuenta a las personas mayores como destinatarios, pero también a los profesionales responsables de intervenir en el proceso educativo.

Programa destinado a las personas mayores: lo constituyen elementos de orden educativo, cultural y social. A nivel educativo, se insiste en las funciones mentales, así

como la creatividad, emociones y motivaciones de las personas de más edad. El aspecto cultural, por su parte, incide en el acceso a la herencia cultural de la humanidad mediante la lingüística, historia, pintura, escultura, arqueología, museología... Mientras que el aspecto social está dirigido hacia el desarrollo de la personalidad social, dotándolo de conocimientos relacionados con la legislación, programas sociales, sanitarios y, en definitiva, aquellos susceptibles de favorecer una mejor inserción en el contexto socio-cultural.

Programa destinado a los profesionales que intervienen o intervendrán con la persona mayor: dirigido a estudiantes o profesionales en activo, promueve un conocimiento que sea útil y práctico para todos aquellos interesados en el ámbito de la intervención socio-educativa y el envejecimiento en general.

2. *La investigación*: pretende ahondar en la investigación básica y desarrollar la investigación-acción, de manera que privilegie la propia participación de los mayores en los temas que más les interesen. En compensación con la perspectiva de los déficit y otras teorías desfavorecedoras, esta visión se centra en poner a disposición de toda la sociedad el incalculable potencial de las personas mayores.
3. *El servicio a la colectividad*: la Universidad no sólo constituye un centro de información, además pasa a ser el lugar predilecto donde centrar el desarrollo de actividades culturales que fomenten y propaguen los conceptos que giran en torno a la participación de la persona mayor en la sociedad a través de otros mecanismos, tales como el voluntariado o el asociacionismo. Al mismo tiempo, indudablemente la sola presencia de las personas mayores en cualquier universidad modifica visiblemente el clima social e intelectual de la institución.

5.8.1.1.a. Ejemplificación de un caso: la Universidad de Québec en Montreal (Canadá)

Debido a la estrecha cooperación y al conocimiento que, gracias a los convenios de colaboración⁷⁴, hemos podido obtener “in situ” acerca de una de las primeras instancias preocupadas por el tema de la educación universitaria de las personas mayores, presentamos a continuación, de forma breve, el planteamiento de la Universidad de Québec, en Montreal. Siguiendo el esquema que presentábamos anteriormente, el profesor canadiense A. Lemieux⁷⁵ (1997), desarrolla el concepto organizador de las Universidades de la Tercera Edad en torno a tres grandes variables:

A. Desarrollar la cultura y la investigación

Es un objetivo que debe proponerse y no sólo posibilitarse, a las personas de más edad. Desde la premisa que toda elaboración cultural sólo es útil para la persona si está orientada hacia una reelaboración, en suma, hacia una investigación. Esta perspectiva asume la concepción inacabada y emprendedora del hombre, desde una concepción existencialista, como ser cambiante y en movimiento. Por ello resalta de forma especial el dinamismo del investigador: el desarrollo y la apertura definen el esfuerzo cultural, mientras que el estatismo provoca el riesgo del peligro de muerte que afecta a la cultura. Desde la recogida de información y a través de un proceso de formación que conlleva técnicas de intervención e investigación – acción, se llega a la investigación aplicada y fundamental. Tal elaboración de saberes aumenta la participación de la persona en su propio proceso formativo y la contribución a la inserción socio-cultural y educativa.

⁷⁴ Financiado por la *DG XXII* de la Comisión Europea, el Programa UE/Canadá permitió durante dos ediciones sucesivas (curso 2000/2001 y 2001/2002), el intercambio de estudiantes entre países a través del *Curso Experto Universitario en Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores*, organizado por la Universidad de Granada y la Universidad de Murcia, bajo la colaboración del IMSERSO.

⁷⁵ El profesor e investigador André Lemieux desarrolla su trabajo en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Québec, en Montreal (Canadá). Es pionero en la organización y promoción de las Universidades de la Tercera Edad, así como responsable del Instituto Universitario de la Tercera Edad de Montreal, cuya misión es facilitar a los mayores el acceso a una formación de calidad universitaria según las modalidades dirigidas especialmente a las personas que en un futuro van a entrar en la tercera edad (50 años y más).

B. Responsabilizar a los estudiantes

El animador trabaja día a día para sus estudiantes; pero si, además, los estimula de forma que colaboren de forma activa con él y los motiva a iniciarse como investigadores, logra alcanzar una cota mayor en su objetivo. De manera que el investigador va delegando el compromiso y la responsabilidad en el propio alumno. Se dice que pasa del PARA al CON y del CON al POR las personas mayores. Desde esta perspectiva, los mejores indicadores para definir la Universidad dirigida a, con y por las personas de más edad, son los principios de dinamismo que antes argumentábamos, y de flexibilidad. Una universidad pues que trabaje en este sentido, se aleja de una comprensión lejana y despreocupada de los procesos de formación acerca de la persona a la que se refiere.

C. Orientar el incremento de los saberes y del saber-hacer hacia un desarrollo del saber-ser

El saber como tal no es el objetivo último que persigue la Universidad. Porque no se trata tanto de dominar unos conocimientos específicos, como de poder hacer una orientación y un uso adecuado en cuanto a los mismos. En definitiva, busca un incremento continuo de la integración del conocimiento. Si el saber es realmente “aprehendido” y asumido como propio, entonces pasa a ser un instrumento capaz de propiciar el desarrollo individual. De lo contrario estamos ante una “*ciencia sin conciencia*”, ante un conocimiento incompleto, absurdo e incluso peligroso. El saber, por tanto, debe participar en el desarrollo de un “saber ser”, de un dominio personal, sereno y pleno, que sólo se logra después de entender y asumir de forma lógica, determinados conocimientos. Cuando no existe tal integración, sino una separación entre saberes y comprensión, nos vemos abocados a una dispersión y, en el peor de los casos, a una mera imposición de determinados contenidos que terminan por obviarse. El alumno pasa a perder toda confianza en la experiencia vivida, uno de los ingredientes básicos en los procesos educativos en las personas de más edad, y a no confrontar la información con sus propios criterios, por lo que la transferencia y significatividad de

los aprendizajes (tan importantes como veremos en la motivación personal a estas edades) son básicamente nulas.

Esencialmente, el objetivo final es desarrollar el conocimiento general y la investigación a través de las Universidades de Mayores, responsabilizando a los estudiantes y orientándolos hacia un incremento del “saber hacer” en una apuesta por la emancipación cultural y socio-educativa de la propia persona implicada.

Sintetizando, según el profesor Lemieux (1998: 203), los objetivos de las Universidades de la Tercera Edad seguirían estos cuatro indicadores:

- El dominio del desarrollo tanto psíquico como social por parte de las personas mayores.
- La posibilidad para la persona mayor, de situarse en su historia y en la Historia.
- El desarrollo de la memoria individual y colectiva.
- El legado individual y social de las personas mayores a la humanidad.

Tales objetivos se consideran a la vez sistemáticos y dialécticos, de forma que pueden analizarse de manera individual pero a su vez adquieren un significado contextual en el dinamismo que se genera con el transcurso del tiempo. Esta perspectiva, que contribuye a prevenir la memoria individual de las personas mayores, obliga a las Universidades de la Tercera Edad a preservar la memoria colectiva de la sociedad, desarrollando y coordinando los múltiples aspectos que pertenecen a su vez al patrimonio propio de cada una de las personas implicadas. Por tal razón, el programa que desarrolla el profesor Lemieux en la Universidad de Québec (Montreal) persigue una educación personalizada y contiene los siguientes propósitos:

1. La capacidad de la persona adulta para integrar su experiencia personal con aprendizajes nuevos, explorar en ellos las diversas dimensiones y obtener un enriquecimiento que estimule su ánimo

2. La creación de un espacio de intercambios y reflexión donde puedan aprovecharse la vida y la experiencia de las personas longevas.
3. La capacidad de adaptarse a las nuevas situaciones de la sociedad, de participar en su transformación y en la renovación de valores, de contribuir eficazmente, teniendo en cuenta las diversas necesidades de su contexto existencial y su historia personal.
4. La coherencia con el modelo socio-competitivo de educación. La estructura de la programación no se basa en la adquisición de una disciplina especializada, sino en el aprendizaje del desarrollo de la persona. Se tiene en cuenta la iniciativa del estudiante pero, sobre todo, la dinámica que ha de existir entre el mayor, su grupo de referencia y el saber organizado de una unidad administrativa (Lemieux 1997: 139).

De esta forma, el programa se desarrolla dentro de las Universidades desde una perspectiva en coherencia con los parámetros de la misma sociedad a la que pertenece. A partir de una vertiente educativa que incide en el desarrollo cognitivo pero también socio-ético, la persona mayor se siente impelida hacia un mayor protagonismo en el contexto en el cual se halla inmersa.

Nos abstenemos de valorar e interpretar este enfoque y los que vienen, porque no es centro de atención de nuestro trabajo.

5.8.1.2. Perspectiva de las Universidades de Mayores en España

En España, una de las propuestas culturales para los mayores ha sido la incorporación de éstos al sistema educativo a través de los “*programas universitarios para alumnos mayores*”. Estos programas, ubicados al margen del contexto de la Educación de Adultos (lo que supone un gran avance en cuanto a la consolidación de la educación de las personas mayores como alternativa institucional formal), se iniciaron en distintas universidades españolas siguiendo y ampliando una tradición de muchos años en algunas regiones del norte de España, como Galicia y Cataluña,

fundamentalmente. Desde 1978, que nacieron las *Aulas de Tercera Edad*⁷⁶ dependientes del Ministerio de Cultura hasta hoy, la oferta de las Universidades se ha consolidado y extendido de forma prácticamente universal por toda España. Así, lo que en un principio estuvo vinculado a centros de enseñanza gestionados por la Compañía de Jesús, poco a poco ha ido convirtiéndose en una alternativa educativa y cultural institucionalizada y de orden superior.

Algunos autores (Guirao y Sánchez, 1997) han insistido en la idea de diferenciar los programas universitarios de otras alternativas que, desde este mismo ámbito socio-educativo, se ofertaban y ofertan a las personas de más edad. Tal diferenciación se estipula de esta forma:

- Agrupaciones y Asociaciones de Difusión Cultural, de Formación Permanente o denominación semejante.
- Aulas, Agrupaciones y Asociaciones de Extensión Universitaria, que cuentan con convenios con universidades.
- Programas Universitarios para Alumnos Mayores, en las propias universidades, independientemente del nombre bajo el que se presentan (cursos, aulas, universidades de mayores, abiertas, permanentes, de la experiencia, del conocimiento, cuarto ciclo, etc.).

Estamos pues, ante un abanico diverso que responde, a través de variadas estrategias, a las demandas de un sector preocupado cada vez más por una intervención y una participación activa en los distintos ámbitos de representación social y cultural. En realidad, estas opciones no se contraponen entre sí, más bien forman parte de un panorama conjunto de formación e implicación personal y social que permite dar respuesta a los diferentes intereses, motivaciones, necesidades y posibilidades de la persona mayor destinataria. Así se entiende y así se confirmó en el Primer Encuentro de Programas Universitarios para Mayores celebrado en noviembre de 1996, en la ciudad de Granada (Guirao y Sánchez, 1998), y en sucesivos encuentros, cuya VIII edición se ha celebrado en Zamora pocos meses atrás.

⁷⁶ Reguladas por la Orden Ministerial del 13 de junio de 1980.

En cuanto a los programas universitarios para mayores, no surgieron hasta la década de los noventa, aunque la importancia concedida a nivel institucional por parte de instancias oficiales superiores, y la relevancia que el sector de las personas de más edad le ha otorgado, haya provocado quizá una repercusión formativa superior en la actualidad en comparación con otras alternativas. En este sentido, fines de carácter social se entretajan con otros de tipo educativo. El profesor J. A. Lorenzo⁷⁷ (2003: 132 y 133), complementa ambas visiones y las concreta a través de algunos objetivos a los que habrá que responder desde una adecuada compenetración por parte de las diferentes políticas sociales, educativas y de financiación:

➤ *Fines de carácter social:*

- Mejorar la calidad de vida de las personas mayores a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales e intergeneracionales, facilitando el intercambio y la transferencia de saberes, experiencias y valores.
- Fomentar el asociacionismo a través de la actividad universitaria tanto en la universidad como fuera de ella.
- Posibilitar la formación de un voluntariado de las personas mayores en colaboración con los servicios sociales y de la comunidad, así como con otras instituciones.
- Desarrollar en colaboración con los servicios sociales, educativos, etc., programas de proyección social y de participación, a través de los cuales se garantice la transferencia de saberes, experiencias y valores entre generaciones.

⁷⁷ J. A. Lorenzo Vicente es entonces director del programa de la Universidad para los Mayores de la Universidad Complutense de Madrid.

➤ *Fines de carácter educativo:*

- Favorecer el desarrollo personal de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar la primera oportunidad o una nueva a quienes no pudieron cursar enseñanzas de carácter universitario en otras épocas de su vida.
- Proporcionar una formación universitaria que posibilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Promover un mejor conocimiento del propio entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas formativas, culturales y de ocio de la sociedad.
- Posibilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que después de cursar enseñanzas específicas para mayores acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Con este carácter personalista y al mismo tiempo con una significativa proyección social, una de las universidades pioneras que ha encabezado la investigación y el interés por desarrollar propuestas formales y consensuadas con la participación de los principales implicados, ha sido la de Granada. Por sentirnos especialmente cercanos y vinculados a tal institución, y por supuesto involucrados en su desarrollo, comentamos algunos aspectos que apreciamos destacables acerca de la misma.

5.8.1.2.a. El Aula Permanente de Formación Abierta de la Universidad de Granada

Como decimos, en cuanto a los programas universitarios para mayores, una de las Universidades pioneras en España es la Universidad de Granada. A lo largo del curso académico 1994-95, por convenio entre el Instituto Andaluz de Asuntos Sociales y la Universidad, al que se adhirieron para el periodo de su puesta en marcha el Ayuntamiento de la ciudad y la Diputación Provincial, comenzó el “*Aula Permanente de Formación Abierta*”.

Los iniciadores de tal andadura fueron los profesores D. Miguel Guirao y D. Mariano Sánchez. Preocupados por concretar y ofertar una alternativa educativa seria al colectivo de las personas interesadas por los programas, reconocen el método universitario a través de una serie de características o elementos definitorios:

- 1) *Primacía de la función social de estos programas frente a otros fines:* por encima de todo se persigue la atención solidaria a las necesidades reales de las personas mayores como un servicio de la universidad a la comunidad en la que está inserta.
- 2) *Organización de los contenidos al servicio de los mencionados fines sociales:* no se trata de informar sino de formar y trans-formar, y no de cara al ejercicio profesional, sino para el logro de una inserción social más participativa, ocupacional, más competente y más fructífera para los interesados.
- 3) *Diseño de un currículum* (materias, carga lectiva, cuerpo docente adscrito, evaluación) de enseñanza científicamente adaptado y coherente con el logro de los objetivos perseguidos, dotado de una lógica interna y de un principio integrador.
- 4) *Impulso de la investigación*, tomando a las personas mayores como objeto y como sujeto de la misma (Guirao y Sánchez, 1997: 147).

Bajo el criterio de ordenar y subrayar los criterios propios de los programas universitarios, estas cuatro características son encuadradas dentro del marco plural y democrático de nuestra sociedad. Sus argumentos, como ellos mismos definen sobradamente, son institucionales y sociales: en respuesta al primero, queda claro que la universidad es conductora de un conocimiento profesional y científico en respuesta, como decíamos en otro apartado, a la necesidad de la formación permanente. En respuesta al segundo, se remarca la exigencia de ofrecer, desde la universidad, una opción que tenga en cuenta la demanda creciente de un grupo de personas que, liberadas o no de sus obligaciones laborales, (esto último es más que evidente en las “amas de casa”), están dispuestas a seguir llevando una vida activa en cuanto a procesos de formación.

En España, esta justificación es relevante ante todo teniendo en cuenta la situación social y política del país (que sufría la Guerra y Posguerra Civil), durante las décadas en que estas personas, que ahora rebasan los cincuenta años y más, tuvieron la edad adecuada para “inclinarse” por estudios superiores. Mientras que sólo un sector privilegiado podía gozar de asistir a la Universidad, en la actualidad esta posibilidad se revela, además de una elección formativa, también un sueño alcanzable. Aunque, hoy por hoy, hemos de decir que sigue siendo sólo una pequeña parte del colectivo de mayores los que optan o pueden optar por tal alternativa.

Efectivamente, las personas que toman esa decisión ya disponen de una inserción social positiva. Lo que enriquece a la Universidad de Mayores es la posibilidad de servir como plataforma de participación que pueda llegar a su vez a otro sector de personas, situado quizá en diferente posición o carente del interés o las circunstancias más adecuadas para adoptar actitudes comprometidas en este sentido. Un ejemplo significativo del carácter abierto y extensivo de la Universidad, es el Aula de la Experiencia Itinerante de la Universidad de Sevilla, que ha nacido recientemente (curso 2002/03) con la finalidad de “abrir la Universidad a la Sociedad”, prestando especial atención a aquellas poblaciones que no tienen sede estable, básicamente a las poblaciones rurales⁷⁸ (Velázquez, 2003), alternativa también contemplada desde hace varios años en la Universidad de Granada.

En relación con ello, asegura el profesor Arnay⁷⁹ (2003), toda persona mayor puede, a través de una adecuada participación educativa en la Universidad, obtener recursos cognitivos, sociales y afectivos para su autorrealización y autoestima, de modo que su autopercepción social y posibilidades de acción queden transformadas.

Precisamente una de las conclusiones más relevantes del Primer Encuentro de Programas Universitarios para Mayores en Granada fue la continuidad de tales

⁷⁸ Es una experiencia interesante que puede estudiarse más detenidamente en la comunicación presentada por el profesor Velázquez Clavijo, coordinador del Aula de la Experiencia de la Universidad de Sevilla, en el VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores (2003).

⁷⁹ José Arnay Puerta es coordinador del Programa Universitario para personas mayores en la Universidad de La Laguna (Tenerife).

programas, de manera que permitieran posibilitar a sus alumnos un mayor desarrollo de sus capacidades y destrezas, cara a poder intervenir de forma activa en el entorno más próximo a través de procesos de educación permanente. Nueve años más tarde, sigue siendo un objetivo prioritario para nuestra Universidad.

En este sentido, en Granada, coexisten dos asociaciones: la Asociación *ALUMA* (Asociación Universitaria de Alumnos Mayores) y la Asociación *OFECUM* (Oferta Cultural de Universitarios Mayores); la primera se dedica a la orientación y atención asistencial, social y cultural de los alumnos de la Universidad de Mayores. Entre sus actividades destacan la elaboración de una revista, la realización de viajes culturales y la organización de encuentros interuniversitarios con otras Aulas de Mayores. Por su parte, *OFECUM* se dirige, entre otras acciones, a impulsar el disfrute de la oferta cultural de la ciudad de Granada (que, por cierto, suele ser mucha y muy variada), mediante un Calendario/Boletín actualizado. Lo que posibilita acudir a eventos que enriquecen y ocupan el tiempo libre de las personas de más edad. También organiza charlas, conferencias y reuniones periódicas sobre diversos temas de interés. La Universidad de Mayores de Granada tiene su propia página web que puede consultarse en esta dirección: <http://www.ugr.es/local/aulaperm>

5.8.2. Las Aulas de la Tercera Edad

Las Aulas de la Tercera Edad, consideradas precursoras de los programas para mayores dentro de las universidades, se iniciaban en el año 1978. La iniciativa partía de la “Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural” del Ministerio de Cultura. Sin embargo, su regulación no llegó hasta dos años más tarde, a través de la Orden del 13 de junio de 1980. De esta forma, pasan a constituir un instrumento eficaz para la integración social y un cauce directo para el enriquecimiento cultural en el ámbito de la población de más edad.

Sus funciones quedaban determinadas así:

- a) la animación para la incorporación activa a la vida comunitaria;

- b) la promoción cultural;
- c) aquellas otras que, enmarcadas en el ámbito de lo socio-cultural, favorezcan el desarrollo de las personas.

En realidad, en sus comienzos estas funciones se encauzaron hacia programas de nivelación cultural y de erradicación del analfabetismo. Posteriormente surgieron las Universidades Populares, la Educación Permanente de Adultos y las Aulas Mentor del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, como precedentes de las Universidades de Personas Mayores (Baura Ortega, 2003: 21).

Las aulas de la Tercera Edad cuentan en general con una gran variedad de actividades, organizadas de acuerdo a una doble vertiente:

- *Cultural*: acceso y participación en bienes culturales, elevar el nivel de salud física, mental y social desarrollando actividades específicas y vivencia de la dimensión de un ocio más creativo;
- *Social*: integración en grupos y en la sociedad, participación en la tarea social, servicio a la comunidad y colaboración con instituciones y centros de estudio que estén investigando sobre la tercera edad, voluntariado y asociacionismo.

El programa específico, a expensas de una concreción de acuerdo con las características propias del contexto y centro que lo desarrolla, se sintetiza en las siguientes áreas:

- a) Área de Medicina preventiva e Higiene mental, Dietética y Gerontología.
- b) Área de Ciencias Humanas, de Pensamiento, de Literatura, Arte y Música.
- c) Área Científica y Tecnológica.
- d) Área de Dinámica ocupacional.
- e) Área de Ocio, tiempo libre y viajes culturales.

A través de dichas áreas, se organizan talleres, cursos, terapias ocupacionales, actividades de ocio, conferencias, jornadas, congresos y otras alternativas culturales que son supervisadas por una institución universitaria, aunque como decimos, sea la asociación en particular quien tome las iniciativas y propuestas que considere más adecuadas para sus destinatarios.

En España, su extensión desde la década de los setenta se va produciendo paulatinamente a lo largo de todo el territorio, generando a su vez nuevas asociaciones y grupos. Una de las más representativas es el Aula de Galicia, que con más de mil personas inscritas y casi cien monitores, tiene hoy una representación en la “*Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad*” (A.I.U.T.A.) con sede en París. Además, participa en diversos programas de investigación en colaboración con otras entidades (Requejo Osorio, 2004).

En definitiva, son espacios culturales de formación permanente en donde se comparten reflexiones, se pone en práctica el método interactivo, se fomenta el trabajo cooperativo y pueden llegar a plantearse nuevas alternativas socio-culturales⁸⁰.

5.8.3. Los Congresos de Personas Mayores

Escogemos para exponer brevemente los Congresos de Personas Mayores, porque consideramos que han tenido una trascendencia especial y han servido de escenario para la reivindicación y consecución de muchos de los deseos manifestados por ellas.

El mismo Plan de Acción para las personas mayores 2003-2007, destaca la importancia de estos Congresos, bajo el argumento de que significan la voz y las demandas del sector de más edad, que los organizan y expresan en sus ponencias y conclusiones las necesidades experimentadas por el colectivo poblacional al que representan y las medidas para dar respuestas adecuadas.

⁸⁰ Para un mayor entendimiento acerca de la puesta en marcha y desarrollo de estas aulas, puede consultarse el programa que plantea A. de Castro (1990) incluido dentro de una propuesta concreta de animación socio-cultural.

Mención especial se hace aquí de los dos Congresos Estatales organizados por el Consejo Estatal de las Personas Mayores. El primero, en 1998, con el lema "*Las Personas Mayores ante el siglo XXI: hacia una mayor calidad de vida*"; y el segundo en el 2001, con el lema: "*Una sociedad para todas las edades*".

Es difícil hacer una síntesis de las conclusiones de estos Congresos, que son muchas. En una visión de conjunto, podríamos sintetizarlas a partir de los siguientes puntos:

- Envejecimiento de la población: por un envejecimiento satisfactorio y activo.
- Compromiso de la sociedad respecto a las personas mayores en general: pensiones, integración social.
- Compromiso de la sociedad respecto a las personas mayores dependientes: protección a la situación de dependencia; coordinación sociosanitaria; apoyo a las familias cuidadoras.
- Contribución de los mayores a la sociedad: ámbitos concretos en los que la persona mayor puede comprometerse en orden a su realización personal y aportación social.

5.8.4. Los Programas Intergeneracionales

Decía el Secretario General de las Naciones Unidas, Sr. Kofi Annan, en el discurso de Apertura de la *II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* celebrada en Madrid en el año 2002: "*Si creamos redes de apoyo y ambientes propicios, podremos lograr que la sociedad en general se interese por estrechar la solidaridad entre los grupos generacionales y combatir el abuso, la violencia, la falta de respeto y la discriminación de que son víctimas las personas de edad*".

Es curioso cómo en nuestra sociedad hemos de recabar esfuerzos en pos de una mayor revalorización de la persona mayor, cuando en muchas otras sociedades, aparentemente "menos desarrolladas", contar con ellos se considera un privilegio y un

orgullo desde el punto de vista histórico y generacional. Así, un joven de Ghana afirmaba acerca de las estructuras tradicionales de sus tribus, constituidas según Gerontocracias, lo siguiente: *“Los viejos tienen que desempeñar un papel importante en la vida de la sociedad. Representan la vida, la historia, la experiencia, la importancia del pasado en el presente. Pueden ser rocas de seguridad entre las arenas movedizas del cambio rápido”* (Kirkwood, 2000: 245).

Pero desgraciadamente, el pensamiento es muy distinto en las sociedades occidentales. Aun siendo conscientes de tal valía, el efectivo reconocimiento a las personas de más edad está aún lejos de concretarse en actitudes y modos de relación equitativos y justamente considerados. Savater, trasladando las diferencias etarias al ámbito educativo, argumenta lo siguiente: *“La primera titulación requerida para poder enseñar, formal o informalmente y en cualquier tipo de sociedad, es haber vivido: la veteranía siempre es un grado. De ahí proviene sin duda la indudable presión evolutiva hacia la supervivencia de ancianos en las sociedades humanas. Los grupos con mayor índice de supervivencia siempre han debido ser los más capaces de educar y preparar bien a sus miembros jóvenes: estos grupos han tenido que contar con ancianos que conviviesen el mayor tiempo posible con los niños, para ir enseñándoles. Y también la selección evolutiva ha debido premiar a las comunidades en las cuales se daban mejores relaciones entre viejos y jóvenes, más afectuosas y comunicativas”* (Savater, 1997: 27).

Hoy, comenzando el siglo XXI, los cambios y la reducción en la estructura familiar, las rápidas transformaciones científicas y tecnológicas, el diferente uso y disfrute de nuestro tiempo, las modificaciones de valores y consideraciones éticas e ideológicas y la supremacía del pensamiento mercantilista, han traído como consecuencia un cuestionamiento acerca del papel y el beneficio que las personas mayores pueden aportar a la sociedad.

Por eso, desde las políticas sociales, se han requerido medidas para destacar la importancia de reconsiderar las relaciones intergeneracionales. Sirva de ejemplo el concepto de *“una sociedad para todas las edades”*, formulado como lema del Año

Internacional de las Personas de Edad, que se celebró en 1999. Se contemplaron cuatro dimensiones: a) el desarrollo individual durante toda la vida; b) las relaciones multigeneracionales; c) la relación mutua entre el envejecimiento de la población y el desarrollo y d) la situación de las personas de edad. El Año Internacional contribuyó a promover la conciencia de esos problemas, así como la investigación y la acción en materia de políticas, en todo el mundo, con vistas a suscitar oportunidades relativas a todas las fases de la vida.

Pero es la *II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento* celebrada en el año 2002, desde donde, en mayor medida, se contempla la trascendencia de considerar y salvaguardar las relaciones intergeneracionales. Así, enfatiza *“el reconocimiento de la importancia decisiva que tienen para el desarrollo social las familias y la interdependencia, la solidaridad y la reciprocidad entre las generaciones”* (Anexo II, párrafo 12 de su Introducción). Y más adelante, añade: *“para ello, la relación mutua entre las generaciones debe cultivarse, acentuarse y alentarse mediante un diálogo amplio y eficaz”*.

En las recomendaciones que establece para la adopción de medidas, anima a *“la participación en actividades sociales, económicas, culturales, deportivas, recreativas y de voluntariado... mediante la realización de actividades de promoción y el fomento de la interacción entre las generaciones”*.

El documento redactado plantea una serie de orientaciones, suscitando cuestiones que abarcan diversos objetivos especificados a su vez a través de una serie de estrategias. En la cuestión relativa al *“acceso al conocimiento, la educación y la capacitación”*, plantea dos objetivos relevantes: 1º/ La igualdad de oportunidades durante toda la vida en materia de educación permanente, capacitación y readiestramiento, así como de orientación profesional y acceso a servicios de colocación laboral; 2º/ Utilización plena de las posibilidades y los conocimientos de las personas de todas las edades, reconociendo los beneficios derivados de la mayor experiencia adquirida con la edad. Otra cuestión que nos concierne es la *“solidaridad*

intergeneracional”, cuyo objetivo es fortalecer la solidaridad mediante la equidad y la reciprocidad entre las generaciones.

Lo que resta ahora es plantear hasta qué punto el consenso de todos los países implicados en la adopción de propósitos y medidas, conlleva efectivamente un reflejo práctico de tales acuerdos. El avance en este sentido es aún desgraciadamente demasiado lento. Pero no podemos caer en el descontento.

Existen investigaciones y programas que, de forma rigurosa, están preocupándose por dar cabida y respuesta a las demandas e intereses en este sentido. Tal es el caso de la Universidad de Granada a través del grupo de investigación “*Educación Social y Cultural*” (HUM – 739).

Son ya dos los proyectos que hemos llevado a cabo con gran éxito y que han sido aprobados dentro de la convocatoria I + D del IMSERSO: el proyecto EVIDECI (*Estilos de Vida y Desarrollo Comunitario Intergeneracional*) y el proyecto REVIDECI (*Red de Estilos de Vida y Desarrollo Comunitario Intergeneracional*), con tres publicaciones al respecto. Desde una perspectiva internacional, este año está aprobado y en desarrollo el proyecto presentado dentro del Programa de Cooperación Interuniversitaria con Iberoamérica, “*Red para el Desarrollo Comunitario Intergeneracional*”. Orientados a fomentar hábitos de vida saludables en personas de todas las edades, la educación intergeneracional aparece en ellos como pretexto intencional para una mayor participación en el desarrollo socio-comunitario. Aunque con diferencias que permiten la adecuación de los objetivos iniciales en cada uno de los proyectos, operativamente hablando, se trata de formar grupos intergeneracionales capaces de trabajar de manera autónoma en el entorno social a través del método interactivo y al amparo de un marco participativo. Los resultados obtenidos⁸¹ han mostrado el éxito de los que han formado parte de tales grupos y nos han llevado a concluir que merece la pena seguir trabajando en este sentido para lograr, efectivamente, una sociedad para todas las edades.

⁸¹ Existe un libro de reciente aparición que puede consultarse para más detalle acerca de los resultados de tales experiencias; su coordinador es el profesor J. García Mínguez, y lleva como nombre “Programas de Educación Intergeneracional. Acciones estratégicas” (2005). Madrid: Editorial Dykinson.

5.8.5. Otras alternativas: los espacios de ocio y tiempo libre

El tiempo libre es la primera condición para que podamos hacer un buen uso de nuestro ocio. Pero son términos que no debemos confundir. Cuando hablamos de tiempo libre, nos referimos a un tiempo posible cuyo empleo depende de nuestra propia elección. Es algo objetivo, medible y cuantificable.

J. M. Feriela define el tiempo libre por oposición a un tiempo obligatoriamente ocupado que resta después de haber cumplido los deberes laborales o sociales. De lo que, deduce, *“cuando no existe tiempo obligatoriamente ocupado, tampoco existe el tiempo libre”* (1992: 21). Sin embargo, el ocio es una experiencia más personal relacionada con nuestros intereses y deseos, en la que es muy difícil determinar el tiempo de proyección y deleite. Por eso es, además, una vivencia particular, dinámica y creativa. Implica, no sólo un cuestionamiento de la realidad, sino de los intereses y valores que aportamos de forma implícita cada uno de nosotros cuando ponemos en juego nuestra voluntad de decisión.

La *Carta Internacional para la Educación del Ocio*, resultante del Seminario de WRLA (World Leisure And Recreation Association), celebrado en Jerusalén en 1993, es uno de los documentos más representativos que incluye los avances logrados en este campo. En esta carta el ocio se entiende como *“área específica de la experiencia humana, con sus beneficios propios, entre ellos la libertad de elección, creatividad, satisfacción, disfrute y placer, y una mayor felicidad. Comprende formas de expresión o actividad amplias cuyos elementos son frecuentemente tanto de naturaleza física como intelectual, social, artística o espiritual”*. Se trata pues de una elección personal, que suele conllevar una proyección social compartida o no con otros, pero siempre profundamente deseada desde la propia capacidad de decisión.

Tal proceso de elección conlleva también una estimación, una consideración de lo posible que pone en juego valores, preferencias e intereses. En este sentido, M.

Csikszentmihalyi y M. Cuenca (2001), recogen cinco dimensiones fundamentales respecto al ocio:

- La dimensión lúdica: referida al modo en que vivimos y asumimos el tema del disfrute y el juego, las relaciones que se establecen, los intereses subyacentes... Tiene pues, una finalidad de descanso y diversión, necesaria para el equilibrio físico y psíquico.
- La dimensión creativa: relacionada con el capital cultural de las personas y grupos, es un disfrute más ligado a procesos de reflexión. Nos ayuda también a adquirir los saberes desde una vertiente no productiva y a afirmar así nuestra identidad personal a través de un proceso de autorrealización.
- La dimensión ambiental-ecológica: expresa la sensibilidad hacia el impacto que ejercen las actividades de ocio y ayuda a planificar un desarrollo sostenible que respete la armonía medioambiental. Tiene que ver con el entorno físico y urbano de la comunidad, pero también con la vivencia de ocio unida a la naturaleza.
- La dimensión festiva: permite llevar a cabo experiencias que cohesionan a la comunidad a través de determinadas vivencias. La fiesta se entiende como manifestación extraordinaria de ocio a través de una exaltación de valores como la libertad, la solidaridad, la cohesión y la identidad.
- La dimensión solidaria: como signo de calidad humana y sensibilidad, desde una vivencia altruista y social. Se centra sobre todo en la apertura, la comunicación y la entrega al otro, la ayuda desinteresada, el compromiso... que repercuten en el desarrollo comunitario.

Estas dimensiones se expresan en relación a determinadas actividades, que el profesor Castro (1990: 60) recoge en cuatro grandes apartados:

1. *Actividades con algún componente físico*: deportes, paseos, viajes, excursiones...
2. *Actividades de tipo práctico*: bricolaje, trabajos manuales, artesanía...

3. *Actividades culturales*: lectura, música, teatro, cine, radio, televisión...
4. *Actividades de carácter social*: tertulias, fiestas, actividades organizadas por clubes, asociaciones...

Según el Informe 2002 elaborado por el IMSERSO, las preferencias de los mayores en el tiempo libre indican que, en España, hay una proporción importante de ellos (18,6%) que prefiere pasarlo sin hacer nada. Esto supone en términos absolutos aproximadamente un millón trescientas mil personas. Sin embargo, la mayoría disfruta de un ocio activo. Las actividades por las que se decantan son, por este orden, ver la televisión⁸² (un 84,9% de los mayores de 65 años dicen verla todos o casi todos los días frente a un 2'9% que afirma no verla nunca o casi nunca) y oír la radio, pasear, hacer compras o recados y leer, aunque se establecen claras diferencias según el género. Sobre todo en aquellas actividades que tienen que ver con el hecho de salir fuera de casa, como la asistencia a clubes, asociaciones o centros de mayores. Normalmente esto obedece a las representaciones sociales que perpetúan comportamientos estereotipados también en el colectivo de las personas de más edad: la mujer suele estar vinculada al hogar y el hombre con espacios fuera de éste. También la edad influye, puesto que al aumentar suele deteriorarse la salud y disminuye la actividad en todos los ámbitos. Sin embargo, la mujer está más comprometida con las actividades culturales (los centros de adultos y las Universidades de Mayores tienen una proporción mucho mayor de población femenina).

Podemos constatar que, en la actualidad, la acción educativa a través de programas de ocio ha modificado su concepción y se define a través de parámetros que hacen referencia a la autonomía, desarrollo, relación, participación, convivencia, creatividad y utilidad⁸³ (Limón, 2004).

⁸² Según este informe, las estadísticas en otros sectores de población no son muy distantes. Así por ejemplo, en la franja de 35 a 44 años considerada como la de menor audiencia, un 74,2% reconoce ver la televisión a diario o casi a diario y un 10,9% dice no verla nunca, casi nunca o de vez en cuando.

⁸³ M^a R. Limón (2004: 165 y ss) elabora un capítulo al respecto muy interesante, en donde pone de relieve la importancia del ocio y tiempo libre a estas edades y, en concreto, el papel que pueden desempeñar los juegos de cartas como espacio de encuentro y desarrollo entre los mayores.

Brevemente, vamos a referir algunos espacios de ocio y cultura que pueden tener mucho que ver con el disfrute del ocio tal y como venimos exponiendo: los hogares y clubes para jubilados, los centros de día y las residencias para personas mayores.

5.8.5.1. Hogares y clubes

Constituyen centros de reunión destinados a promover la convivencia de las personas mayores y la mejora de sus condiciones de vida a través de diversos servicios. Destinados ante todo a crear redes de apoyo social entre estas personas e implantar hábitos de vida más saludables, sus fines esenciales son:

- Propiciar los contactos humanos entre las personas mayores.
- Estimular y promover todo tipo de actividades socioculturales, ocupacionales, artísticas y recreativas.
- Fomentar y potenciar la conciencia ciudadana, las relaciones colectivas y la condición de miembros útiles y activos de y para la sociedad de los afiliados, estimulando las acciones solidarias respecto a las restantes edades y luchando contra cualesquiera formas de discriminación o de marginación (INSERSO, 1995).

5.8.5.2. Centros de día

Son centros de promoción del Bienestar de las Personas Mayores, tendentes al fomento de la convivencia, la integración, la participación, la solidaridad y la relación con el medio social. Sirven, pues, de encuentro para el desarrollo de distintos tipos de actividades.

De ámbito local, en Granada quedaron legislados recientemente a través del reglamento con fecha de diecinueve de mayo de 2003. Dependen del Excmo. Ayuntamiento de Granada, inscritos a su vez en la estructura orgánica del Área de Bienestar Social.

Según dicho reglamento, los centros de día persiguen los siguientes objetivos:

- a) Cubrir las necesidades de locales para el desarrollo de actividades sociales, culturales y educativas en la zona donde se ubican.
- b) Facilitar una mayor cohesión entre la población de la Tercera Edad.
- c) Fomentar entre el colectivo a que están destinados su integración en la comunidad donde se insertan, a través de la realización de actividades conjuntas.
- d) Contribuir a la prevención del aislamiento de la población de la Tercera Edad.
- e) Propulsar la realización de actividades con otros grupos e instituciones, llevando a cabo acciones de intercambio y ayuda mutua.

Teniendo estos elementos en cuenta, existirán actividades adecuadas para ocupar el ocio y tiempo libre, estimular la participación y promover la cultura. A nivel más específico, irán dirigidas a enriquecer la personalidad, fomentar la convivencia y solidaridad y potenciar actividades de integración intergeneracional.

5.8.5.3. Centros residenciales

Aun concisamente, hacemos alusión a ellas como alternativa cada vez más solicitada ante los cambios y transformaciones sociales y sus repercusiones sobre la familia tradicional, que acusa una progresiva falta de tiempo y atención a las personas mayores. En otras ocasiones, se convierten en una opción por parte de la propia persona o simplemente pasan a ser la única elección ante la imposibilidad de llevar una vida independiente o dentro de un contexto familiar.

El Plan Gerontológico (1993), define las residencias como centros que facilitan la respuesta adecuada a los problemas de vivienda, salud, cultura y ocio de las personas de edad avanzada que viven solas, que no pueden ser atendidas adecuadamente por su familia o que se ven abandonadas por ella, y muy especialmente a personas que padecen un cuadro invalidante que les dificulta llevar una vida independiente.

Desde la elaboración del mismo Plan, se considera una opción necesaria, pese a las críticas que han recibido estas instituciones y que aún continúan sufriendo. No obstante, hay que reconocer que su concepción ha ido transformándose y van convirtiéndose progresivamente en centros de una mayor apertura a la comunidad y las relaciones sociales, incluyendo actividades de ocio, cultura y participación.

Como conclusión a este apartado, hay que destacar que lo importante, independientemente del tipo de actividad y del centro donde se lleve a cabo, es que la elección adoptada sea libre y conforme a los centros de interés de cada individuo, produzca placer y bienestar individual y colectivo, y llegue a convertirse en fuente de experiencias personales y grupales a través de la cual poder expresar los propios deseos y potencialidades.

Se lleven a cabo de forma más o menos solitaria, en centros de día, clubes de jubilados o centros de la tercera edad (hogares del pensionista aún en muchos pueblos), en los centros municipales de mayores, en asociaciones culturales dependientes de los mismos ayuntamientos o de las diputaciones, en las propias residencias..., la finalidad debe ser ofrecer al sujeto la oportunidad de disfrutar y desarrollarse desde la alternativa que, de acuerdo a sí mismo, manifieste o prefiera. Los intereses y estilos educativos, que más adelante abordamos, tendrán mucho que ver pues en el proceso de elección.

5.9. Estilos educativos en personas mayores

Expuestas las alternativas formativas ofertadas para las personas en edad proveya, pasamos a abordar los distintos estilos educativos que subyacen tras la elección y concreción de dichas actividades. La comprensión de la diversidad de estos estilos, queda englobada en el concepto de heterogeneidad que prevalece en la concepción socio-educativa a las edades consideradas.

5.9.1. Aproximación conceptual

En una de las pocas obras (aunque ya clásica) que recogen la comprensión y el alcance de esta expresión, denominada “*Estilos de educación*” (1976), E. Weber hace un breve repaso histórico del término “estilo”. A pesar de situarlo en el siglo XV, no es hasta el siglo XVIII cuando su significado alcanzó una interpretación coherente con la vigente; designaba así las relaciones de la vida humana en el sentido más amplio, entendiéndose como hábito, uso, tradición, costumbre o moda; una forma de vida perfectamente definida para personalidades individuales, generaciones, épocas y pueblos, con referencia especial a los modos del mutuo intercambio humano. De manera más actual, se explica como sello o característica unitaria de las realizaciones humanas (Weber, 1976: 30). Sin embargo, en realidad como el mismo autor señala, los estilos de educación son hoy comprendidos en función del marco teórico que los sustentan y las diferentes hipótesis que son formuladas en investigación.

Aplicados al ámbito de la educación y partiendo de esta dificultad por concretar una definición justa y acertada, E. Weber los define como “...*posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas*” (Weber, 1976: 31). Matiza además la necesidad de comprender los estilos educativos bajo las correspondientes ideas y principios pedagógicos dominantes que pueden llegar a ser más o menos reflexivos.

En el presente estudio, la preocupación por el significado y comprensión de las personas mayores hacia la educación, mueve también un interés por la interpretación de diferentes estilos que marcan la evolución y el sentir de cada sujeto. Por ello, a pesar de la dispersión y la dificultad que entraña clasificar, o al menos situar las diferentes opciones y disposiciones personales hacia un objetivo educativo más o menos concreto, consideramos pertinente conseguir una taxonomía suficientemente amplia pero correctamente definida, con el fin de justificar nuestro propósito.

El profesor García Mínguez (2004: 162), avala esta necesidad a través del establecimiento de seis estilos educativos diferentes:

1. Estilo educativo *de inspiración academicista*
2. Estilo educativo *fundamentado en la cultura*
3. Estilo educativo *con sentido conformista*
4. Estilo educativo *orientado a la práctica*
5. Estilo educativo *con significación crítica*
6. Estilo educativo *basado en las reminiscencias*

A los que llega a partir del análisis de cuatro indicadores específicos. Estos son:

- Supuestos o doctrina dominante en cada estilo
- Instrumentalización o expresiones de liberación del individuo expresadas a través de la magnitud educativa
- Motivaciones o el porqué del interés educativo
- Expectativas del educando-educador: es decir, qué se espera de la educación

Respetando la clasificación de estilos educativos argumentados por el profesor García Mínguez, hemos considerado oportuno sintetizarlos y expresarlos a través de tres elementos que representan de forma concreta algunos de los fines perseguidos con esta investigación: (1) *alcance semántico*, o qué concepto global acerca de la educación recoge el estilo educativo presentado; (2) *objetivo* o pretensión última que refiere; (3)

motivación en personas mayores, o también intereses, necesidades y manifestaciones responsables de promover en las personas de más edad la adopción o preferencia por un determinado estilo educativo.

Antes de entrar en matizaciones, lo que queremos dejar claro es que no existe ni puede existir un encasillamiento o una total independencia entre los estilos educativos. Sí puede hacerse más evidente la frecuencia o la presencia predominante de un estilo u otro. Es lo que aquí se expone y lo que explica el profesor García Mínguez como una “*cuestión de intensidad*” (2004: 164).

Las situaciones de aprendizaje, como las necesidades y expectativas educativas, son cambiantes, de manera que no se trata tanto de delimitar estilos cuanto de concretar medidas que nos permitan cuidar y potenciar, incluso despertar, las inquietudes manifiestas o no de las personas con las que participamos de dicha acción educativa. Esto provocará seguramente reflexiones individuales diversas en relación a la propia perspectiva acerca de los distintos procesos educativos implicados.

5.9.2. Diferentes estilos educativos

Como decimos, refieren distintas aproximaciones de concebir y expresar los procesos implícitos que conlleva el ámbito educativo; en el caso que nos ocupa, aquellos que pertenecen a las personas mayores. Relacionándose con nuestro objeto de estudio, la diversidad de estilos nos ayuda a clarificar intereses en la medida en que conforman, a su vez, un reflejo de la variabilidad de intenciones y deseos en esta población.

En este sentido, de manera general y no excluyente, hemos tomando como base la acertada y argumentada clasificación que tan recientemente explica García Mínguez (2004). Aproximándonos a los estilos educativos que propone, los concretamos de la siguiente forma:

5.9.2.1. Estilo académico

➤ **Alcance semántico:**

Enfocado ante todo hacia la adquisición de conocimientos, puede contemplarse en función de tres objetivos esenciales: (1) “saber más” o compensar el deseo o la formación inicial insuficiente (*educación como anhelo*); (2) incorporarse a las innovaciones y avances científicos y tecnológicos (*educación como demanda*); (3) aumentar o mejorar la “imagen social” que se desprende de tener un alto grado académico (*educación como privilegio*).

Sus expresiones son actividades de carácter formal que se imparten a través de estudios reglados, conferencias, clases magistrales, cursos de carácter teórico...; es un aprendizaje entendido de forma clásica en donde existe un educador, encargado de transmitir conocimientos, y un educando, responsable de asumirlos, dentro de una enseñanza institucionalizada. Por supuesto, se imparte a una audiencia “selecta” porque se considera que no todo el mundo es capaz de recoger el testigo de tanta “sapiencia”. La instrucción queda pues identificada con la educación, que no deja lugar a más propuestas que las que se consideran adecuadas por parte del educador. Prima el objetivismo y se desprecia cualquier atisbo de sensibilidad, crítica o reflexión acerca del contenido “educativo”: es el imperio del pensamiento positivista.

➤ **Objetivo:** aumentar los conocimientos mediante un aprendizaje formal, racional y estandarizado.

➤ **Motivación en personas mayores:**

Las personas mayores adoptan un estilo académico basado en la instrucción, como acto de realización personal en búsqueda de una

mayor adquisición de conocimientos. En cualquiera de los presupuestos anteriores, la situación académica, como anhelo, como necesidad o como privilegio, aparece en un momento en que el mayor puede y tiene tiempo de disfrutar de unas opciones educativas que, por diversas circunstancias, quizá nunca creyó poder llegar a conseguir. Desde esta perspectiva, el saber es un tesoro digno de alcanzarse, aunque se acapare sin posibilidad de ser racionalizado o criticado. La instrumentalización de los aprendizajes y la acumulación de conocimientos, marcan por sí mismos la direccionalidad del sentido de la educación en este estilo. La persona de más edad, por otra parte, es entendida como objeto destinatario de la acción bajo la cual no puede ni tiene porqué disponer de herramientas con las que interpretar de otra forma la realidad. Sentimientos, subjetivaciones, evocaciones y simbolismos son forzados a echarse a un lado, porque lo que interesa es aprender los contenidos sin más complejidad que la inherente al propio conocimiento. Despertar intereses y necesidades no tiene cabida, antes bien, lo que se puede acometer ya se encuentra fijado, razonado y justificado por la ética del saber estandarizado.

5.9.2.2. Estilo educativo cultural

➤ Alcance semántico:

Deriva en el entusiasmo por el patrimonio cultural y la intelectualidad en cuanto esencia de la sabiduría. Así, la identidad del hombre como tal se realza poniendo sus miras en un futuro optimista y prometedor, ensanchando el futuro a través de nuevos proyectos de vida. El interés de este estilo se dirige hacia el personalismo a través del crecimiento personal y social y con la asunción de determinados objetivos. Por eso el hombre siente como misión propia encarar iniciativas de construcción personal. En suma, la cultura se orienta al saber y la creación de modos de vida diferentes. De ahí que sus

manifestaciones tengan que ver con la creatividad, la recreación del espíritu en el constante desarrollo personal y las nuevas formas de expresión socio-cultural. Supera el intelectualismo y la persecución del reconocimiento social que puede alcanzar la educación desde una perspectiva puramente academicista, para llegar además al goce de sentirse realizado a través de la implicación en tareas de descubrimiento y encuentro con otras capacidades más íntimas de superación y revelación personal y social.

➤ **Objetivo:** fomentar y desarrollar las aptitudes de cada persona aprovechando los dones heredados de la cultura social.

➤ **Motivación en personas mayores:**

Para las personas de edad avanzada, el estilo cultural supone el disfrute de los bienes no materiales, de la estética y la belleza, del arte y la creatividad frente a otras imposiciones puramente intelectuales como es el caso del estilo anterior. Es una expansión frente a los cánones encorsetados de modelos más academicistas o escolares. Supone también una nueva forma de entender y deleitarse con el espíritu libre de quien busca otras expresiones de acercarse a la realidad, otras interpretaciones, aun superando antiguos complejos o restricciones autoimpuestas. ¡Cuántas personas entradas en años conocemos que, gracias a un mayor y mejor uso del tiempo libre, se han sorprendido ante actitudes creativas y ocultas que ni tan siquiera ellos habían descubierto a lo largo de su vida! Manifestaciones más amplias y menos censuradas de sus ilusiones que acaban convirtiéndose en verdaderas obras de arte a través de la música, la pintura, los trabajos manuales, la escultura, hasta la medicina o la informática... Es el desarrollo y el descubrimiento de nuevos “dones” y facetas que parece haber estado el tiempo preservando, para florecer a edades quizá incluso insospechadas para sus protagonistas:

¡quien iba a decirme a mí que, a estas alturas de la vida, podría llegar a disfrutar tanto pintando, inventando, participando, colaborando...! La satisfacción íntima por el descubrimiento de nuevas o más perfeccionadas capacidades, el crecimiento personal ante lo que parecía casi imposible de alcanzar, la revelación ante los demás de talentos recónditos o inesperados, el reconocimiento social hacia nuestra propia valía, el desempeño de otros roles en el encuentro con distintas perspectivas... constituyen motivaciones subyacentes a este estilo educativo. La educación viene entonces a corroborar el interés y a desvelar posibilidades, perfeccionadas unas y avivadas otras, con el fin de rescatar y dar voces nuevas a la cultura heredada.

5.9.2.3. Estilo educativo conformista

➤ Alcance semántico:

Si, cuando hablábamos de educación hacíamos referencia a la capacidad de reflexión, de conciencia y voluntad por parte del educando, podemos argumentar que este estilo no contiene capacidades propiamente educativas. Así, considerado un “*paraestilo pedagógico*” (García Mínguez, 2004: 176) por la dudosa de los objetivos propiamente educativos que persigue, el estilo educativo conformista va dirigido a transitar en el tiempo de forma relajada, sin finalidades previas ni motivaciones más allá de la ocupación ociosa a través de actividades poco comprometidas o recapitadas. Esto justifica que dichas actividades se presenten algo vacías de metas y propósitos formativos y no se ocupen (ni preocupen) de ir más allá de la pura distracción y la ocupación poco premeditada al paso del tiempo.

Es el sentido pragmático y desmotivado que inunda la existencia diaria, desoyendo los requerimientos o desórdenes de la sociedad y el contexto más inmediato. “Cada uno a lo suyo”, “vivir con el máximo

sosiego” se convierten en máximas de vida cotidiana. La falta de reflexión y cuestionamiento personal no suponen un problema, antes bien, abanderan un pensamiento convenientemente simplista y monótono.

➤ **Objetivo:** abordar algunas capacidades o quizá elementos subjetivos, como la imagen social, el lenguaje, las costumbres, desde el punto de vista del entretenimiento ocioso sin demasiadas pretensiones.

➤ **Motivación en personas mayores:**

La falta de intencionalidad de este estilo compagina con actitudes frecuentemente conformistas, pasivas y despreocupadas. Consiste ante todo en “matar el tiempo” a fin de que la vida transcurra en el período que corresponda, sin sentirse aludido por ninguna otra causa. Por ello los distintos quehaceres que lo ocupan se encargan de mantener un acontecer tranquilo, sosegado, y los intereses de las personas que adoptan este estilo no van más allá de la superficialidad desde algunas actividades con sentido lúdico, pero siempre intrascendente. En lugar de motivación o estimulación, suele latir el entretenimiento de las horas que acontecen a modo de pasatiempo para ocupar la apatía generalizada. Es, en muchas ocasiones, la actividad y el pensamiento de ciertas personas de edad avanzada (desgraciadamente de muchas de ellas), que bajo la excusa de la ocupación y el trabajo ya ejercitado, no buscan otra cosa que aceptar la rutina con resignación, imperturbabilidad y, a diferencia del estilo anterior, falta de imaginación. De forma o no compartida, las acciones llevadas a cabo siempre adolecen de objetivos premeditados y mucho menos pretendidos. Más bien se impone el sedentarismo e incluso el hastío, sin despertar provocación alguna: pasar el rato frente al televisor o en el bar, sentarse en el banco de la plaza esperando la hora de volver a casa, vivir al día y sin horarios, proyectos o intenciones, convierten el

tiempo que sigue transcurriendo en un enemigo al que conviene mantener distraído, sin que perturbe o exija demasiado a la razón. Es el dominio de la “vejez pasiva”, indiferente y despreocupada. Aunque sus protagonistas lo justifiquen en muchas ocasiones como un merecido descanso. Por eso la proyección social queda desacreditada y sin sentido, el desarrollo personal sin miras y el propio descubrimiento de los intereses cubierto por un manto de desánimo generalizado. Este estilo conforma ante todo una actitud desmoralizada, carente de iniciativas y pretensiones, independientemente del valor que la persona conceda a la elección de determinadas actividades.

5.9.2.4. Estilo educativo práctico

➤ **Alcance semántico:**

Como queda reflejada en su expresión, es un estilo que inunda el pensamiento de tipo pragmático y funcionalista. Sus fines se ordenan de forma básicamente operativa, por ello la práctica es el camino que debe seguir toda actividad educativa propuesta. No se trata tanto de incidir en el desarrollo del pensamiento y la cultura, como en adoptar posturas orientadas al desempeño eficaz y realista en el entorno próximo a través de ocupaciones inmediatas. No hay esquemas legítimos anteriores, la utilidad y la praxis otorgan validez a la elaboración espontánea de las propias premisas.

La educación pasa entonces a considerarse un instrumento a favor personal y social sólo susceptible de ser valorada en aras de su funcionalidad y beneficio. La experiencia, lo operativo, el realismo, ganan la partida a los procesos de reflexión y abstracción que no permiten rentabilizar o evaluar de forma cuantificable las posibles situaciones. Es la dominación del empirismo.

- **Objetivo:** valorar lo que es desde lo que debe ser útil.

- **Motivación en personas mayores:**

Según este estilo, la inmediatez del beneficio controla las posibles actividades e intenciones de la persona mayor que las realiza. Por eso la satisfacción personal orientada por el hilo de lo ventajoso domina los afectos y la razón. Suelen llevarse a cabo acciones según objetivos a corto plazo, que puedan relacionarse con prontitud y sin demasiadas elucubraciones con lo que el sujeto considera más rentable. Relacionado en parte con el estilo anterior, se trata de trazar de forma realista caminos de actuación que no nos conduzcan a esfuerzos que rebasen la realidad, ni nos comprometan hacia intereses poco evaluables operativamente, como pudiera ocurrir en el modelo que presentamos a continuación. En este estilo la actividad no se presenta como modo de transformación personal o social, ni como forma de participación o inmersión en el contexto próximo. Es más bien una constatación de la posibilidad de obtención y realización de funciones que escapan de la rutina, (en contra del estilo conformista), sin emplear procedimientos creativos (que supone el estilo cultural) ni excesivamente cognitivos (como perseguiría el estilo académico); dejándose llevar por una motivación inmediata, el ejercicio, la colaboración en movimientos cooperativos, el cuidado de la salud... se formalizan a través de actividades con esfuerzos recompensados de manera pronta y subjetiva: “hago ejercicio porque me ayuda a escapar de los problemas”; “participo en este trabajo cuando se me reconoce mi valía”; “siempre que me haga sentir bien, seguiré manteniendo mi contribución con esta organización”... El goce y la complacencia en sí mismos no buscan más pretensiones que las que se derivan de la valoración del momento frutivo.

5.9.2.5. Estilo educativo inductivo-crítico

➤ **Alcance semántico:**

Viene a refutar los presupuestos anteriores de excesivo pragmatismo, conformismo o academicismo, para señalar nuevas vías de interpretación y dialéctica ante los continuos acontecimientos que van sucediéndose en la sociedad. Su método es el pensamiento reflexivo y crítico que inunda las propuestas de un individuo inmerso en un contexto de forma activa y vinculada. Por ello pensamiento y acción constituyen un todo que trasciende la dicotomía y que se resuelve finalmente en actitudes comprometidas y coherentes con y desde cada realidad. Se parte del cuestionamiento, porque la asunción de lo que viene dado no puede aceptarse sin una previa comprensión y el planteamiento de nuevos interrogantes. El posicionamiento se adopta tras asegurar un proceso de reflexión e interrogación acerca de los diferentes ideales propuestos. No es posible la apuesta por ellos sin posturas críticas y autocríticas que trasvasen convicciones heredadas o impuestas. Libertad, responsabilidad, autonomía, hegemonía del pensamiento independiente, emancipación social y cultural... son metas perseguidas desde esta perspectiva educativa. El compromiso socio-comunitario abre entonces las puertas a esta nueva forma de comprender y coexistir en el mundo.

➤ **Objetivo:** aprender a reflexionar, analizar y contrastar para asumir compromisos válidos y coherentes con el entorno social.

➤ **Motivación en personas mayores:**

Si en el estilo anterior el mayor coloca en primera persona los convencionalismos que van a guiar y perseguir comportamientos individualistas y pragmáticos, en este estilo la trascendencia social y

comunitaria pasa a convertirse en el eje de una actuación no sólo reflexionada sino además comprometida con el interés y el beneficio colectivo. Esta pretensión se torna difícil cuando domina el pensamiento único, conformista o pasivo. El “Estado de Bienestar” mal entendido busca instalarse para domesticar conductas y contener doctrinas unilaterales en una sociedad donde ante todo parece imperar el dominio del materialismo, la rentabilidad inmediata, el máximo beneficio con el menor esfuerzo, la supremacía de la estética y el influjo de modelos que pretenden la homogeneización ideológica y el desprecio por las minorías. Las personas, a edades avanzadas, mantienen la ventaja en muchas ocasiones de no dejarse llevar por estas nuevas tendencias, que marcan caminos poco transitados para quien no necesita ya el falso reconocimiento laboral ni mantener la imagen prototípica en una sociedad insustancial e indiferente. Pero en cualquier caso, fomentar el pensamiento reflexivo, las actitudes responsables y comprometidas, tras analizar de forma autocrítica la realidad, se torna en ejercicio complejo cuando hay que avanzar contracorriente. Aun así, los beneficios personales y sociales que resultan de preocupaciones más allá de lo puramente individualista o conformista de otros estilos, convierten el ejercicio de la confrontación ideológica en un elemento seductor para quien busca otras opciones de vida que redunden en reflexiones más profundas, conducentes desde esta perspectiva hacia la tan ansiada transformación y mejora social. La participación de las personas mayores en distintas organizaciones, en asociaciones culturales y sociales, en tareas de voluntariado, en proyectos de intervención comunitaria... pasa a convertirse en camino transitado de colaboración y transformación personal y social.

5.9.2.6. Estilo de las reminiscencias

➤ **Alcance semántico:**

La reminiscencia se entiende como recuerdo o representación en la memoria de una imagen del pasado. Hace entonces alusión al mundo de las ideas, el placer de la evocación, la rememoración, la invocación de lo que fue..., quizá en una pretendida nostalgia en búsqueda de la felicidad a veces fantaseada.

Este estilo se preocupa entonces por recuperar y atender cognitiva pero ante todo afectivamente, a la persona. Personas que en dicotomía desacertada la sociedad considera “no válidos” frente a los “válidos”, es posible que por demanda de los imperativos de estimación actuales. No productivos en términos económicos, recluidos en instituciones o residencias y al amparo de políticas benefactoras y asistenciales, el mundo de los que ya no mantienen sus facultades básicas intactas depende en muchas ocasiones de la atención y el cuidado de otros. Sin embargo el disfrute, el desarrollo de la afectividad y la máxima conservación de sus capacidades físicas y psíquicas en pos de la mayor calidad y dignidad de vida posibles, son fines considerados y acometidos desde este enfoque. Incluso la esperanza de seguir proyectando ilusiones y deseos no queda anulada bajo la perspectiva de las reminiscencias. Porque la persona, en función de sus capacidades pero también de la conservación y estimulación de las mismas, es siempre susceptible de dar y recibir en búsqueda de la tan ansiada felicidad. Es esta búsqueda el quehacer del hombre por excelencia, tal y como dirían los existencialistas; bajo este entendimiento, las mermas o déficit orgánicos y psíquicos, aun en su más alto grado, nunca pueden ocultar la máxima del ser humano: su propia dignidad. Por ello conversar, compartir, dialogar, interactuar... llegan a convertirse en métodos premeditados de acercamiento y desarrollo personal y comunitario en este estilo. Aunque

a veces de forma incomprensida y poco valorada, el educador tiene un decisivo y difícil papel al transformarse en mediador esencial entre la evocación del pasado y la rememoración y proyección de la persona para dar vida al presente.

➤ **Objetivo:** elaborar programas que brinden momentos de disfrute hacia el máximo bienestar y calidad de vida.

➤ **Motivación en personas mayores:**

Si, efectivamente, consideramos al mayor en situación de dependencia, limitado desde el punto de vista físico e intelectual, lo cierto es que este estilo viene a confirmar que toda persona mantiene además y por encima de todo, afectividad y sentimientos. Es posible que sean los únicos elementos que siempre permanezcan, aunque no de forma inmutable, a través de las propias vivencias. Lloramos, reímos, sufrimos y sentimos siempre, aunque lo hagamos de forma más o menos consciente y deriven en unas consecuencias o en otras. Es parte de nuestra existencia tal y como referíamos al expresar el sentido humanizador de la educación a lo largo de la vida. Quizá no podemos hablar aquí de la dimensión trascendente, comprometida, crítica o liberadora de la educación. Puede que los intereses no resuelvan en actitudes más reflexivas o coherentes con la realidad; y que, cuando las personas resultan hasta tal punto afectadas cognitivamente, las motivaciones subyacentes no consigan ser explicadas. No alcanzamos tampoco analizar qué propósitos persigue quien es incapaz de verbalizar sus ideales, sus proyecciones, sus preferencias, incluso sus necesidades. Pero las perspectivas de optimizar o al menos viabilizar y conquistar momentos de disfrute personal, no deberían negarse a quien aún sigue manteniendo un hilo de esperanza. Posiblemente es este el único estilo que hace a su vez más humano y desinteresado a quien logra intermediar

en la difícil tarea de mantener la dignidad, aun en circunstancias tan adversas.

5.9.3. Relaciones entre estilos educativos y dimensiones que contempla la educación

Concluyendo esta primera parte, consideramos pertinente aunar dos apartados que contienen algunas de las bases argumentales de esta tesis: 1º) la experiencia de educación en personas mayores viene determinada por culturas, aprendizajes, vivencias... plurales. A lo que nos remitían las diferentes dimensiones del concepto de educación planteado en el marco teórico. 2º) La diversidad de tales experiencias, permite perfilar distintos estilos educativos, los que acabamos de exponer.

En este sentido, establecemos algunos paralelismos partiendo de la idea de contribuir con ello a clarificar y sustentar el desarrollo de la segunda parte empírica que procede a continuación.

5.9.3.1. El estilo académico y la dimensión propedéutica

Retomando la dimensión propedéutica en educación, decíamos que conllevaba la idea de capacitar a la persona para adquirir y desarrollar toda una serie de procesos que faciliten su inserción posterior en superiores estudios o en un ámbito concreto de actuación laboral. Su finalidad se orientaría entonces a aportar una formación de base para proseguir tal formación, o bien a preparar profesionalmente para el mundo del empleo.

Parece claro que, a determinadas edades, como es el caso de la persona mayor, carece de sentido buscar pretensiones laborales o incluso la capacitación para funciones que ya no pueden ser acometidas (al menos desde el punto de vista "legal", teniendo en cuenta que la edad media de jubilación gira en torno a los 65 años). Pero el estilo académico que argumentábamos se nutre en parte de esta filosofía.

No es que el mayor quiera dominar los conocimientos que le lleven a una ocupación. Más bien es que su idea acerca de la educación lleva implícito el desempeño de tareas intelectuales que conectan con los tres objetivos a los que hacía mención el estilo académico: a) *la educación entendida como anhelo*, fundamentada en el “saber más”, posiblemente como compensación ante una formación inicial insuficiente; b) *la educación concebida como demanda*, que proclama la incorporación a las innovaciones y avances científicos y tecnológicos; c) *la educación como privilegio* o mejora de la “imagen social”, lo cual es consecuencia de alcanzar un alto grado académico.

La persona mayor sabe que la educación es un bien, un deseo por realizar que diversas circunstancias familiares, sociales, políticas e incluso ideológicas, en su día, le impidieron conseguir. Por ello la concepción academicista le lleva a interpretar una visión restrictiva de la educación entendida como intervención unidireccional, a través de la cual el profesor “vierte” sobre el alumno, ávido de conocimientos, toda una serie de contenidos no susceptibles de ser interpretados, sino reproducidos.

Es un enfoque bastante pobre de la educación, y sin embargo, como veremos, el que suele predominar en la concepción de las personas de edad propecta (y, por desgracia, en otras muchas a edades más jóvenes). Es el estilo también sujeto a una educación basada en el aprendizaje reproductivo, memorístico y estandarizado, dentro de lo que denominábamos en otro apartado de la tesis, “educación formal”, o estructurada. No atiende más que a los estereotipos que, a lo largo del tiempo, han fomentado una visión capacitadora de la educación, pero lejana a las iniciativas, intereses y peculiaridades de quien ha de asumirla.

La persona mayor que sustenta el estilo académico se deja llevar por un modelo arraigado en conceptos y supuestos que no le son propios, más bien pertenecen a la herencia cultural de una educación encorsetada en presupuestos sociales acordes con demandas impuestas por otros, pero sin ninguna alusión al carácter personalista o creativo, tan necesario en el ámbito educativo. Al margen quedan los instrumentos que posibilitan el carácter crítico, las técnicas que subrayan el valor del aprendizaje cooperativo y, por supuesto, los métodos interactivos y la capacitación y concienciación

para la transformación del contexto próximo. Antes bien, los sentimientos y subjetivaciones no son tenidos en cuenta para realizar un aprendizaje, que ni siquiera suele tener en cuenta el bagaje o la experiencia de quien debe acometerlo.

Siguiendo el “principio de socialización y de profesionalización” del que hablaba la dimensión propedéutica, la educación, recordando a Capitán (1979: 94), *“ayuda al hombre a realizarse en el contexto social, ocupando el puesto que le corresponde”*. Sin duda, una dimensión (la propedéutica) y un estilo (el académico) necesarios en esta sociedad, pero incompletos si no se tienen en cuenta las “otras” dimensiones que conforman una educación que viabilice ciertamente la igualdad de posibilidades a partir de una concepción más integral.

Porque la actualización profesional, la capacitación ante los emergentes cambios y las posibilidades de adaptación social, que proclamaría la dimensión propedéutica, no son posibles si la persona no es capaz de reflexionar, tomar decisiones, comprometerse, buscar información, relacionarse positivamente y cooperar con los demás.

Hoy, ni siquiera una perspectiva extremadamente tecnocrática o utilitarista en educación puede permitirse rechazar o minusvalorar la formación del carácter y la personalidad y su proyección social; frente a la revalorización de la educación entendida como el mero aprendizaje de contenidos destinado a la simple capacitación laboral, otras visiones surgen abriéndose camino. El enfoque más restrictivo de la “educación permanente”, en aras de la actualización profesional, deja paso a una concepción más existencialista y humanista del concepto, que aborda, como ya hemos planteado en otras ocasiones, la “educación a lo largo de la vida”. Y precisamente la constante referencia a la educabilidad como noción perfecta e inacabada de la educación, remite y dota de significación propia el enfoque de la educación a edades propectas.

Si se permite a la educación, entonces, ampliar y completar sus finalidades estrictamente académicas, se logra contemplar y, al mismo tiempo, despertar, otros intereses y motivaciones; aunque para ello haya que respetar de forma inicial, el concepto originario de la educación en el sentido más formal e institucionalizado. En

torno a esas otras inquietudes surge la conjunción de dos cualidades, enormemente significativas en educación, que se exponen a continuación.

5.9.3.2. El estilo educativo cultural y la dimensión expresiva

El estilo educativo cultural introduce iniciativas diferentes, dirigidas hacia la construcción de nuevas formas y modos de entender el conocimiento. Sujeta al crecimiento personal y social, la persona necesita encarar los procesos desde la autorrealización, por eso decimos que el estilo cultural subraya la creatividad y la recreación del espíritu. Se expresa a través de distintas tareas y actividades por medio de las cuales la expresividad y la imaginación dotan de mayores posibilidades de crecimiento y mejoran también la percepción de uno mismo para afrontar nuevas perspectivas de proyección social.

Este estilo se distancia del academicismo y la rigurosidad de una práctica que sólo entiende los procesos educativos limitados a la transmisión de conocimientos de antemano formulados. Es más compatible con esa otra dimensión de la educación que realza el valor sustantivo de lo humano, permitiéndole alcanzar cotas progresivas de desarrollo en su maduración. Como defendía Rousseau, gran precursor del humanismo, el educando ha de ser libre para situarse en el centro del proceso de aprendizaje y establecer su propio criterio y medida de las cosas. El maestro no es más que el mediador que le facilita y orienta en el descubrimiento de sí mismo.

En relación con el carácter inacabado de la educación al que antes aludíamos, el hombre necesita la formación que le capacite para desenvolverse en la dinamicidad del entorno, pero a su vez precisa fomentar aquellas capacidades que contribuyan a potenciar sus destrezas, mejorar sus habilidades y conformar su propia personalidad, siempre en expansión.

Educación entonces significa no sólo escolarización, sino sobre todo desarrollo, para resaltar la actividad y la emancipación cultural y social que posibilitan a cada

persona esa interacción continua con el entorno a lo largo de toda la vida, y no sólo en las etapas de educación formal.

En este sentido, el estilo cultural que asume la persona mayor puede coincidir con la dimensión expresiva, dado que trata de fomentar las propias aptitudes aprovechando los dones heredados de la cultura social, y a su vez permite que esas cualidades se manifiesten de forma diversa en función de los condicionamientos formativos, educativos, personales, familiares, sociales o circunstanciales de la persona en cuestión.

Conlleva así momentos de disfrute y realización personal que desembocan en modos distintos de encarar el envejecimiento entendido como etapa vital. Y el goce de tales momentos admite concebir otras formas de aprovechar el tiempo, el presente y el que queda por vivir. Como también supone un mejor concepto de sí mismo que se transmite en las relaciones con los demás, la elección de actividades más críticas, o cuando menos más imaginativas, el compromiso con los problemas ajenos, interpretaciones menos intolerantes de los acontecimientos cotidianos, formas de expresión más libres, o al menos, no en exceso encorsetadas...

En definitiva, el estilo cultural promueve la satisfacción en el descubrimiento de sí mismo. Y esta optimización del autoconcepto conduce a la conquista de mejores niveles en el desempeño de tareas que se presentan, quizá a estas edades, incluso por primera vez. Desde ese encuentro consigo mismo hasta su revelación social, median procesos de innovación que reflejan otros intereses educativos, manifestados a través de actividades diversas pero siempre en estrecha conexión con el propio carácter.

Pero no nos equivoquemos: las exigencias y los convencionalismos también son enemigos de este enfoque. No se trata de que todos los mayores consigan cotas elevadas de representación o proyección social. Que todos muestren actitudes sensibles a los problemas actuales o se comprometan en el desarrollo comunitario.

La perspectiva expresiva y cultural, consiste ante todo en lograr que la persona se sienta bien consigo misma en el desarrollo de aquellas capacidades que, en la medida en que sus posibilidades y circunstancias particulares y sociales concedan, contribuyan a que actúe de forma libre y consecuente en el contexto más próximo.

5.9.3.3. El estilo educativo práctico y la dimensión instrumentalista

Decía S. Agustín que todo aprendizaje es válido cuando se puede transferir o bien extender parte de una noción anterior a otra aún desconocida... Es la dimensión instrumentalista de la educación, que centra el valor de los procesos en la utilidad desde el valor de lo tangible y lo inmediatamente provechoso.

Hoy, sin embargo, junto a esta visión pragmática, se consideran imprescindibles otros procesos que permitan al sujeto una comprensión y una asunción de los contenidos, aun siendo éstos de carácter eminentemente práctico: *“...aparece un criterio de apertura intelectual, descalificando los aprendizajes que conduzcan al sujeto a las deformaciones producidas por un desarrollo unilateral que restrinja su conocimiento y su comprensión... Este es un elemento para sustentar la idea de que la educación sugiere un desarrollo integral...”* (Esteve, 1982: 15). Y tal desarrollo implica también la capacidad de entendimiento y de interrogación. Por eso *“un hombre educado siempre tiene una cierta comprensión de las cosas, no es solamente alguien que posee un “saber cómo” o una destreza”* (Peters, 1984: 94).

Rebasando la comprensión estricta de la educación como instrucción de nociones y hábitos que se consideran indispensables en el estudio de las disciplinas y la práctica de los ejercicios educativos, que correspondería a la dimensión “instrumentalista”, se llega a una comprensión más totalizante e integral de la educación para concederle el valor que le corresponde por sí misma.

Si el estilo práctico y la utilidad inmediata otorgan validez a la elaboración espontánea de las propias premisas, en aras de una visión ante todo provechosa y eficaz,

otras dimensiones aparecen para compensar el vacío de una perspectiva menos pragmática.

En el caso de las personas mayores, la inmediatez del beneficio de las distintas actividades podría controlar sus deseos e intenciones. Se formulan pautas y caminos de actuación que, alejándonos de excesivos esfuerzos, aseguren una rentabilidad y unas consecuencias cómodamente conmensurables. La valoración alcanza hasta donde puede llegar a medirse la efectividad de nuestros intereses.

La dimensión instrumentalista conlleva entonces el carácter práctico en un estilo educativo dominado por la evaluación de las experiencias más inmediatas, lo fácil de operativizar y el realismo de los procesos que se emprenden.

Las intenciones y deseos nunca proponen en última instancia una optimización del conocimiento de sí mismo, posibles compromisos sociales, ni mucho menos una mayor adecuación al entorno socio-comunitario. En este estilo la actividad no se presenta como modo de transformación, como vía de emancipación o como forma de participación en el contexto próximo. Más bien parte de una constatación de la posibilidad de obtención y realización de funciones que escapan de la rutina, (en contra del estilo conformista), sin emplear procedimientos creativos (que supone el estilo cultural), ni excesivamente cognitivos (como perseguiría el estilo académico).

Sería una falacia rechazar de plano la dimensión práctica o instrumental desde el punto de vista educativo, puesto que cualquier sociedad necesita de algunos conocimientos y habilidades consideradas útiles y valiosas. Lo que se reclama es la conjunción de esta visión con aquella otra que, además, consiente y fomenta otros estilos educativos menos inmediatos pero más conformes con actitudes reflexivas y coherentes.

El estilo inductivo y la dimensión interpretativa vienen a rescatar a la educación de los presupuestos encorsetados a conocimientos puramente instrumentalistas y cognitivos, para llegar un poco más allá; de este modo, a través de procesos reflexivos

que cuestionan talentos poco meditados o basados en mayor medida en la inmediatez de los beneficios, se es capaz de descubrir cuáles son los verdaderos motivos que promueven nuestra acción.

5.9.3.4. El estilo educativo inductivo-crítico y la dimensión interpretativa – crítica

La capacidad crítica y de reflexión son características consideradas, hoy más que nunca, imprescindibles en el desarrollo y la comprensión de una educación integral. El enfoque educativo que predomina a este respecto, hace suyos algunos preceptos fundamentales a los que ya aludíamos:

1º.- *La reflexión*: propiedad precisa para cuestionar e interiorizar los conocimientos que, en tantas ocasiones, se nos presentan como inmutables y únicos. Se aleja de visiones intolerantes y unilaterales, extremas en la valoración de la realidad, y saca a la luz la importancia de repensar los propios condicionantes que suelen determinar intereses y decisiones poco evaluados. Es, además, uno de los pasos que auspicia el método interactivo en la educación de las personas mayores.

2º.- *La reconstrucción subjetiva*: porque la información, los acontecimientos, los hechos que contemplamos, no son imparciales. Siempre conllevan algún sesgo en su interpretación. El propio sujeto ha de ser consciente de que no existe la neutralidad y, lejos de asumir sin más los datos, aportar una visión contrastada acerca de aquello que ya conoce. Introducir las propias percepciones no tiene porqué implicar contaminar la información. Es más un ejercicio que nos hace repensar la realidad siempre que sepamos argumentarla justamente bajo explicaciones elaboradas y conductas sopesadas. Tampoco la afectividad, como aseguraría Morín, debe quedar al margen. Porque, en ciertos aspectos, *“es indispensable para poner en práctica comportamientos racionales”* (Morín 2001: 27).

3º.- *El desarrollo del espíritu crítico*: como decimos, la educación nunca es neutral: elige, convence, intercede, se posesiona, transforma... No obstante, al mismo

tiempo debe contemplar la tarea de fortalecer un espíritu capaz de interpretar y rectificar las normas establecidas, modificar los criterios o asumir determinadas disposiciones con objeto de ser críticos, no solo con los datos que provienen de fuera, sino con nosotros mismos; en esa dirección, nuestras miras se abren hacia nuevas perspectivas menos sujetas a interpretaciones propuestas desde el exterior y más conformes con nuestra propia capacidad de valorar y explicitar deseos, intereses y expectativas.

En un paso más avanzado, concebiríamos la educación que Freire entiende como comprometida e implicada con la realidad, obligándonos a un ejercicio de participación y concientización social en el deseo de estimular nuevas actitudes ante las necesidades próximas de nuestro entorno. Aun sabedores de la posibilidad de error, de equivocarnos en nuestras pretensiones o de detectar miedos en la asunción de la propia responsabilidad. Criticar, asumiendo la concepción de Giroux (1998), significa adoptar un “*modo particular de producción*”, pero de ninguna forma estático ni aislado, sino modificable y abierto a la diversidad del contexto y las circunstancias que determinan un entendimiento diferente de la realidad que a modo particular cada cual interpreta.

4°.- Por eso también *la comunicación interpersonal* abre nuevas vías de relación y comprensión intersubjetivas que nos encaminan hacia propósitos menos autistas en el intercambio de ideas, pensamientos, actitudes e intereses con los otros sin dejar atrás el *fomento de la autonomía e independencia personal*.

Si, efectivamente, la educación interpretativa implica una transformación en la comprensión del hombre a la hora de ver y entender el mundo por mediación de los conocimientos adquiridos, el estilo inductivo-crítico que sustenta la persona mayor también se nutre de esta filosofía; de tal modo que pensamiento y acción se aúnan para recabar otras formas de aceptar la realidad, cuestionando los principios sociales y las propias convicciones al servicio de un acercamiento menos restrictivo y quizá también más comprometido con la realidad. Los intereses dejan de ser propios para devenir en beneficios colectivos, y los convencionalismos quedan desterrados al servicio de la interrogación por las formas más adecuadas y próximas en un intento por conocer y desvelar la diversidad circundante.

El ejercicio de la participación suele ser consecuencia de reflexiones que fomentan el estilo de tipo creativo y cultural del que hablábamos antes, abandonando tras de sí intereses más egoístas o utilitaristas. Los procesos de emancipación cultural y la conciencia intersubjetiva ante el contacto con otras realidades diferentes, abren paso a otros estilos educativos, quizá a veces disconformes con lo estipulado, pero siempre en la línea de encontrar nuevas vías de formación más coherentes con nuestro pensamiento y acción.

Es la perspectiva que compendia la idea que venimos exponiendo. Porque en el fondo, de acuerdo con el profesor J. Sáez (2002: 167): *“una educación que aspira a compensar desventajas, a explorar horizontes, a eliminar desigualdades, a producir comprensión de lo que significa ser mayor en el marco de las sociedades que auspician unas u otras condiciones, debe ser más interpretativa, comprensiva, crítica y contextual”*.

5.9.4. A modo de reflexión personal

No es posible definir en la realidad, de forma unilateral o aislada, estilos que se identifiquen con la evolución socio-educativa que cada persona pueda manifestar en su proceso vital. Esto es así, no sólo, como ya hemos señalado, por la dificultad que entraña concretar dichos estilos y encontrarlos idénticamente en el contexto, sino porque es bastante evidente que también la interpretación y los modos de comprender y actuar ante determinadas necesidades educativas, son diferentes en cada persona a lo largo de su vida.

Sabemos que, en efecto, las condiciones y condicionamientos sociales, culturales, ideológicos, familiares, políticos, económicos..., e incluso las mismas circunstancias en cuanto a estado de salud, provocan también actitudes y respuestas muy distintas que, en principio, no siempre son fáciles de reconocer, ni siquiera por los propios afectados. Sin embargo, no trabajamos en “probetas” ni en laboratorios, donde poder controlar efectivamente variables y grupos experimentales. Es más bien el propio

devenir, su contexto y su interpretación, los que provocan argumentaciones, pensamientos y reacciones tan variopintas y diversas.

La realidad particular con la que convivimos, de por sí heterogénea y cambiante, suscita al mismo tiempo una valoración nada presuntuosa, sino siempre ajustada y particular a los diferentes estilos y casos que en referencia a ello puedan originarse. Decimos esto porque, aunque entendemos que desde la fundamentación teórica es justo y legítimo abogar por la clarificación en cuanto a posturas y procedimientos que faciliten abordar el contexto a interpretar, no es menos cierto que siempre lo hacemos limitados por la desmedida diversidad del ser humano, que en su naturaleza, evolución y comprensión de los hechos, precisa y manifiesta necesidades e intereses también desiguales, en estrecha interacción con el resto de acontecimientos que puedan sucederse a lo largo de su desarrollo vital. Es por tanto justo reconocer que las teorías, en la investigación que estamos desarrollando, pasan a ser aproximaciones teóricas; las descripciones, representaciones en el intento de acercarnos al ámbito educativo a explicar; y las diferentes explicaciones, reflexiones que precisan de un acuerdo intersubjetivo para poder abarcar, lo más fielmente posible, los casos que nos preocupan.

Aun así, no pensamos que tal esfuerzo por analizar y revelar diferentes manifestaciones personales y sociales en torno a los enfoques y estilos socio-educativos que se derivan, sea en vano. Lo consideramos como ejercicio conveniente y preciso, porque en sí el reconocimiento de la complejidad y el esfuerzo por declarar y hacer patentes los intereses heterogéneos que laten tras la aparente uniformidad que la sociedad suele concebir equivocadamente acerca de este sector, nos acercan un poco más en la idea de destacar estas edades como son: momentos vitales que, divergentes entre sí, permiten alcanzar también pretensiones educativas ante las cuales se puede y debe dar respuesta desde nuestro ámbito de estudio: la perspectiva educativa. En este punto, tras las reflexiones teóricas y los basamentos conceptuales en que hemos argumentado nuestro trabajo, pasamos finalmente a exponer las consideraciones centrales que permiten referir substancialmente la idea de la educación en personas mayores.

5.10. Hacia una conceptualización de la educación en personas mayores

Haciendo un balance de lo hasta aquí expuesto, nuestro concepto acerca de la educación *en, por y para las personas mayores* se sustenta en una perspectiva fundamentalmente constructivista y dinámica. Precisamente porque, como el profesor Sáez defiende, “... *se están volviendo obsoletas las tradicionales bandas de edad que relacionan educación con actividad social productiva ya que, en primer lugar, no hay muestras que limiten la participación a una determinada edad y, en segundo lugar, no hay barreras, en términos antropológicos y psicológicos, que invoquen la capacidad o incapacidad de los mayores para aprender*” (J. Sáez, 2002b: 167).

A nuestro entender, las notas que podrían caracterizar la educación en personas mayores serían las siguientes:

A.- Educación activa e interactiva: porque las personas mayores muestran deseos, intencionalidades y disposiciones fundamentados en intereses concretos y en la particular experiencia vital. El peso que acumula el devenir del tiempo se convierte en un factor esencial a tener en cuenta y, evidentemente, conlleva una responsabilidad diferente (como veíamos al hablar de la profesionalización del educador) por parte de quienes, en mayor o menor medida, intervienen y facilitan la acción socio – educativa a estas edades. Las personas mayores no son entes abstractos ni pasivos, sino capaces y motivados en el ejercicio de sus propias decisiones. De ahí que el enfoque de la actividad incida no en lo que la persona es, sino en lo que puede llegar a ser (G^a Mínguez, 2004).

B.- Educación interpretativa - crítica: se precisa entonces desembocar en una atención contextualizada, atenta a las necesidades de los participantes pero a su vez con cabida para la interpretación y la crítica por parte de los involucrados en la acción. Se trata, no sólo de un acercamiento en la asunción y aceptación de lo que ocurre en el entorno; además la educación va dirigida a despertar el inconformismo y un mayor compromiso cara a mejorar los principios básicos de emancipación y realización personal. De forma que sólo diagnosticando las situaciones de partida, pueden

proponerse procesos que propicien la reflexión crítica, recreando alternativas en la línea de los intereses de los propios implicados en la acción (J. Sáez, 1998).

C.- Educación cualitativa-colaborativa: es el enfoque que permite precisamente la atención supraeducativa hacia la comprensión de los contextos, vidas y realidades individuales y grupales. El profesor Escarbajal formula ciertas características que la diferencian de la educación tradicional:

- No es mera instrucción, intercambio de información o transmisión de conocimientos. Es una penetración en los problemas culturales y en las necesidades educativas que las personas tienen para comprender mejor esas situaciones.
- Es un proceso de dialéctica personal y social, por lo que deberemos usar estrategias cualitativas para fomentar la participación.
- No es un proceso neutral, sino político. La formación cualitativa no puede plantearse sin tener en cuenta los contextos sociopolíticos que la enmarcan y la condicionan (Escarbajal, 2003: 163).

La educación en mayores es, desde esta perspectiva, una acción socio-educativa inmersa en las necesidades y posibilidades de los participantes, a través de la cual ellos mismos actúan e interpretan la realidad con objeto de concederle un sentido y significado propio.

D.- Educación formativa: porque en conexión con la característica anterior, que defiende la actividad de las personas de edad propecta, también va destinada a una mejora en su calidad de vida. Autores como García Arroyo (2001) la concretan en este sentido:

- Aprender el autocontrol personal ante situaciones novedosas de un ocio obligatorio y prolongado.
- Adquirir hábitos de salud física, mental, adaptarse a nuevos roles sociales, diferentes a los de la vida profesional.

- Comprobar cómo se van produciendo las variaciones en el contexto familiar: nido vacío, situaciones de dolor, enfermedad, viudedad, etc...
- Reajustar el autoconcepto y la autoestima.
- Establecer una óptima red de relaciones interpersonales.
- Aumentar el nivel de las capacidades de goce y disfrute y del conocimiento de los bienes culturales, festivos, tradicionales y religiosos propios de cada comunidad (García Arroyo, 2001: 46).

De esta interpretación que pretende optimizar el desarrollo evolutivo, personal y social de las personas mayores, se deriva como exigencia esta otra característica:

E.- Educación participativa: para involucrar a los sujetos en los diferentes procesos educativos, pero también para reconocerlos como parte sustancial de la sociedad en la que viven. En línea con los presupuestos precedentes acerca de una mayor contextualización (dirigida a permitir una atención educativa ajustada), y el desarrollo en lo posible de la efectiva concientización social, la educación participativa va enfocada a asumir la propia responsabilidad en un entorno cambiante y diverso.

Dentro del concepto de la educación a lo largo de la vida, supone no sólo mejorar destrezas y conocimientos, sino ser capaces de adoptar comprensiones adecuadas acerca de la realidad que posibiliten convivir con los requerimientos de un contexto extraordinariamente heterogéneo y dinámico. Porque *“la formación de los ciudadanos, de todos los ciudadanos, jóvenes o mayores, hombres o mujeres, pasa, forzosamente, por el derecho a la participación en las actividades sociales y políticas de su sociedad. En otras palabras: la participación de los ciudadanos, de todos los ciudadanos y ciudadanas, es hoy una necesidad educativa más”* (Petrus 2004: 17, prólogo al libro de J. G^a Mínguez).

Por supuesto, la participación educativa no recae sólo dentro de la responsabilidad de los propios afectados, es también un compromiso político y social que implica otras instancias y que, en cierta medida, condiciona las actitudes, percepciones y perspectivas de la persona mayor ante la educación.

F.- Educación no directiva: recoge en gran parte los presupuestos anteriores. Limón (1997) resume bajo este enfoque una serie de principios que nosotros hemos matizado entre paréntesis con las características a las que venimos haciendo referencia:

- *Motivadora* (y contextualizada): utilizando técnicas activas, en un proceso de intervención a partir de la propia realidad.
- *Posibilitadora* (y capacitadora): cuyo principio rector es “la tercera edad más como posibilidad que como problema” dirigido hacia la promoción y el desarrollo.
- *Dialógica* (e interactiva): partiendo siempre de los intereses, necesidades y aspiraciones de las personas de más edad.
- *No competitiva* (y colaborativa): donde prime la participación, cooperación y aportaciones en un ambiente de convivencia.
- *Grupal* (y participativa): formando grupos, comisiones de trabajo... siempre con el protagonismo de los mayores.
- *Coherente* (y formativa): que tenga presente los objetivos y metas prefijados con anterioridad en un proceso de intervención para mejorar.
- *Flexible* (y adecuada): personalizando sin imposiciones.
- *Activa* (y personalista): al promover y respetar las iniciativas del grupo y de cada una de las personas para que se sientan escuchadas, acogidas e integradas.
- *Participativa* (y crítica): para tomar parte en el proceso de cambio, actuando y compartiendo ilusiones, proyectos y esfuerzos por solidaridad y compromiso social (Limón, 1997: 323 y ss).

Tras estas consideraciones, retomamos en este punto la conceptualización acerca de la *educación en personas mayores* que ya argumentábamos en otro apartado (el 5.4.2.), para definirla como *acción que recoge y da cabida a los procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, con objeto de lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno.*

Con esta idea concluimos la primera parte, donde hemos pretendido ante todo abarcar los fundamentos teóricos acerca de la educación y, más concretamente de la educación en personas mayores, para sustentar los capítulos propiamente metodológicos que contienen el trabajo de campo realizado. Éstos se exponen a continuación.

**SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO DE CAMPO**

CAPÍTULO VI

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

PARTE SEGUNDA: ESTUDIO DE CAMPO

CAPÍTULO VI

VI. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Tal y como hemos recogido en la primera parte de la presentación de la tesis nuestro ámbito de estudio, aun contemplando su estrecha relación con otras ciencias afines (como la Psicología, la Filosofía, la Sociología o la Antropología), han sido y continúan siendo las Ciencias de la Educación. Es el marco teórico que justifica y concede prioridad a los fenómenos socio-educativos en, por y para las personas mayores. Con tal referente proseguimos el desarrollo de la segunda parte.

En ella abordaremos un primer capítulo referido a la pertinencia del estudio empírico para los conceptos que ya hemos definido en una primera parte de la tesis: por qué centrarnos en la motivación y el interés y cuál es la perspectiva más adecuada a seguir en relación al planteamiento del problema inicial formulado. En el desarrollo de este capítulo también revisaremos algunas investigaciones que se han realizado en este ámbito, las bases epistemológicas que sustentan, así como las distintas contribuciones al campo de la educación en personas adultas y mayores. Concluiremos retomando, a modo de breve argumentación, los principales conceptos implicados en nuestro estudio de campo (educación, aprendizaje, cultura, interés, motivación, necesidad y estilos educativos), con objeto de describir de forma matizada y clarificadora de qué concepción teórica partimos.

La exposición final, a lo largo de los capítulos siguientes, se centrará en las cuestiones propiamente metodológicas, concediendo especial significación al tipo de metodología más adecuada a nuestro problema de investigación, la justificación del instrumento de recogida de datos, el proceso de análisis seguido y las conclusiones que pueden derivarse de la información recabada.

6.1. Motivación e interés: la pertinencia de estos conceptos

Maslow (1991), aseguraba que una teoría sólida de la motivación debería asumir que ésta es constante, inacabable, fluctuante y compleja y que, prácticamente, es una característica casi universal. Nuestra duda entonces revierte en encontrar la mejor “forma” o estrategia de estudiar el campo de la motivación sin entrar en un argumento demasiado presuntuoso por nuestra parte. Es decir, si abordar tal concepto, como hemos visto, es arriesgado, complejo, poco exacto y excesivamente hipotético, la cuestión no puede ser nunca determinar causas, elementos o teorías explicativas, sino describir acontecimientos concretos de personas descritas desde un contexto, una perspectiva histórica y una realidad social y cultural. Al menos en cuanto ello tiene que ver con nuestro objeto de estudio. Y en esa concreción, la motivación entendida desde los procesos que nos ayudan a predecir, mantener o provocar conductas, no nos concierne tanto como el *interés* personal que puede desembocar, en un momento dado, a considerar una opción o una elección socio-educativa en función de algunas circunstancias que de hecho se muestran diversas.

Por otra parte, admitimos y reconocemos la importancia de tal motivación y su influencia en los procesos de desarrollo e implicación personal y social desde nuestro ámbito de estudio: estudiar qué entienden las personas mayores por “educación”, cuáles son sus preferencias (intereses) en este sentido y, como consecuencia, qué estilos o modos educativos pueden facilitar y desarrollar su elección.

La cuestión central de este capítulo es, pues, tratar de describir de forma global de qué modo influyen motivaciones e intereses en las actitudes socio-educativas que muestran las personas de edad y las variables que, de forma más o menos manifiesta, resultan implicadas.

6.2. Constructo y espacio de la investigación teórico – práctica en el campo del interés y la motivación

Según M. V. Mankeliunas (1987), un constructo no designa un hecho observable, sino una construcción puramente teórica elaborada para dar una explicación. Quizá sea este el sentido en el que deberíamos entender los conceptos de interés y motivación.

Al parecer, lo que de común tiene el estudio de los términos entre diferentes autores es que no hay una única definición consensuada o que reúna todas las teorías acerca de tal cuestión. Términos como incentivo, empuje, estímulo, impulso, actividad en general, entre otros, se han utilizado en relación o como sinónimos de forma confusa y equivocada. Incluso dentro de la motivación (concepto mucho más extendido desde la Psicología que el de interés), existen diferentes términos para denominar una misma variable: instinto, pulsión, refuerzo, necesidad, emoción, interés... Ya hacíamos referencia a ello en la primera parte de la tesis al conceptuar la motivación, el interés y la necesidad como nociones fundamentales.

Por tanto, es preciso considerar tales términos, y las relaciones que mantienen con otras nociones implicadas, con mesura. Al igual que los estudios e investigaciones que hasta ahora se han desarrollado en relación al tema.

Fernández Lópiz (2002), centrándose en la motivación, expone las razones que inciden en esta cautela y que, con algunas matizaciones, podrían concretarse al terreno de las personas de edad:

a) La motivación es un constructo hipotético: lo que significa que podremos observar la conducta de una persona y el entorno en el que se muestra activa para deducir de esa interacción qué elementos presuntamente dirigen la acción. Esto no sólo supone una gran complejidad teórica, sino que se torna particularmente difícil si se trata de personas mayores. Y es que este sector posee una dilatada experiencia y un bagaje personal y socio-educativo difícil de controlar o sopesar justamente.

Además, la población es extraordinariamente diversa y el acuerdo entre indicadores o variables que nos permitan una validez en la comparación de los datos pasa a ser un ejercicio demasiado arriesgado. Por ello es atrevido, cuando menos, aventurar supuestos o modelos de motivación educativa desde una mera visión mecanicista conducida por la idea de reforzadores u otros conceptos que sólo relativamente sirven de explicación satisfactoria.

b) Es entonces presuntuoso afirmar que se puede explicar (encontrar causas eficientes) por qué las personas actúan o se comportan de determinados modos. En todo caso sólo podremos describir, utilizando principalmente una perspectiva más fenomenológica y comprensiva del hecho. Esta razón avala también la metodología que nosotros abordamos en la segunda parte de la investigación.

c) Entendiendo que el concepto tiene sus límites, no precisados por el comportamiento ni el funcionamiento psíquico, la motivación es sólo un elemento entre otros que explica la conducta, por lo que no debemos sobredimensionar su valor interpretativo. Aunque abordarla como causa y condicionante sea necesario, también y con carácter propio, en las personas de edad proveya.

d) La motivación implica a su vez la puesta en marcha de muchos procesos, razón por la cual ninguna teoría proporciona una imagen completa de la misma.

e) La motivación educativa posee una fuerte relación con los valores culturales, contextuales y la tradición que cada persona mayor haya tenido en este sentido. Es cierto que algunos mayores sopesan la educación como un bien al que “echan o han echado en falta”, pero para otros también puede suponer un lugar de desencuentro o de inculcación de ideologías más provocadoras de rechazo que deseo. Por eso es tan difícil en ocasiones tratar el tema de la educación entre personas de edades avanzadas (por no hablar de los conflictos que se generan relacionados con la política y la época de la guerra civil o la dictadura española).

Lo expuesto nos lleva a deducir que, en el campo de la motivación, es difícil observar directamente las metas, impulsos y motivos últimos o de “orden superior”. En su lugar, para tratar de determinar las creencias o expectativas del individuo se infieren metas, necesidades y motivaciones a partir de su conducta. Es lo que algunos investigadores denominan la “conducta motivada” más que la motivación en sí (Schaie y Willis, 2003: 299).

6.3. Antecedentes: algunos estudios socio - educativos acerca de la motivación y el interés en personas adultas y mayores

Podemos asegurar que, aunque quizá algo más tarde en el tiempo que en el caso de la infancia y juventud, en el terreno de las actividades educativas dirigidas a personas adultas no pocos estudiosos se han preocupado con un énfasis especial de la forma en que éstas abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Especialmente el avance se produjo en los años setenta, como vimos en el capítulo dedicado a la educación permanente y educación de adultos. Pero esta premisa no puede extenderse por igual a las personas que consideramos “mayores” o “tercera edad”. Porque ha sido de manera reciente, a partir de los noventa, cuando verdaderamente se han llevado a cabo estudios más rigurosos sobre este tema. No obstante, muchas de las investigaciones que se realizaron acerca de las personas adultas desde el punto de vista educativo han ido derivando hacia interpretaciones y resultados susceptibles de extrapolarse al terreno de las personas de edad. Exponemos a continuación aquéllas que hemos considerado más pertinentes en relación al tema:

a) Presentamos en primer lugar los trabajos de R. Brockett y R. Hiemstra (1993). Desde la revalorización del aprendizaje autodirigido, estos reconocidos autores establecen una intensa relación positiva entre la autoimagen del estudiante adulto y su autodirección. Por tanto, a medida que el adulto consigue la capacidad de orientar y organizar su propio aprendizaje se considera a sí mismo cada vez más como una persona valiosa en todos los aspectos de la vida: *“Los estudiantes adultos con superior concepto de sí mismo parecen... tener más probabilidades de ser capaces de planificar*

y dirigir la mayoría de sus proyectos de aprendizaje por sí mismos que los estudiantes adultos con inferior concepto de sí mismos” (Brockett e Hiesmtra, 1993: 81).

A partir de otras investigaciones que destacan los rasgos de personalidad de los sujetos, cuyas conductas de aprendizaje se caracterizan por la iniciativa y la persistencia en aprender con el tiempo de diversas maneras, se señalan tres grupos como dimensiones esenciales de la personalidad de los estudiantes continuados y dirigidos por sí mismos. Estas dimensiones son:

1. *Impulso proactivo frente a impulso preactivo*: capacidad de inicio y persistir en el aprendizaje sin un esfuerzo externo inmediato u obvio.
2. *Apertura cognitiva frente a actitud defensiva*: apertura a ideas y actividades nuevas, capacidad de adaptarse al cambio y tolerancia de la ambigüedad frente a la rigidez, miedo al fracaso y evitación de ideas y actividades nuevas.
3. *Compromiso de aprender frente a apatía o aversión por aprender*: mientras que muchas personas disfrutan aprendiendo por aprender, también hay personas que tienen poco interés por la dedicación al aprendizaje. Los que responden a la dimensión de la personalidad de los estudiantes continuados y autodirigidos, por lo general pertenecen a la primera categoría (1993: 101).

En todo caso, la teoría del aprendizaje autorregulado centra su atención en cómo los estudiantes personalmente activan, modifican y mantienen sus prácticas de aprendizaje en contextos específicos. De la concepción inamovible o fija de la capacidad del aprendiz y el ambiente de aprendizaje donde se desenvuelve, esta perspectiva centra su atención en los procesos y acciones personalmente iniciados y diseñados por el sujeto para aumentar su capacidad-habilidad y entorno de aprendizaje.

El modelo es definido por tres elementos: el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, el compromiso hacia las metas académicas y las percepciones de autoeficacia sobre la acción de las destrezas por parte del alumno. De manera que “*los alumnos pueden ser considerados como autorregulados en la medida en que son*

metacognitiva, motivacional y conductualmente, partícipes activos en sus propios procesos de aprendizaje” (Beltrán y Bueno, 1995: 240).

En este sentido, R. Brockett, y R. Hiesmtra (1993) recogen el estudio que realizó Cyril Houle (como iniciador que fue del interés por la autodirección) y que dió lugar a la obra *The inquiring mind*, publicada en 1961. Para ello entrevistó a veintidós participantes en sesiones de aprendizaje de grupos y, mediante el uso de un formato de entrevista informal, llegó a la conclusión de que las personas podían agruparse en tres subgrupos en relación a los motivos que tenían para participar en una actividad de educación continuada y, por ende, al interés que mostraban. El primer grupo que Houle denominó “orientado al objetivo” se componía de las personas que consideraban su participación como un medio para otro fin, por ejemplo el progreso o el cambio profesional. Un segundo grupo, el “orientado a la actividad”, decidía participar en la educación continuada principalmente por razones de amistad, o por la oportunidad de conocer a nuevas personas. Por último, un grupo que denominó “orientado al aprendizaje”, estaba compuesto por las personas que participaban por placer personal; estas personas consideraban el aprendizaje como un fin en sí mismo..., lo que animó a otros autores a interesarse posteriormente por lo que inicialmente se denominó “adultos maestros de sí mismos” (Brockett, R. e Hiesmtra, R. 1993: 56).

b) Otra de las investigaciones más interesantes en este ámbito es la del profesor argentino J. Alberto Yuni (1999). En cuanto a las razones que llevan a un adulto a interesarse por el ámbito educativo, Yuni en el desarrollo de su tesis⁸⁴ define seis tipos de motivación académica diferentes en las personas de más edad.

Brevemente, la descripción que de cada una de ellas realiza es la siguiente:

- 1) *Motivación de curiosidad ilusoria*: en la que destaca dos características principales: la curiosidad y la necesidad de descubrimiento. Se orienta

⁸⁴ Este autor lleva a cabo la tesis titulada “*Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez*” en el año 1999. Es leída en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada bajo la dirección del profesor Dr. Enrique Fernández Lópiz.

por tanto a la exploración de nuevos conocimientos, el autoconocimiento mediante el desarrollo de capacidades no exploradas y el crecimiento intelectual. Al mantener componentes de autorrealización intelectual y superación personal, subyace la creencia de que la educación permite acceder a la “cultura”⁸⁵ y que ésta tiene un valor en sí mismo que enriquece a quien puede apropiarse de ella. De esta forma, el objetivo de los sujetos es “educarse” y satisfacer el deseo de conocimiento.

- 2) *Motivación de orientación pragmática*: que refleja una orientación activa de los sujetos acotada a la adquisición de conocimientos específicos. Los sujetos expresan su necesidad de conocer para múltiples fines, por lo que lo fundamental pasa a ser el aprendizaje de habilidades, conocimientos, técnicas específicas que le permitan alcanzar tales metas. Además, denota un carácter evaluativo porque a partir de la explicitación y la autorreflexión acerca de las propias necesidades, la persona elige las actividades que puedan servirle para alcanzar sus metas: el objetivo es “aprender para...”.
- 3) *Motivación de readaptación emocional*: está relacionada con las necesidades de adaptación que experimentan los sujetos frente a eventos vitales normativos, o a situaciones de estrés o desajuste psicológico. Por eso, aun recogiendo diferentes formas de enfrentarse a tales circunstancias, este tipo de motivación representa una forma de progreso frente a determinadas inflexiones emocionales propias de la edad: la viudez, la jubilación, el “nido vacío”, etc.
- 4) *Motivación de entrenamiento*: el aprendizaje es entendido como entrenamiento preventivo para dilatar o evitar el declive de las funciones intelectuales y motoras, razón por la cual la participación educativa es percibida como un medio para preservar el estado físico y mental. Las metas giran en torno a la propia responsabilidad en el mantenimiento de

⁸⁵ Los entrecomillados que aparecen en el párrafo son del mismo autor.

la saludabilidad; de esta forma, considera importante conservar un sentido de autoeficacia en los niveles de desarrollo intelectual y social.

- 5) *Motivación por ilusión diferida*: la orientación hacia la actividad es efecto de la presión que otras personas significativas puedan ejercer sobre el sujeto. No parecen entonces tener la ilusión por insertarse o incluirse en un espacio creativo y de desarrollo personal, más bien muestran una identificación con algunos rasgos, valores o actitudes de quienes les indujeron.

- 6) *Motivación de asignatura pendiente*: revela el papel que tienen los factores sociales y culturales como inhibidores de las conductas que interesan a los sujetos. Así, muestra cómo existen metas y necesidades internas que perduran a través del tiempo y los eventos vitales propios del proceso de desarrollo. La educación es vista como compensatoria de lo que no se pudo hacer cuando joven pero también como concreción de lo esperado. En estos sujetos aparece entonces un sentido de integridad de aceptación de lo vivido y la apertura requerida para experimentar nuevas situaciones vitales.

Las conclusiones de J. A. Yuni (1999: 356 y ss) a partir del estudio que lleva a cabo en personas mayores participantes de actividades educativas, es que las magnitudes superiores de optimización del desarrollo personal se relacionan con modificaciones en el sistema de autorrepresentaciones acerca de sí mismos como sujetos sociales, cognitivos y de aprendizaje. Un segundo grupo de mejoras se relaciona con la canalización de intereses y actividades mantenidas durante las etapas anteriores del Ciclo Vital. El tercer grupo es el relativo a progresos en el estilo de vida personal, debido a la adquisición de nuevos hábitos de cuidado y ocupación del tiempo libre y un avance en la comprensión de las características del entorno socio-cultural. Esto va acompañado de la reducción de temores y/o un incremento de la seguridad en la capacidad de adaptación exitosa al entorno.

c) Sin duda, uno de los autores más representativos en los estudios acerca del aprendizaje en el ámbito de las personas adultas es Knowles (2001), quien formula desde el modelo andragógico varias premisas distintas sobre el interés mostrado y la motivación que conduce a los adultos a aprender. Parece ser que éstos se sienten más motivados con el aprendizaje que les ayuda a solucionar problemas cotidianos o redundan en beneficios internos. Ello no significa que los beneficios externos carezcan de relevancia, pero la satisfacción de una necesidad interna constituiría el motivador más poderoso.

Este investigador fundamenta o explica el deseo por aprender en los adultos como la suma de cuatro factores principales:

- 1.- *Éxito*: los adultos quieren ser alumnos exitosos.
- 2.- *Voluntad*: los adultos quieren sentir que ejercen su voluntad en su aprendizaje.
- 3.- *Valor*: los adultos desean aprender algo de valor para ellos.
- 4.- *Gozo*: los adultos desean experimentar el aprendizaje como algo placentero.

En razón de ello, los alumnos adultos estarán más interesados y motivados cuando crean que pueden aprender el material nuevo (expectativa) y que el aprendizaje les ayudará en la resolución de problemas o asuntos (instrumentalidad) que sean importantes en su vida (valencia).

En definitiva, *“los adultos están motivados a aprender cuando experimentan las necesidades e intereses que satisfará el aprendizaje”* (Knowles, 2001: 216); o sea, cuando experimentan metas cercanas y significativas.

Según Knowles, las investigaciones indican que la necesidad de saber influye en la motivación por aprender, los resultados del aprendizaje y la motivación posterior para aprovechar el aprendizaje. Lo que conduce a la siguiente premisa: *“el que los adultos tengan la necesidad de saber antes del aprendizaje es hoy un axioma de los profesionales”* (2001: 167 y ss). Por tanto, esta necesidad de saber tiene dos aspectos: la

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

d) Uno de los trabajos de campo que hemos considerado más interesantes, es el que realiza el profesor M. Bedmar (2001) acerca de los modelos de educación de personas adultas y mayores.

El marco teórico del que parte es que, cualquier intervención educativa a estas edades debe ser asumida en el marco de la educación a lo largo de la vida, como exigencia del crecimiento personal unido al desarrollo social.

Basándose en los paradigmas clásicos del conocimiento abordados por el profesor Sáez (2001), establece tres modelos: escolar, cultural y crítico, que son explicados en función del siguiente esquema:

	ESCOLAR	CULTURAL	CRÍTICO
Paradigma	Científico-Tecnológico	Interpretativo	Crítico
Educación como	<i>Instrucción</i>	<i>Comunicación</i>	<i>Participación crítica</i>
En base a	<i>Disciplinas</i>	<i>Experiencias</i>	<i>Experiencias y problemas</i>
El conocimiento como	<i>Saber</i>	<i>Ilustración</i>	<i>Poder. Acción</i>
El educador como	<i>Tecnólogo</i>	<i>Facilitador</i>	<i>Intelectual-transformador</i>
Utiliza	<i>Técnicas expositivas</i>	<i>Dinámicas de grupos</i>	<i>Técnicas cualitativas</i>
La educación, proceso	<i>Reproductivo</i>	<i>Constructivo</i>	<i>Reconstrutivo</i>
Intervención educativa como	<i>Tecnología social</i> <i>Acto de seguimiento</i>	<i>Práctica interpretativa</i> <i>Acto de comprensión</i>	<i>Práctica social</i> <i>Acto de decisión</i>
Campo de actuación	<i>Formación para el empleo</i>	<i>Animación sociocultural</i>	<i>Desarrollo comunitario</i>

Fuente: Bedmar (2001: 428)

Mediante un cuestionario cumplimentado por personas mayores que asistían a un centro de adultos, el profesor Bedmar confirma que prácticamente la totalidad de las respuestas apuntan el deseo de seguir formándose. Las preguntas iban dirigidas a descubrir los intereses, deseos y necesidades y fueron ratificadas a través de un segundo cuestionario pasado a una muestra de 177 sujetos. Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

- El 99% de las personas encuestadas manifiestan su deseo de continuar, de una u otra forma, el proceso formativo iniciado.
- Una mayoría continuarían en un modelo escolar correspondiente al primer modelo, ya sea en el mismo centro o cambiándose a otro, en un nivel superior o en la universidad, en las aulas de mayores. Dentro de este grupo, una parte considerable de personas se inclina por actividades formativas que les faciliten la obtención de un trabajo o el reciclaje y la actualización en el mismo (informática). (La opción de hacer “cursillos” es elegida por un 42% y la de realizar diferentes talleres por un 29%). Se observa una tendencia a reproducir la asignación de roles tradicionales en relación al sexo/género: talleres o cursillos de fontanería, electricidad y carpintería elegidos por los hombres y corte y confección, costura, geriatría, estética, puericultura y decoración a los que optan las mujeres.
- En relación al segundo modelo, es importante la proporción de personas que optan por actividades culturales, aprovechando las ofertas de su ciudad o realizando viajes, siempre que estén organizadas por el propio centro o por el IMSERSO. Así, un 68% apuesta por el seguimiento de distintas actividades culturales, un 17% manifiesta su interés por la lectura, y un 69% por los viajes.
- En una menor proporción figuran las actividades que podemos asociar al modelo crítico, entre las que se señalan las colaboraciones en Asociaciones de vecinos, de alumnos, de amas de casa... (en un 29%) y

organizaciones no gubernamentales (Cruz Roja, Cáritas, Protección Civil...), (un 22%); opciones que muestran la implicación en experiencias y problemas y el deseo de participación social.

Concluye el profesor Bedmar (2001: 433 y ss), que los tres modelos no se presentan como contradictorios o excluyentes entre sí sino que pueden ser considerados como opciones complementarias que pueden variar en función de las circunstancias de cada persona, concretamente la edad y la situación laboral. Como también influye el nivel de estudios previo o la anterior escolarización o no, a la hora de elegir.

Ciertamente, los resultados muestran que *“la sociedad necesita de las distintas organizaciones sociales, entidades y colectivos, para que desarrollen sus iniciativas y canalicen sus potencialidades; y que las diversas posibilidades educativas se pueden aprovechar, ya sea a partir de la riqueza cultural que se genera en el propio entorno o adecuándose a las necesidades sentidas y que no son fáciles de satisfacer si no es con una actuación planificada y ejecutada de forma específica”* (Bedmar, 2001: 435).

e) Finalizamos esta revisión con el interesante estudio que realiza Alan Rogers (2004). A partir de diversas experiencias llevadas a cabo en el campo de la alfabetización de adultos, elabora un trabajo muy reciente acerca de la motivación de las personas adultas. Basándose en la hipótesis de que, para que un programa de aprendizaje de adultos sea efectivo ha de basarse en las “necesidades sentidas” de los/las estudiantes y sus aspiraciones existentes, configura cuatro grupos de motivaciones:

1.- *Razones simbólicas*: tienen como punto de referencia el estatus social. Su pretensión es acceder al “mundo de los alfabetizados/as”. Según esto, saber leer y escribir no es para ellos un instrumento a ser usado sino un distintivo que los identifica como perteneciente a un grupo particular.

2.- *Razones instrumentales*: quieren aprender las técnicas de lectura y escritura porque las necesitan para cumplir determinadas tareas relacionadas con dichas técnicas.

Por lo que asistirán a los cursos llevando en la mente escenarios y objetivos finales claramente establecidos.

3.- *Razones que dependen de oportunidades futuras*: aspiran a obtener los beneficios reales que les pueda ocasionar personalmente la culminación del curso de aprendizaje porque piensan que éste, al final, les abrirá puertas. El objetivo es muy concreto, por tanto es muy difícil que mantengan la motivación a lo largo de todo el curso.

4.- *Razones propedeúicas*: la alfabetización les abre el acceso a un aprendizaje posterior. Están en condiciones de pasar a un programa de educación formal o no formal. Es un modo de motivación consistente en oportunidades: la culminación de alfabetización les abrirá las puertas de la educación; pero también es de tipo instrumental, ya que se aprende la lectura y la escritura para utilizarlas. Aprenderán rápida y placenteramente si sienten que ello está contribuyendo a su objetivo de ingresar en algún tipo de educación de adultos después de haber terminado el curso.

La idea central del trabajo de Rogers gira en torno a la importancia de ayudar a estos adultos a que se sientan bien consigo mismos y empezar a trabajar desde donde ellos están, en lugar de intentar primero cambiar sus intereses o motivaciones. Por lo que se precisa conocer en profundidad los deseos e intenciones desde un enfoque contextualizado, ya que el aprendizaje “*contiene muchos elementos de tipo local*” (Rogers, 2004: 71); o lo que es lo mismo, lo que puede tener impacto en un grupo social, no necesariamente conmueve a los miembros de otros grupos sociales. Además, según este autor, no debemos suponer que las motivaciones se mantendrán perfectamente fijas, sino que irán cambiando a medida que el programa avanza. Descubrir las nos llevará a adecuar mejor nuestra actuación, de manera que podamos concretar objetivos, recursos, instrumentos y metas intermedias en función de las pretensiones de cada persona.

6.4. Síntesis explicativa: acerca de los resultados empíricos

A modo de síntesis acerca de las investigaciones y resultados que se han llevado a cabo en el campo de la motivación y el interés por los procesos educativos en personas adultas y mayores, concluimos lo siguiente:

1º.- Es sustancial la *percepción del sujeto sobre sí mismo*: la confianza en la propia competencia asegura un éxito mayor en el logro de los objetivos propuestos.

2º.- La *consecución de metas que resulten útiles por sí mismas y extrapolables* a la situación personal y a la resolución de problemas concretos, suele considerarse un elemento de mayor interés que aquél otro definido a largo plazo y que no implica el logro de beneficios directos.

3º.- *Tales objetivos variarán a lo largo del tiempo y dependen de características contextuales y de las propias vivencias* que el sujeto experimente en esa evolución.

4º.- Descubrir la “necesidad de saber”, de adquirir nuevos conocimientos y destrezas, siempre antecede a los procesos educativos que se desarrollen a tal fin, con dos componentes esenciales: *saber qué va a aprenderse y cuál va a ser su utilidad*.

5º.- Las *expectativas* acerca de un determinado aprendizaje podrían sintetizarse en tres direcciones: a) como distintivo que permite colocar al sujeto dentro de un grupo particular de referencia (*justificación simbólica*); b) como medio para conseguir otras metas (*justificación instrumental*); c) como preparación en pos de futuros aprendizajes (*justificación propedeútica*).

6º.- Las distintas opciones socio-educativas adoptadas por la persona mayor, son susceptibles de relacionarse con un *modelo escolar, cultural o crítico*, en función de los deseos, necesidades e intereses manifestados a través del desarrollo de determinadas actividades.

7º.- En todo caso, tales preferencias estarán *condicionadas por algunas variables* como la edad, el sexo, la situación laboral, el contexto familiar y socio-económico, así como el nivel cultural y la formación previa de estos sujetos.

6.5. A modo de recopilación: concreción de los conceptos asociados al problema de investigación

Como síntesis aclaratoria, aportamos brevemente el significado de cada uno de los conceptos implicados en la investigación desarrollada. Basándonos en la parte primera anteriormente expuesta y teniendo en cuenta la dificultad de restringir y demarcar las construcciones teóricas que refieren la realidad que intentamos describir, se pretende con ello concretar los términos en torno a los cuales gira nuestro trabajo.

6.5.1. Educación

Partiendo de las diversas dimensiones enunciadas (propedeútica, interpretativa-crítica, instrumental, social, ética-moral y expresiva), elaboramos una definición acorde con la reflexión a la que nos ha llevado la consideración de tales características.

Según lo estudiado, la educación puede entenderse como *proceso consciente, subjetivo e inacabado, encaminado a un potencial desarrollo de la inteligencia y el razonamiento mediante elementos de reflexión que contribuyan efectivamente a una mayor comprensión y optimización de los procesos de entendimiento y capacitación personal y social.*

A partir de esta comprensión, en cuanto a las personas mayores refiere, la educación entonces implica:

- *un proceso*: como tal, abarca toda la vida (es inacabado);
- *de interpretación*: no queda restringida sólo a la escolaridad o al aprendizaje de las primeras etapas, sino que contempla además las diversas oportunidades y momentos socio-educativos que cada persona

hace suyos a través de las experiencias vividas (es subjetiva y consciente);

- *siempre en desarrollo*: porque además de ser inacabada, busca cotas superiores de perfeccionamiento, está siempre en expansión e implica una optimización, con lo cual alcanza a todas las personas, sin limitaciones etarias;
- *a través de elementos reflexivos*: que permiten cuestionar y replantear de forma consciente la realidad y quizá debido al recorrido vital, aún con más fuerza a edades longevas;
- *desembocando en un mayor entendimiento y formación*: dado su carácter teleológico y propedeúico, permite también la adaptación y reconversión de la propia persona al entorno, no sólo desde el punto de vista de la capacitación profesional, sino como proceso activo e intransferible a largo de toda la vida;
- lo que equivale a dimensionar los aspectos descritos *a nivel personal pero siempre con proyección social*.

Aunando significaciones presentes en el problema a investigar, podemos concluir que “*la educación ejerce una influencia decisiva en el interés⁸⁶ que da el individuo a los valores culturales en su aptitud para participar en la vida cultural*” (UNESCO, 1999: 236).

6.5.2. Aprendizaje

En estrecha relación con el término “educación”, aparece el de aprendizaje. Como hemos explicado es difícil separarlos, pero podríamos concretar este concepto argumentando que va *encaminado a la adquisición de destrezas o habilidades, con carácter más instrumental y concreto, dirigiéndose a su vez a incorporar contenidos informativos o adoptar nuevas estrategias de conocimiento y/o acción*.

⁸⁶ El subrayado es nuestro.

Al abordar el objeto de investigación, tanto educación como aprendizaje son términos que aparecen asociados. Las mismas personas mayores, como vamos a comprobar, suelen entenderlos de forma sinónima. Sin embargo, el carácter globalizante e integral de la educación, la diversidad de estilos adoptados y la trascendencia de su significatividad, confieren características que nos permiten hablar más de “procesos educativos” que de “aprendizaje” en esta población (salvo que la referencia sea exclusivamente academicista o instrumental).

Además, la educación, desde la sustantividad que le otorgan los elementos personalistas y emotivos, recoge también otros intereses más acordes con las pretensiones manifestadas por las personas de edad senecta. Por estas razones, la educación es un concepto que consideramos más apropiado para evaluar los procesos involucrados a estas edades.

6.5.3. Cultura

En relación con la educación, la cultura constituye un marco colectivo que a su vez concreta y da sentido a muchos de los procesos educativos. En este sentido, deducimos que: a) refiere un proceso humano; b) que abarca de manera integral los diferentes aspectos del individuo; c) con carácter contextualizado; d) que se desarrolla de manera dinámica adaptándose al entorno; e) de forma compartida aunque no homogénea con el resto de personas; f) con diferentes grados de intencionalidad; g) con estructuras y visiones del mundo más o menos subyacentes; h) que suelen ser transmitidas entre generaciones; i) y que suponen una interpretación subjetiva acerca del mundo y los valores; j) pudiendo desembocar en un contexto creativo en referencia a los significados puestos en juego.

A través del análisis de distintas aproximaciones que abarcan el significado del concepto, hemos llegado a dimensionarla resaltando estas características: A. *Carácter creativo y humano*; B. *Carácter universal y social*; C. *Carácter diversificador vs. carácter específico*; D. *Carácter subjetivo e interpretativo*.

En conexión con ello, en el curso de nuestra investigación la cultura se enmarca dentro de un proceso social, contextualizado y compartido, que supone la identificación con determinados patrones o estilos de vida y por supuesto con la adopción de ciertos estilos educativos. Desde una perspectiva más personalista, también tiene que ver con las diferentes manifestaciones socio-educativas, con el bagaje educativo más o menos formal y con la elección de las distintas opciones que puedan coexistir en las personas de edad.

6.5.4. Interés

El interés como tal viene delimitado por una serie de “*esquemas de elección entre alternativas*” (Ball, 1988: 156), esquemas que revelan cierta estabilidad a lo largo del tiempo y que no parecen ser resultado de presiones externas. Proceden más bien de las características del que elige y de la importancia que concede a sus decisiones.

Teniendo en cuenta la repercusión del contexto, algunos autores también lo definen como “*tendencia o disposición relativamente estable o duradera... orientada hacia diferentes campos de actividades y de experiencias vividas en un medio cultural dado*” (Dupont et al., 1984: 11).

De forma que, al determinar los intereses de alguien, pueden predecirse también los elementos o actividades que esa persona favorecerá entre una serie de alternativas, el tiempo invertido, la frecuencia de las conductas y, si es necesario, el reforzamiento externo que demanda para sostener una determinada actividad.

En el curso de la investigación, observamos que averiguar la comprensión de las personas mayores acerca de la educación y deducir los distintos estilos educativos implicados, supone descubrir intereses más o menos encubiertos.

6.5.5. Motivación

Una vez más reconociendo la complejidad inherente a delimitar este término, nos decantamos por esta definición: “conjunto de procesos implicados en la suscitación, orientación y mantenimiento de la conducta” (Ball, 1988: 14).

La motivación origina, conduce y sostiene una determinada conducta, que es a su vez reflejo personal de las prácticas y vivencias que un sujeto experimenta en un contexto preciso, manifestado a través de intereses concretos.

En las personas mayores, como en cualquier otra etapa vital, es preciso comprender su desarrollo teniendo en cuenta la influencia de ciertas variables, entre ellas: la intensidad o fuerza de algunas necesidades, la naturaleza temporal de ciertas metas (que pueden centrarse más en objetivos presentes o a corto plazo) y la naturaleza de los motivos (que suelen ser más significativos desde el punto de vista personal que de carácter nuevo o especulativo).

6.5.6. Necesidad

En conexión con la motivación, las necesidades sentidas marcan la orientación y la razón de los procesos puestos en juego. Sin una causa concreta, no existiría respuesta o conducta por parte del sujeto. Las necesidades contribuyen a dotar de significado nuestras acciones de manera que, si son satisfechas, dejan de tener repercusión.

Siguiendo esta idea, son tales necesidades las que provocan que las conductas se muevan en una u otra dirección y, por tanto, que exista un deseo por parte del sujeto de satisfacer sus propias pretensiones (o intereses).

En nuestro caso, estas necesidades podrían expresarse a través de las siguientes intenciones: a) *Necesidad del funcionamiento en sociedad*: relativa a una educación de base o instrumental; b) *Necesidad de expresión*: dirigida a la búsqueda de actividades que produzcan una satisfacción y placer personal; c) *Necesidad de participación*: o

necesidad de comprometerse en actividades para poder dar o prestar servicios a otros; d) *Necesidad de influir*: para conseguir la capacidad de dictaminar la introducción de innovaciones y cambios; e) *Necesidad de trascendencia*: o autorrealización más allá de los límites impuestos por las fuerzas físicas (Lemieux, 1997).

6.5.7. Estilos educativos

Los definimos como “...posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas” (Weber, 1976: 31).

En el desarrollo de esta investigación adquieren una especial relevancia. Consideramos que la adopción de un estilo u otro puede conllevar una comprensión diferente de la persona mayor hacia la educación y promueve también un interés diferente por las variadas manifestaciones socio-educativas.

Estos estilos se han descrito como: *estilo académico*, *estilo cultural*, *estilo conformista*, *estilo práctico*, *estilo inductivo-crítico* y *estilo de las reminiscencias*, a los que hemos asociado con algunos rasgos acerca de la educación que elaborábamos al emprender la conceptualización del constructo, al inicio de la tesis. Así, como explicábamos en otro apartado, por sus pretensiones socio-educativas y la forma que tienen de interpretar la realidad podríamos relacionar el estilo académico con la *dimensión propedéutica*; el estilo educativo cultural con la *dimensión expresiva*; el estilo educativo práctico con la *dimensión instrumentalista*; y el estilo educativo inductivo-crítico con la *dimensión interpretativa – crítica*.

Destacamos de manera especial que no es posible delimitar ni hablar de una total independencia entre los estilos educativos. Lo que sí podremos describir es la frecuencia o presencia predominante de un estilo u otro, lo que explica el profesor García Mínguez como una “*cuestión de intensidad*” (2004: 164). De la confluencia de algunos de estos estilos, creemos que resurgirán otros modos de entender la educación y nuevas formas de reconocer los procesos implicados.

Una vez justificada la investigación en cuanto a la adecuación de las expresiones “interés” y “motivación” de las personas mayores por la educación, tras la necesaria revisión de los trabajos y antecedentes que hemos encontrado efectivamente interesantes acerca de dichos conceptos, y retomados para su concreción los elementos significativos contenidos en el problema a investigar, entramos en el siguiente capítulo de esta segunda parte. Nuestra pretensión se dirige a explicar qué supuestos metodológicos consideramos más apropiados con objeto de abordar pertinentemente el trabajo de campo.

CAPÍTULO VII

SUPUESTOS METODOLÓGICOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO VII

VII. SUPUESTOS METODOLÓGICOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este capítulo, el propósito se centra en justificar de modo empírico la investigación que se deriva de la primera parte de la tesis. Ya hemos argumentado y contextualizado anteriormente los constructos y bases teóricas que sustentan el trabajo de campo. Toca ahora ubicar la investigación desde el punto de vista de la metodología: su inclusión dentro del ámbito científico, el paradigma cualitativo dominante en que se basa y los métodos más acertados para su adecuación a los objetivos específicos formulados. Finalmente, y a modo de introducción del capítulo siguiente, dedicaremos un apartado específico a la técnica de análisis que hemos encontrado más válida para el tipo de información que interesa recabar: el análisis de contenido.

7.1. Consideraciones introductorias

Aunque existen diversas interpretaciones, recogiendo algunas notas comunes podemos definir la investigación como el proceso que nos permite llegar a soluciones fiables a los problemas que se plantean, a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos. Se convierte así en una herramienta fundamental para avanzar conocimientos, promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos.

Por otra parte, en lo referente al campo de actuación, sabemos que las Ciencias de la Educación se incluyen dentro de las Ciencias Humanas y de las Ciencias Sociales en base a dos elementos esenciales: a) por un lado, el objeto de estudio que aborda es el fenómeno de la educación del hombre y de la sociedad; b) por otro, utiliza la metodología de las Ciencias Humanas y Sociales. Ya hemos estudiado en los capítulos anteriores la imposibilidad de aislar el hecho educativo de los condicionamientos humanos, culturales y sociales. Aquí trataremos la segunda premisa, la que se centra en la metodología, para justificar el tratamiento de los datos que presentamos.

En general, aunque discutida, parece aceptada la propuesta de aplicar la metodología científica al campo de las Ciencias Sociales. Por tanto, es ésta la explicación que proporcionan algunos autores con reconocido prestigio en el campo de la investigación educativa (v.g. Bisquerra, 1989), para conceder y justificar la posibilidad de aplicar tal metodología al estudio de los distintos fenómenos socio-educativos. Por otra parte, un primer requisito de la investigación social es ser fiel a los fenómenos que se están estudiando y no a algún cuerpo particular de principios metodológicos, aunque éste se halle sólidamente fundamentado por argumentos filosóficos (Hammersley y Atkinson, 1994: 20).

Ahora bien, conforma un hecho constatable que la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos; esto es, tratan de descubrir e interpretar “lo que es”. Tienen por tanto que ver con la organización y procesos de las cosas “vivientes” y por ello se han aplicado a los diversos fenómenos educativos, históricos, sociológicos y psicológicos. Lo que nos lleva a considerar no sólo los hechos “per se”, sino las condiciones o relaciones que existen, las prácticas que prevalecen, las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen, los procesos en marcha, así como los efectos que se sienten o las tendencias que se desarrollan (Cohen y Manion, 1990). Su diferencia con los métodos experimentales, radica en que el investigador no organiza lo que va a ocurrir, más bien se encarga de contar lo que ya ha ocurrido. Y esto es así porque las acciones humanas están basadas por significados difíciles de controlar tales como intenciones, motivos, actitudes, intereses, creencias, percepciones...

Por ello, para comprender el comportamiento de un determinado grupo debemos aproximarnos, de forma que tengamos acceso a los significados que guían tal comportamiento: reconocernos parte del mundo social que estudiamos supone que no hay forma alguna de escapar a la realidad. De ahí la urgencia de admitir el carácter reflexivo en la investigación social (Hammersley y Atkinson, 1994). Constituye la razón principal por la que se deben estudiar las actuaciones de los sujetos en el marco de un contexto interactivo, abordando la interpretación más allá de las reacciones puramente causales como si de un ambiente físico se tratara.

En este sentido, el método descriptivo es el método fundamental que utiliza la educación en su intento de observar a individuos, grupos, instituciones, métodos y materiales con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y acontecimientos que conforman los diversos campos de investigación. Con el fin de encontrar hipótesis y explicaciones válidas, es fundamental extraer significados posibles de la cultura circundante (que ya definíamos en la primera parte) y los contextos donde nos situamos. Justamente es ésta la justificación que avala el procedimiento seguido en la investigación emprendida.

Situándonos en este argumento, el análisis de contenido (técnica de análisis de datos que vamos a utilizar), emerge al igual que otros métodos y forma parte de los instrumentos de análisis destinados a ayudar al investigador en su tarea de reunir, clasificar, ordenar, sintetizar, evaluar e interpretar. Sin embargo, mientras algunos autores lo sitúan entre los métodos cuantitativos al subrayar como uno de sus objetivos principales, “*tomar un documento oral no cuantitativo y transformarlo en datos cuantitativos*” (Cohen y Manion, 1990: 91), otros lo consideran dentro de la corriente cualitativa en investigación: su fin principal asume las técnicas cualitativas de recogida de datos (entre las que incluyen la observación participante y no participante, entrevistas estructuradas y no estructuradas, entrevistas en profundidad, declaraciones personales, historiales, comunicación no verbal, documentos personales, fotografías y otras técnicas audiovisuales, métodos interactivos y no interactivos, aplicación de medidas reactivas y no reactivas...), y conduce a la reconstrucción de la realidad (Bisquerra, 1989; Fox, 1987).

Nuestra posición a este respecto es complementaria. Partimos de la conveniencia de aunar esfuerzos para sustantivar las ideas, concepciones e intereses de los sujetos a los que va destinada esta investigación. Bajo tal pretensión, es necesario dar un protagonismo evidente a la información cualitativa (sentimientos, percepciones, creencias, motivaciones, aptitudes...); no obstante, la cualificación no deja fuera de lugar la pertinencia de un acceso cuantitativo, de manera que se destaque su relevancia en el problema a investigar, a la vez que permita sopesar la influencia e importancia

correspondiente en este tema. A modo de clarificación y contextualización del problema planteado, examinaremos a continuación las características definitorias de ambas metodologías.

7.2. Los paradigmas en investigación: el contraste entre la metodología cualitativa y la metodología cuantitativa

Ya hemos señalado la posibilidad e incluso conveniencia de aunar diferentes metodologías en nuestro estudio y problema de investigación. Sin embargo, evidentemente los objetivos que planteamos van dirigidos hacia un mayor conocimiento y descripción de un sector de población que presenta características muy concretas y aspectos específicos entendidos en continua interacción (como repetidamente hemos ido señalando), con las diversas dimensiones del campo de las ciencias humanas y sociales. Esto nos sitúa ante métodos fundamentalmente descriptivos y poco generalizables.

Con objeto de partir de una comprensión global que proporcione un mayor acercamiento al tema, consideramos adecuado resaltar, aun someramente, algunas diferencias entre el análisis de datos cualitativo y cuantitativo; lo que a continuación se expone, es también lo que ha permitido decantarnos por una metodología de corte más cualitativo según los siguientes elementos principales:

- Objetivo último que perseguimos
- Proceso de análisis considerado
- Técnicas de recogida de datos más pertinentes
- Procedimiento a seguir en el análisis de datos
- Reducción final de datos

De la descripción de estos rasgos se deduce una interpretación diferente del propio proceso de investigación, una forma particular de abordarlo y una codificación y extracción de resultados que probablemente derivarán en actuaciones bien distintas.

	Análisis cualitativo	Análisis cuantitativo
<i>Objetivos</i>	Búsqueda de tendencias, tipologías, regularidades o patrones y obtención de datos únicos de carácter idiográfico.	Conseguir datos contrastables que posibiliten una generalización de los resultados.
<i>Proceso de análisis</i>	Es sistemático y ordenado, obedeciendo a un plan que puede ser considerado “artesanal”. Su carácter es fundamentalmente interactivo, lo que exige volver sobre los datos, analizarlos y replantear el proceso. Dado que se plantea como un ciclo, el análisis de datos no es la última fase de investigación.	Este plan es más rígido y sigue características que suelen estar ya corroboradas. Tiene carácter fundamentalmente lineal.
<i>Recogida de datos</i>	Va unida al análisis de datos, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes.	Recogida y análisis de datos constituyen momentos diferentes.
<i>Análisis de datos</i>	Mantiene una estrecha relación de contraste e interdependencia con el diseño del estudio y los datos pueden codificarse mediante estrategias diferentes, como las palabras. Además, intenta la búsqueda de técnicas y procedimientos válidos para realizar y establecer inferencias. La validez y fiabilidad pueden determinarse por diversas técnicas.	Se ordena preferentemente en base a códigos matemáticos o numéricos. Intenta la búsqueda de técnicas y procedimientos válidos y sistemáticos.
<i>Reducción de datos</i>	Se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso.	Se realiza en un momento concreto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez Serrano, 1998

Teniendo estos rasgos característicos en cuenta, la mayor parte de los autores inmersos en el campo de la investigación recurren a la determinación o explicación de diferentes paradigmas para dar cobertura a las múltiples formas de abordar la realidad.

No vamos a entrar aquí en demasiadas matizaciones en este sentido, puesto que tal disquisición excedería con creces el propósito del apartado; aun así, considerando la importancia que las diferentes corrientes filosóficas han ejercido sobre la investigación educativa y a modo de clarificación y sostenimiento teórico, creemos pertinente recoger las tres interpretaciones dominantes que, a su vez, contienen determinadas comprensiones filosóficas para atender y captar la realidad:

- el empirismo lógico (positivismo/neopositivismo)
- la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico)
- la teoría crítica (neomarxismo).

Para hacerlo de forma breve y suficientemente explicativa, aportamos el esquema que, a nuestro entender propone acertadamente la profesora Colás (1994: 54):

PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:			
POSICIONES TEÓRICAS			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
NATURALEZA DE LA REALIDAD	<i>Única Fragmentable Tangible Simplificada</i>	<i>Múltiple Intangible Holística</i>	<i>Dinámica Evolutiva Interactiva</i>
FINALIDAD DE LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN	<i>Explicar Controlar Dominar Verificar</i>	<i>Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento</i>	<i>Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio</i>
TIPO DE CONOCIMIENTO	<i>Técnico Leyes nomotéticas</i>	<i>Práctico Explicaciones ideográficas</i>	<i>Emancipativo Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos</i>
ROL DE LOS VALORES EN LA INVESTIGACIÓN	<i>Neutralidad Rigor de los datos Libre de valores</i>	<i>Influencias de los valores en el proceso de Investigación. Explícitos</i>	<i>La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados</i>
TEORÍA Y PRÁCTICA EDUCATIVA	<i>Separación Teoría normativa y generalizable</i>	<i>Interpretación y aplicación se unen</i>	<i>Teoría y práctica constituyen un todo inseparable</i>
RELACIÓN INVESTIGADOR / OBJETO DE INVESTIGACIÓN	<i>Distanciados Independientes</i>	<i>Interacciones entre ambos</i>	<i>El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación</i>

Fuente: M^a P. Colás, (1994: 54).

Es necesario precisar que, en la actualidad, existe una tendencia a permitir y destacar la posibilidad de que tales paradigmas puedan coexistir, incluso de forma complementaria, como argumentábamos anteriormente al referir el uso de la metodología cualitativa y cuantitativa. Al fin y al cabo, son tales construcciones teóricas las que cobijan las bases metodológicas con las que después interpretamos y prestamos significado al problema a investigar. Y éste casi siempre admite formas y comprensiones diversas a la hora de abordarlo.

Lo que a continuación exponemos es la justificación para utilizar una metodología fundamentalmente cualitativa en el curso de nuestra investigación.

7.3. Características de la investigación cualitativa

Si consideramos como seria opción la adopción de una metodología de corte más cualitativo, es como decimos consecuencia de nuestro acercamiento hacia las características generales que la definen como tal. A este respecto, concretamos las definidas por Bisquerra (1989: 257):

1.- *El investigador como instrumento de medida*: todos los datos se filtran según su criterio, por lo que pudiera considerarse la subjetividad como un riesgo. En este sentido, el investigador tiene varias opciones, adoptando una “subjetividad disciplinada” que requiere auto-conciencia, examen riguroso, reflexión continua y análisis recursivo, así como la posibilidad de llevar a cabo la “comprensión intersubjetiva”. Esta comprensión permite que el resto de los participantes en el estudio puedan aportar sus ideas en tanto en cuanto el investigador explicita los aspectos subjetivos, lo que produce una búsqueda de profundización en la comprensión de las experiencias de los sujetos. Otra de las estrategias más utilizadas es la triangulación.

2.- *Estudios intensivos en pequeña escala*: basados en la exploración intensiva de unos pocos casos, son estudios que sólo se representan a sí mismos. Suelen estudiarse como situaciones normales, preferentemente en su ambiente natural, en el mismo entorno donde tienen lugar.

3.- *Teorías e hipótesis*: más que probar, la metodología cualitativa va destinada a generar teorías e hipótesis.

4.- *No tiene reglas de procedimiento*: es decir, el método de recogida de datos no se especifica previamente. Las variables no tienen porqué quedar definidas operativamente ni ser susceptibles de medición. En este sentido, es importante el carácter creativo e innovador del producto y la intuición del propio investigador. La investigación pasa a ser de naturaleza flexible, progresiva y recursiva.

5.- *Holística*: como venimos diciendo, abarca el fenómeno en su conjunto. Tiene en cuenta su totalidad y la interacción (socio-educativa en nuestro caso), entre distintos ámbitos de estudio.

6.- *Recursiva*: el diseño de investigación es emergente; se va elaborando a medida que avanza la investigación. Lo que supone reformular constantemente el problema inicial para confirmar que los datos recogidos contribuyen a la interpretación del fenómeno. Si se producen desajustes importantes, es posible replantear el problema adoptando las modificaciones que se consideren oportunas.

7.- *Categorización*: se lleva a cabo a partir de interrogantes, reconsiderados de forma continua, teniendo en cuenta el objetivo planteado y el proceso de investigación seguido.

8.- *Análisis estadístico*: en general no procede un análisis estadístico. Aunque permite el recuento de frecuencias y categorizaciones, ello sólo es posible si se está muy seguro de lo que se cuenta y se matiza su significación en la investigación.

9.- *Serendipity*: este término hace referencia al hecho o la posibilidad de incorporar hallazgos que no se habían previsto o no se contemplaban en los objetivos iniciales de la investigación.

10.- *Emocionalmente satisfactoria*: recoge las voces de sus protagonistas, es decir, es democrática, y produce siempre algún tipo de optimización, aunque sea constatando o clarificando los resultados.

Estas cualidades son posibles gracias a instrumentos de recogida de información de corte también cualitativo, destinados a registrar lo que las personas involucradas “dicen y hacen”, en lugar de lo que “dicen que hacen”, descripciones más propias de métodos cuantitativos. Por ello, para analizar los datos y otorgar validez al contenido y al objeto de investigación, suele utilizarse la técnica de triangulación.

Aun así, numerosas críticas se han formulado respecto a la investigación cualitativa, entre ellas: a) es subjetiva; b) contiene una sobrecarga de los valores del investigador; c) no se puede replicar; d) tiene poca fiabilidad; e) presenta poca validez externa; f) las conclusiones no son generalizables; g) adolece de exactitud y precisión; h) es poco rigurosa y sistemática (recogidas por Bisquerra, 1989: 259).

Sus defensores, sin embargo, consideran que responde a unos objetivos diferentes y una formulación distinta y que, como ocurre en el caso de la investigación cuantitativa, si se lleva a cabo con rigurosidad y está adecuadamente justificada, sus resultados son de igual valor. Es más, en el caso de los fenómenos socio-educativos, constituiría el procedimiento más pertinente a seguir. Todo depende del problema a investigar y la coherencia del proceso que desarrollemos. Porque, como suele decirse en el ámbito científico, lo importante no es hacer investigación cuantitativa o cualitativa, sino hacer buena investigación, sabiendo que *es el problema el que dicta el método y no al revés*.

De hecho, en algunos casos, la combinación entre los métodos cuantitativos y cualitativos es la opción más conveniente. El problema es determinar los rasgos que facilitan una aproximación y no otra. Además, la generalización (que suele ser el “caballo de batalla”), también puede considerarse en términos de la aplicación a situaciones afines en vez de a poblaciones. De este modo, los hallazgos de las

investigaciones cualitativas pueden tener realmente implicaciones más allá del estudio específico abordado (Brockett e Hiesmtra, 1993).

Podríamos concluir confirmando que lo que posee mayor relevancia no es siempre el logro de un fin claramente determinado a través de datos operativos y sistemáticos, sino la ligazón en los argumentos planteados y su aplicación a la población de referencia a investigar, puesto que *“la mira de la metodología es ayudarnos a entender, en los más amplios términos posibles, no los resultados de la encuesta científica, sino el proceso en sí mismo”* (Cohen y Manion, 1990: 73).

7.4. La apuesta por los métodos cualitativos: fenomenología, etnometodología e interaccionismo simbólico

Estos métodos surgen como reacción ante el positivismo y la importancia de destacar un tipo de análisis que responda a la necesidad de analizar los acontecimientos que ocurren de forma cotidiana.

Lo que de común tienen todos ellos es la preocupación por los fenómenos, es decir, las cosas que percibimos a través de los sentidos y que transcurren de forma natural a lo largo de nuestra vida, junto con el énfasis correspondiente sobre lo cualitativo. Se incide entonces en la explicación e indagación acerca de cómo las distintas personas llegan a construir y reconstruir la realidad social en la interacción que mantienen con el entorno y los restantes miembros de su comunidad. Para hacerlo es preciso tener muy en cuenta las interpretaciones que los mismos participantes⁸⁷ realizan sobre sus intenciones, proyecciones e intereses ante determinadas acciones. Precisamente porque se entiende que tales acciones están condicionadas por los significados que otorgamos a los diversos aspectos del contexto en que nos movemos, las investigaciones que se desarrollan en este ámbito mantienen una nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad.

⁸⁷ Los investigadores cualitativos no utilizan el término “sujetos” para referirse a las personas investigadas, porque implica *acción sobre*, y prefieren usar el término “participantes o informantes” porque indica *interacción con*, y caracteriza mejor los supuestos o asunciones que subyacen en esta metodología (Latorre, 2003: 199).

El enfoque de investigación se caracteriza entonces por ser holístico, inductivo e idiográfico. *Holístico* porque estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. *Inductivo* porque las categorías, patrones e interpretaciones se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías e hipótesis previas. E *idiográfico*, porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales, dejando las explicaciones de las leyes generales para las ciencias nomotéticas.

De esta visión constructivista acerca del proceso, se deriva también una comprensión peculiar acerca de los resultados de la investigación; se entiende que éstos son creados a través de la interacción hermenéutico-dialéctica (hermenéutico, al ser interpretativo y dialéctica, al perseguir una síntesis de dichas interacciones), entre el investigador y los participantes que realizan el estudio (Latorre, 2003: 200). De ahí que las técnicas empleadas se caractericen por ser fundamentalmente interactivas, como ocurre con la entrevista, la observación participante o el análisis de documentos, con la finalidad esencial de obtener una comprensión directa y cercana de la realidad social.

En este sentido, por su proximidad al tema objeto de nuestra investigación, vamos a repasar brevemente cuáles son las características más sobresalientes de cada uno de los siguientes métodos incluidos en esta perspectiva:

7.4.1. La fenomenología

Es un método construido como reacción hacia el psicologismo, y ve el comportamiento como determinado por los fenómenos de la experiencia en vez de por la realidad externa, objetiva y físicamente descrita. Su propósito es describir el significado de la experiencia desde la perspectiva de quienes la han vivido. Interesa sobre todo mostrar que algunos actos como la abstracción, el juicio o la inferencia, no son actos empíricos sino más bien de naturaleza intencional, lo que nos lleva a la posibilidad de aprehender las significaciones tal y como se producen. No hay entonces contenidos de conciencia, solamente fenómenos. Por eso, la fenomenología pretende ser una pura descripción de lo que se muestra por sí mismo: no presupone nada, ni el

mundo natural, ni el sentido común, ni las proposiciones de la ciencia, ni las experiencias psíquicas. Se sitúa ante los hechos de modo aséptico y simple, rechazando toda creencia y todo juicio previo.

Existen distintos autores de importancia en esta corriente (Hamilton, Husserl, Schutz, son algunos de los más representativos...), y cada uno de ellos ha realizado una interpretación diferente acerca de la fenomenología. Se suelen distinguir tres teorías principales dentro de la fenomenología: la fenomenología trascendental (centrada en Husserl), la fenomenología existencial (Schutz, J. P. Sartre y M. Merleau-Ponty son los autores más destacados), y la fenomenología hermeneútica (P. Ricoeur es quien la desarrolla sobre todo).

Así, mientras la fenomenología trascendental cuestiona los supuestos “dados por sentido”, de sentido común en la vida de cada día, para llegar a la esencia que subyace a los detalles, la fenomenología existencialista busca entender la estructura de significado de la vida diaria a través de un método específico: la reflexividad. De acuerdo con Schutz (1899 – 1959), el modo como entendemos el comportamiento de los otros depende de un proceso de tipificación por medio del cual el observador hace uso de conceptos que recuerdan los “tipos ideales” para dar sentido a lo que hace la gente. Se derivan de la cotidianidad y es a través de ellos como clasificamos y organizamos nuestro mundo diario, a través de “realidades múltiples”.

Sin embargo, a pesar de la complejidad y diversidad manifestada a través de estas tendencias, pueden tomarse como comunes entre los diferentes representantes los siguientes rasgos:

- Creencia en la importancia y en un sentido de primacía de la conciencia subjetiva.
- Entendimiento de la conciencia como activación, como concesión con sentido.

- Reivindicación de que hay estructuras esenciales en la conciencia de las que obtenemos conocimiento directo mediante una cierta clase de reflexión (Cohen y Manion, 1990).

De modo general, los pasos que sigue el método fenomenológico se estructuran de la siguiente forma:

- a) Investigación de los fenómenos particulares.
- b) Investigación de las esencias generales.
- c) Aprehensión de las relaciones esenciales entre las esencias.
- d) Estudio de los modos de aparición.
- e) Estudio de la constitución de los fenómenos de conciencia.
- f) La “epoché” o suspensión de la ciencia en la existencia de los fenómenos.
- g) Interpretación de la significación de los fenómenos.

De forma más simple, el proceso se inicia de la siguiente forma: a) el investigador aclara sus propias preconcepciones de los fenómenos en estudio (lo que se denomina “bracketing” en términos fenomenológicos); ello significa suspender tanto como sea posible los significados propios para entrar en el mundo singular de la persona entrevistada; b) el investigador lee y relee toda la información de que dispone hasta lograr una estrecha comprensión global; c) una vez obtenida una comprensión general, identifica todas las unidades de significado y decide cuáles son importantes para su investigación. El proceso persigue la identificación de la estructura fundamental del fenómeno mientras que el resultado describe lo sustancial de cada experiencia humana particular (Latorre, 2003: 222).

En definitiva, podemos decir que la fenomenología *“es una actitud que pretende aclarar las formas de existencia humana, partiendo del ser del hombre en el mundo”* (Pérez Serrano, 1998: 176).

Relacionado con el paradigma fenomenológico, aparece la etnometodología, método que pasamos a describir.

7.4.2. La etnometodología

Es también, como decimos, un método que se preocupa por los sucesos y temas que acontecen en la vida diaria, pero además estudia cómo las personas conciben e interpretan ese mundo para lograr estudiarlos “desde dentro”. Más específicamente, “*se dirige a los mecanismos por los cuales los participantes alcanzan y sostienen la interacción en un encuentro social, las asunciones que hacen, las convicciones que utilizan y las prácticas que adoptan*” (Cohen y Manion, 1990: 61).

Los pasos generales que sigue la etnometodología pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. Explorar la situación tal y como la viven y la construyen los participantes.
2. Convertir lo familiar en extraño anotando todo lo que es considerado evidente.
3. Analizar la relación entre la situación de clase y su contexto.
4. Construir sólo las hipótesis y los instrumentos a partir de la situación.
5. Interpretar los hechos observados a la luz de las teorías antropológicas (Wilcox, cit. por Latorre, 2003: 224).

Para esta comprensión de la realidad, utilizan dos nociones esenciales: la *cualitatividad* y la *reflexividad*. La primera va encaminada a las maneras en que las acciones y afirmaciones se relacionan con los contextos sociales y los producen, así como al modo en que sus significados son compartidos por los participantes aunque no sean explícitamente definidos. Las expresiones reflexivas hacen referencia a la interdependencia ocasionada entre las explicaciones (descripciones, análisis, críticas...) dadas, y las mismas posturas sociales.

En tal sentido existen dos tipos de etnometodologistas: aquellos definidos como “lingüísticos” ponen el acento en el uso del lenguaje y el modo en que se estructuran las conversaciones de la vida diaria (destacando los significados “dados por sentados”, el

uso de expresiones indicativas y el modo en que las conversaciones dan a entender mucho más de lo que se dice realmente). Y aquellos otros llamados “situacionales” al extender su visión sobre una gama más amplia de la actividad social, con el propósito de vislumbrar las maneras en que la gente procede en el contexto social que le rodea. La preocupación esencial de éstos es, pues, captar la forma en que la gente comprende y ordena su propio entorno. Por eso en un caso y en otro, los etnometodologistas pretenden descomponer y estudiar los elementos en las situaciones de la vida diaria, con el fin de sacar a la luz los procesos puestos en marcha de forma subyacente.

La etnometodología constituiría pues una ciencia relacionada con la etnografía⁸⁸. Desde la etimología, etnografía proviene del griego *éthnos*, (pueblo) y *graphé*, (descripción); por tanto se traduce como descripción de un modo de vida, de una raza o grupo de individuos. Así, el valor de la etnografía como método de investigación social se funda en la existencia de una variedad de patrones culturales y en su relevancia para entender procesos sociales. En definitiva, “*la etnografía⁸⁹ explota la capacidad que cualquier actor social posee para aprender nuevas culturas, y para alcanzar la objetividad a la que lleva este proceso*” (Hammersley y Atkinson, 1994: 22).

Los caracteres básicos de la investigación etnográfica son:

- Exploración abierta a todas las contingencias del problema que se estudia.
- Implicación del investigador en el entorno social, como observador-participante.
- Tentativa de comprensión de los acontecimientos en términos de significados.

⁸⁸ En sentido amplio, la investigación etnográfica se utiliza como sinónimo de investigación cualitativa, trabajo de campo u observación participante.

⁸⁹ Algunos autores distinguen entre etnología y etnografía. Así, para López –Barajas (1994: 13 y 14) la *etnografía* es parte de la antropología cultural, definida como “*descripción de la cultura de un grupo humano o alguno de sus aspectos*”. Más que una rama de la antropología, se considera una fase del proceso investigador en la que se señalan objetivos y facilita la formulación de hipótesis. La *etnología*, en cambio, es la “*ciencia que estudia las razas y pueblos en todos sus aspectos y dimensiones*”. Por ello la etnografía es considerada la metodología de la etnología al suministrar aquélla los datos que ésta necesita. Parecida interpretación es la que realizan los clásicos Goetz y LeCompte (1988: 38), quienes consideran la etnografía como “*el estudio de un fenómeno concebido como fenómeno individual*” y la etnología como “*el análisis comparativo de distintas entidades*”.

- Marco interpretativo desde el contexto y sus interrelaciones estructurales-ecológicas (en un sistema formal).
- Producto escrito que interpreta los acontecimientos con sentido vital, por estar “allí” (Knapp, 1986, cit. por López-Barajas, 1994: 16).

De ahí que la etnografía no sólo describe sino que comprende de forma valorativa la realidad que estudia. El investigador pasa a considerar lo que ve, reflejando sus sentimientos, detectando significaciones y proyectando intencionalidades, admitiendo un grado de compromiso con el que observa. En este sentido, “*las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas*” (Goetz y LeCompte, 1988: 28). Por ello, como resaltan estos autores, se considera ante todo un proceso que requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Según las siguientes condiciones:

1º.- Las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos que representan la concepción del mundo de los participantes investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.

2º.- Las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre entonces a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando evitar la manipulación intencional de las variables presentes en el estudio.

3º.- La investigación etnográfica tiene carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Constituye, de esta forma, una metodología que se relaciona estrechamente con nuestro propio trabajo de campo, como ocurre con el enfoque del interaccionismo simbólico.

7.4.3. El interaccionismo simbólico

Se deriva de la obra del filósofo estadounidense G. H. Mead (1863 – 1931), quien defiende el “yo” como un organismo que emerge en estrecho contacto con el mundo social circundante. De esta forma, todo estímulo provoca una respuesta que tiene significado sólo en cuanto ocurre en el interior de un proceso comunicativo. Aun así, defiende, la conciencia no es reductible de ningún modo a los meros factores ambientales o al propio individuo, sino que adquiere auténtico significado en la relación entre ambos términos.

En función de ello, a diferencia de la tendencia anterior, el interaccionismo simbólico no se centra en el individuo o en las influencias de la estructura social sobre el comportamiento individual, sino en la naturaleza de la interacción que se produce siempre de forma dinámica e indeterminada.

Tres postulados básicos lo definen:

1.- *Los seres humanos actúan respecto a las cosas sobre la base de los significados que tienen para ellos.* Con lo cual, tan importante es el mundo de los significados subjetivos, como los símbolos que los producen y representan. Puede decirse que el hombre habita dos “mundos” paralelos: el mundo natural donde actúa como organismo de impulsos e instintos; y el mundo social donde los símbolos (como el lenguaje) le habilitan para dar significado a los objetos. Precisamente la atribución de significados o interpretación es la que le capacita como ser humano y a la vez ser social.

2.- *Esta atribución de significados es un proceso continuo siempre sujeto a diferentes cambios.* El individuo no deja de construir, modificar, sopesar... de manera

que la acción no es sólo consecuencia de atributos psicológicos (actitudes, percepciones o personalidad), o de ciertos hechos y roles sociales.

3.- Lo que nos lleva a considerar que *cada individuo toma como referencia de su acción, la misma sociedad y las actuaciones de los otros*. Individuo y sociedad, aparecen entonces como un todo inseparable, donde las conductas pasan a ser interpretaciones reflexivas y sociales de los diferentes estímulos internos y externos (Cohen y Manion, 1990).

La importancia de esta corriente radica pues en el estudio de la naturaleza de la interacción, al concebir una imagen activa y dinámica del ser humano. El ser humano no sólo responde sino que percibe, interpreta, procede, considera, evalúa... dentro de un contexto social. Por ello los interaccionistas simbólicos se interesan por describir los procesos de interpretación como instrumento de comprensión de los significados de las acciones humanas.

7.5. Conexiones con nuestro ámbito de estudio

Hay que destacar que, a pesar de la diferenciación que aquí venimos haciendo acerca de estas tres corrientes, desde el ámbito educativo no han llegado a establecerse claras discrepancias entre ellas. Por contra, sí se resalta el valor común que comparten a partir de su inclusión dentro de la metodología cualitativa (que antes describíamos); también prestan especial atención a la propia actitud del investigador, dirigida no tanto a estructurar, analizar e interpretar una determinada situación, como a preservar dicha situación de la forma más íntegra posible.

Es, en buena medida, la postura y la filosofía que persiste en el estudio de los fenómenos que aborda la investigación educativa, la idea también que compartimos cuando decidimos plantear el desarrollo de la presente investigación, y la pretensión de todos aquéllos que estamos interesados en describir, de la forma más fiel posible, la compleja realidad que refieren los procesos socio-educativos implicados en el estudio de las personas de edad.

Como vemos, son metodologías que guardan relación con el objeto de estudio, puesto que: a) también nosotros abordamos las diferentes significaciones que las personas mayores otorgan a los procesos y hechos que tienen que ver con la experiencia socio-educativa; b) en conexión con las interacciones que se producen entre los diversos factores intervinientes y, c) la influencia de los contextos en que han tenido lugar, d) haciendo uso de la inmersión en los entornos naturales desde donde posibilitar la interpretación.

De esta forma, convenimos con el profesor Sáez (2002: 167) en que, evidentemente, *“la investigación pedagógica en el terreno de las personas mayores va asociada a la intervención educativa que resulta de ella, pero también a otras variables relacionadas con las personas y los procesos educativos en los que se van a involucrar”*.

7.6. La técnica del análisis de contenido

Tal y como estamos describiendo, las decisiones y la forma de abordar el proceso de investigación vienen determinados tanto por el marco conceptual en el que se sustentan, como por la propia visión del estudioso que los acomete. En consecuencia, las estrategias de recogida de datos están también informadas por la teoría en cuanto que las técnicas elegidas han de ajustarse a los constructos teóricos del diseño, a fin de que los datos proporcionen una respuesta a las cuestiones planteadas (Goetz y LeCompte, 1988: 80).

En este sentido, el análisis de contenido como procedimiento para el análisis de datos ha sido utilizado desde hace mucho tiempo de manera informal en el estudio de diferentes aspectos en el ámbito social y educativo. No obstante, convenimos en que no siempre se ha reconocido su justa importancia como técnica de investigación científica (Hayman, 1981). Quizá fue Berelson⁹⁰ a mediados del siglo XX (1952), uno de los primeros autores en destacar y subrayar su relevancia en este campo.

Para explicar su utilización y adecuación a nuestra investigación y reconociendo la trascendencia de esta técnica en la interpretación de los datos recogidos, creemos conveniente dedicarle un apartado específico donde se describa su expresa significación, proceso y aplicabilidad en el caso que nos ocupa.

7.6.1. Pertinencia y clarificación conceptual

Comienza A. Muñoz la presentación del manual titulado expresamente “*Análisis de contenido*” (L. Bardin, 1986: 5), alegando que la finalidad analítica primordial que resuelve esta técnica es “*la identificación y explicación de las representaciones cognoscitivas que otorgan el sentido a todo relato comunicativo*”. En efecto, en toda comunicación existe un producto o un conjunto de datos que se codifican mediante expresiones (aunque no siempre sean lingüísticas). El procedimiento a través del cual se

⁹⁰ B. Berelson elaboró un manual en 1952 que sirvió como texto clave durante años en el estudio y aplicabilidad del análisis de contenido: “*Content Analysis in Communication Research*” y que aún suele citarse por la mayor parte de los autores que abordan el tema.

construye un relato sujeto a una determinada sintáctica y semántica, es susceptible de ser interpretado mediante el análisis de contenido.

El análisis de contenido se sitúa en el ámbito de la investigación descriptiva y pretende, sobre todo, “*descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado, extrayéndolos de un contenido dado a través de un proceso que se caracteriza por el intento de rigor de medición*” (Pérez Serrano, 1998: 142). Su inmersión dentro de un paradigma no positivista, no tiene porqué alejarse entonces del esfuerzo por recabar de forma rigurosa los datos que puedan extraerse.

Bardin, de forma clásica, lo define como “*conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia⁹¹ de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes*” (Bardin, 1986: 32). Este autor añade y enfatiza en su definición la importancia de considerar otras proposiciones que ya han sido aceptadas con anterioridad y que sirven de explicación para completar un sentido manifiesto al contenido que pretendemos analizar. Todo ello con objeto de realizar deducciones lógicas y justificadas concernientes a la fuente (el emisor y su contexto) -o eventualmente los efectos- de los mensajes tomados en consideración. Constituye, en este sentido, una de las técnicas más elaboradas y de mayor prestigio en el campo de la lingüística, así como en el de la observación documental.

Otros autores parten del referente externo para evaluar la significatividad del contenido en el análisis y lo definen como “*un método de investigación de fines múltiples desarrollado específicamente para investigar un amplio espectro de problemas en los que el contenido de la comunidad sirve como base de inferencia*” (Cohen y Manion, 1990: 92).

Por su parte, D. J. Fox (1987: 709) lo concreta desde un punto de vista metodológico como “*procedimiento para la categorización de datos verbales o de*

⁹¹ La inferencia es entendida por Bardin (1986: 29) como “*operación lógica por la que se admite una proposición en virtud de su relación con otras proposiciones admitidas ya como verdaderas*”.

conducta, con fines de clasificación, resumen y tabulación”, y añade que es un proceso complejo al requerir un gran esfuerzo intelectual, en uno de los pocos campos de los comprendidos en las etapas finales del proceso de investigación, donde el investigador desempeña un papel individual importante y creativo.

Podríamos sintetizar estas definiciones, de acuerdo con Bardin, afirmando que constituye “*un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones*” (1986: 23), donde no existen plantillas confeccionadas “a priori”, sino algunos patrones base difícilmente conclusos. Tampoco es un instrumento “per se”, sino una forma de utilizar y adaptar las inferencias al ámbito de las comunicaciones, teniendo en cuenta que los procedimientos de análisis podrán ser muy diferentes dependiendo de la finalidad perseguida. De ahí que algunos autores consideren el análisis de contenido como una afirmación personal que hace el investigador en cuanto a su manera de apreciar los datos, sabiendo que tan influyente es la naturaleza del análisis que utilizará, como la unidad de contenido que selecciona o incluso sus propias expectativas (Fox, 1987).

Conforme a ello, una herramienta esencial en el análisis es la descripción analítica, que funciona por “*procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes*” (Bardin, 1986: 25). Pero el análisis no se centra sólo en el contenido, tiene en cuenta el “continente”; es decir, va más allá de los significados (análisis temático), para tener en cuenta los significantes (análisis lexicológico, análisis de los procedimientos).

Por eso decimos del análisis de contenido que es una técnica compleja, en la que cuenta el contexto del problema a investigar tanto como la variedad y cantidad de matices que puedan recogerse para contemplar, desde nuevas dimensiones y perspectivas, los objetivos planteados inicialmente. Y ello sin descuidar la validez que se requiere para poder examinar los datos con la precisa y necesaria objetividad.

Partiendo de estas premisas generales, vamos a ver en qué medida el análisis puede ajustarse a las pretensiones que con la presente investigación perseguimos.

7.6.2. Adecuación del análisis de contenido a nuestra investigación

En la literatura metodológica existen, de forma más o menos implícita, distintas formas de abordar los temas o ámbitos susceptibles de centrar el análisis de contenido, así como una diversidad en cuanto a las intenciones del análisis. Sintetizando, podríamos recoger las siguientes finalidades básicas que, como vemos, no son de ninguna manera excluyentes:

- *el análisis concreto del contenido semántico*: mediante el uso de categorías⁹², se ocupa de codificar lo que el sujeto o sujetos expresan manifiestamente,
- *el análisis del tono comunicado por un conjunto de datos*: a partir del cual se desea abstraer cierto sentido de la actitud comunicada por la respuesta,
- *servir de base para hacer deducciones* acerca de las intenciones de la fuente (Fox, 1987: 710).

Cohen y Manion (1990: 95), amplían algo más las expectativas del análisis de contenido y presentan siete objetivos que, al igual que en el caso anterior, podrían perseguirse de forma complementaria:

1. Describir tendencias en el contenido de la comunicación.
2. Relacionar las características conocidas de las fuentes con los mensajes que producen.
3. Intervenir el contenido de la comunicación en contraste con las normas.
4. Analizar las técnicas de persuasión.
5. Analizar el estilo.
6. Relacionar los atributos conocidos de la audiencia con los mensajes producidos por ella.

⁹² Para que el análisis sea válido, la comunicación es descompuesta en determinadas categorías. Estas deben ser: homogéneas; exhaustivas (agotar la totalidad del texto); exclusivas (un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en otras categorías diferentes); objetivas (dos codificadores diferentes deben llegar a los mismos resultados) y adecuadas o pertinentes (adaptadas al contenido y al objetivo) (Bardin, 1986). Las unidades de análisis pueden incluir: 1) una palabra; 2) un tema; 3) un personaje; 4) una oración, y 5) un párrafo.

7. Describir esquemas de comunicación.

Es también interesante la clasificación al respecto que, de manera global, señala Pérez Serrano (1998: 138) siguiendo a B. Berelson, y que tiene en cuenta la temática del contenido a analizar desde tres puntos de vista diferentes:

A.- Cuestiones referidas a las características del contenido:

- describir las tendencias en el contenido de las comunicaciones
- seguir la pista al desarrollo de la escolaridad
- comparar medidas o niveles de comunicación ordinarios
- ayudar a las operaciones técnicas de investigación
- exponer las técnicas de propaganda
- medir la legibilidad de los materiales de comunicación
- descubrir formas estilísticas.

B.- Cuestiones referidas a productos o campos del contenido:

- identificar las intenciones y otras características de los comunicantes
- determinar el estado psicológico de las personas y grupos
- detectar la existencia de propaganda (fundamentalmente con propósitos legales).

C.- Cuestiones referidas al público o efectos de contenido:

- reflejar actitudes, intereses⁹³ y valores (esquemas culturales) de grupos de población
- describir las respuestas de actitud y conducta ante las comunicaciones.

Este último objetivo es el que en mayor medida responde a nuestra finalidad investigadora. En realidad, el análisis de contenido que nosotros vamos a desarrollar se

⁹³ El subrayado es nuestro

sustenta en la *necesidad de obtener datos fiables y válidos en lo referente a un determinado sector de población (las personas mayores) que, de manera más o menos manifiesta, muestra a través del instrumento aplicado (entrevista en base a casos específicos), una serie de motivaciones, proyecciones⁹⁴, conceptos, convicciones, ideas, suposiciones y, por supuesto, intereses, acerca del ámbito de la educación planteada en sentido amplio y orientada a una concreción en diferentes estilos educativos.*

Partimos de la premisa de que las respuestas verbales de un sujeto ante diversas situaciones proporcionan información sobre sus motivaciones e intereses, y que precisamente el lenguaje no existe como fenómeno aislado, sino que se manifiesta junto a otros factores que posibilitan el campo de la comunicación (Pérez Serrano, 1998). Por eso el análisis del contexto y la simbología que supone, son tan importantes como el mismo análisis semántico.

Nos enfrentamos entonces a la dificultad de contemplar dos niveles muy diferentes:

- ✓ *El nivel manifiesto*: supone una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado.
- ✓ *El nivel latente*: trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente que motiva la conducta descrita (trata entonces de deducir lo que se quiso decir o dar a entender).

Parece ser que existen pruebas que muestran cómo el primero se puede realizar con mayor fiabilidad y validez que el segundo (Fox, 1987), aunque ello no implica que este nivel quede desestimado en la investigación. Justamente una de las mayores ventajas del análisis de contenido es que, apoyándose en el significado manifiesto, descubre algunos aspectos ocultos a los que no podría accederse de otro modo. Es una razón importante que justifica, a todas luces, su utilización y desarrollo. Aunque, como

⁹⁴ Aunque no pretendemos incluir aquí el análisis de contenido como técnica propiamente proyectiva, sí entendemos la “proyección” como mecanismo que facilita en la persona atribuir a otro sujeto o bien a otro caso o fenómeno, un rasgo o deseo propio difícil de admitir (Anderson, 1966: 27). Y, en este sentido, el empleo y desarrollo de una ejemplificación de casos como identificación subjetiva, así como el análisis de contenido a posteriori, pueden resultar pertinentes.

vamos a estudiar, hayan de extremarse las medidas que concedan garantía y solidez al uso en sí de esta técnica analítica.

7.6.3. Proceso del análisis de contenido

Diferentes autores han desarrollado la técnica del análisis de contenido, especificando el procedimiento a seguir para llevarlo a cabo (Pérez Serrano, 1998; Cohen y Manion, 1990; Bisquerra, 1989; Fox, 1987; Marín Ibáñez, 1985; Berelson, 1952). Siguiendo a Bardin (1986: 71) como uno de los especialistas más reconocidos en este campo, recogemos la estructuración que propone a través de las fases correspondientes. El proceso será resumido en estos tres puntos que desarrollaremos convenientemente en las páginas siguientes, adecuándolo al contenido de nuestra investigación:

- 1.- *El preanálisis*
- 2.- *El aprovechamiento del material*
- 3.- *El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación*

A modo de esquema, resultaría el siguiente organigrama:



Fuente: Elaboración propia resumida a partir de L. Bardin (1986: 77)

7.6.3.1. El preanálisis

Tiene como objetivo la operacionalización y la sistematización de las ideas de partida, para poder llegar a un sistema preciso de desarrollo de las operaciones sucesivas, a un plan de análisis. Las funciones principales de esta primera fase (no necesariamente en este orden), son:

A. *La preparación del material*: antes de analizar la información es necesario editarla. En el desarrollo de la investigación, las anotaciones de campo se transcribieron siempre justo después de ser recogidas, de forma que se garantizara el estudio de toda la información disponible (datos de contexto socio-económico, familiar, hechos curiosos, llamadas de atención, ejemplificaciones, sentimientos evocados...), de la forma más fiel posible a como fue manifestada. Para facilitar el trabajo posterior, se recopiló en fichas.

B. *Realizar una lectura superficial*: para entrar en contacto con los documentos de análisis, dejando que se sucedan impresiones y orientaciones, para hacerse poco a poco más precisa.

C. *Elegir los documentos que se van a someter a análisis*: lo que Bardin (1986: 72), llama el “corpus” o conjunto de documentos tenidos en cuenta para ser sometidos a procedimientos analíticos. En nuestro caso, los documentos de análisis estaban dados “a priori”. Elegimos precisamente la técnica de análisis de contenido como la más idónea para analizar una información que consideramos más válida si era recogida a través de la técnica del análisis interpretativo de casos. Las reglas correspondientes a la selección de documentos se aplicaron de la siguiente forma:

- ◆ *Exhaustividad*: estudio de todos los documentos recogidos, con la inclusión para el análisis del conjunto de la información relevante en función de los objetivos de investigación (los documentos analizados fueron 80, aunque algunos se excluyeron porque existían excesivas contradicciones en los mensajes emitidos por los participantes o bien por

la poca fiabilidad (falta de sinceridad) del propio comunicante a la hora de responder a las preguntas formuladas.

- ◆ *Representatividad*: dada la heterogeneidad de la muestra seleccionada, habría de ser suficientemente amplia. El número total de personas participantes en el estudio, como decimos, fue de 80, aunque no se pretende por ello hacer extensibles los resultados al conjunto de la muestra, sino obtener datos suficientemente válidos y adecuados al problema que pretendemos investigar.

- ◆ *Homogeneidad*: obedeciendo a los criterios de elección que facilitarían la atención a los objetivos específicos de investigación planteados y para obtener datos que correspondieran a la posibilidad de cierta categorización, optamos por realizar preguntas más o menos estructuradas a los participantes; sin descuidar, por supuesto, la suficiente flexibilidad para realizar también un estudio fenomenológico que aportara matices ricos en otro tipo de significados: impresiones, evocaciones, recuerdos, sentimientos, percepciones... (A modo de ejemplo: “A la vejez viruelas, empiezan a estudiar para realizar aquellas tareas que siempre quisieron y no pudieron realizar...”, decía una señora con un poco de “sorna” ante la ejemplificación de personas mayores que siguen interesadas en acudir a un centro de adultos o a la Universidad. “Si quieres aprender debes hacerlo: por nuestra edad es importante, ya que nosotros no podíamos ir a la escuela como ahora van todos los niños, teníamos que trabajar”, contestaba otra con gran dosis de anhelo y nostalgia ante la misma pregunta, ya que le había sido imposible estudiar de pequeña).

- ◆ *Pertinencia*: en conexión con la regla anterior, el material recogido se ajustaba a los objetivos previstos de antemano. Aunque podía ser tenida en cuenta la información complementaria como contextualización para dotar de mayor significación a los datos aportados, a la hora de

categorizar hubo que despreciar mucha de esta información, sobre todo cuando la conversación desembocaba en otro tipo de problemas (vivienda, salud, soledad, familia...) a veces difíciles de recoger . (Por ejemplo, un señor incidía en la importancia de subir las pensiones para poder vivir más “dignamente”. No es que el tema no fuese importante, pero no contenía “per se” respuestas ajustadas a los objetivos iniciales convenidos).

D. *Formular las hipótesis y objetivos:* en el caso de nuestra investigación, formulamos hipótesis en el sentido de determinar algunos supuestos previos que, en función de las teorías previas aportadas, pensamos podrían cumplirse con mayor probabilidad. A pesar de corresponder a la terminología propia de una investigación más cuantitativa, convenimos a modo de clarificación conceptual y metodológica, preservar su denominación. Las hipótesis no quedarían confirmadas hasta no llegar a un análisis más detenido sobre la información recopilada. Los objetivos, planteados al inicio de la investigación, constituían el cuadro teórico y pragmático para el que tiene sentido llevar a cabo la teoría formulada, y la justificación del estudio abordado en el sentido y la forma en que lo hemos hecho.

E. *Elaborar los indicadores en que se apoyará la interpretación terminal:* considerando las respuestas de las personas mayores participantes como manifestaciones cargadas de significados, es preciso sistematizar los indicadores. Así, al tener en cuenta el número de veces o frecuencia con que un tema aparecía en los documentos analizados, el indicador sería la frecuencia del mismo en relación a otros temas aparecidos. También tuvimos en cuenta la contingencia⁹⁵ para extraer del texto relaciones entre elementos del mensaje. (Así por ejemplo, si una misma persona recurría en más de una ocasión a la necesidad de trabajar desde niño, cuando se le preguntaba acerca de la importancia de aprender, se deducía que la causa principal de no haber estudiado en esa etapa de la vida era la imposibilidad de hacerlo por esta razón, y no

⁹⁵ Bardin (1986: 155) distingue la frecuencia de aparición de unidades de significado con la contingencia, argumentando que mientras la primera descansa en el principio de que cuantos más elementos son frecuentes más importantes son, la segunda manifestaría la asociación o la disociación en el espíritu del sujeto hablante.

otra, y que la escolarización para ella estaba unida al concepto de educación. Esta relación se consideraba más significativa si además tal respuesta se emitía de forma recurrente).

7.6.3.2. La explotación del material

Consiste en llevar a cabo las correspondientes operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función de los criterios que en la fase anterior se han establecido. Tras la primera parte de fundamentación teórica de la tesis, se abordan los conceptos definidos y se concretan para la investigación en curso. Por ello en esta fase el componente fundamental es la codificación o “*proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido*” (Bardin, 1986: 78).

Básicamente, en esta fase nos encargamos de:

- a) Determinar las unidades de registro y de contexto: *descomposición*.
- b) Especificar las reglas de recuento: *enumeración*.
- c) Elegir las categorías: *clasificación y agregación*.

Las desarrollamos a continuación:

A. *Descomposición*

- *La unidad de registro*: es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. Las más empleadas son: la palabra; el tema (utilizado generalmente para estudios de motivaciones, opiniones, actitudes, valores, creencias, tendencias...); el objeto o referente (“temas eje” alrededor de los cuales se organiza el discurso); el personaje (actor o actuante en el texto); el acontecimiento; el

documento (como unidad genérica que puede ser caracterizada globalmente). La unidad de registro se encuentra en el cruce entre las unidades perceptivas (palabra, frase, documento, personaje...), con las unidades semánticas (temas, acontecimientos, individuos...); sin embargo, en la práctica, es difícil tratar de hacer una descomposición de naturaleza puramente formal. (Por ejemplo, es imposible aislar la actitud que manifiesta una determinada persona respecto a un comportamiento, del razonamiento posterior que emite acerca del hecho concreto al que se refiere: *“A mí me hubiera sorprendido que mi mujer quisiera ir a un sitio de esos, porque ahora no necesita estudiar para buscar un trabajo”*).

- *La unidad de contexto*: sirve de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro. Corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño superior a la unidad, es óptimo para captar su significación exacta (p. ej. la frase para la palabra o el párrafo para el tema). Esta referencia al contexto es muy importante en investigaciones como la nuestra a través de las cuales se evalúa, no sólo el contenido de los mensajes, sino la significación que conllevan dentro del argumento justificado de cada persona mayor. En conexión con el ejemplo anterior, cómo no tener en cuenta la información que nos ofrece el contexto, (mujer de 84 años, que viven sola en el medio rural y desde joven no pudo ir a la escuela porque tenía que ayudar en casa), para comprender las explicaciones emitidas por esta persona mayor aceptando toda la frase en su conjunto: *“Lo que hacen las otras personas es más “normal”: los hombres van siempre a andar o a echar una partida a la malilla (dominó) y las mujeres siguen cuidando de la casa y alguna va a la escuela”*).

B. Reglas de enumeración

Es preciso distinguir entre unidad de registro (lo que se cuenta) y regla de enumeración (la manera de contar). Los tipos de enumeración serían:

- La *presencia o ausencia* de la unidad de registro. En ocasiones, puede ofrecernos tanta o más información la omisión de una determinada unidad en el curso de la conversación, que su manifestación explícita. Así, por ejemplo, en un caso particular podemos estudiar si las palabras “educación” y “aprendizaje” se utilizan más o menos indistintamente o se incide en una (educación como escolarización) para justificar la otra (aprendizaje como experiencia adquirida).
- La *frecuencia* (es la medida más utilizada): el supuesto es que la aparición de un ítem de sentido o de expresión, es tanto más significativa cuanto con mayor frecuencia se repita esta aparición. Así, la importancia de una unidad de registro crece con su frecuencia de aparición (es el caso, por ejemplo, de la expresión hecha que suele repetirse a lo largo de los diferentes discursos: “*el saber no ocupa lugar*”).
- La *frecuencia ponderada*: si partimos de que la aparición de un elemento tiene más importancia que la de otro (aun contando con que la frecuencia sea la misma).
- La *intensidad*: es necesario medirla en el caso del análisis de valores y actitudes para poder diferenciar la intensidad de las posiciones correspondientes. Se utiliza para ello la intensidad del verbo (semántica), el tiempo empleado, los adverbios de modo y adjetivos calificativos que aparecen... Así, la presencia reiterada de los verbos condicionales, por ejemplo, o de subjuntivos dentro de una

proposición subordinada, valorando su semántica, puede manifestar la posibilidad, inquietud y temor ante un determinado hecho (“me sorprendería que mi mujer asistiera a la Universidad...”); como la repetición de un determinado verbo en condicional (por ejemplo, la reiteración de la expresión “me gustaría”) puede denotar una actitud de anhelo o deseo por el logro o satisfacción de un sueño no conseguido.

- La *dirección*: al ponderar la frecuencia, traducimos un carácter cuantitativo (intensidad) o cualitativo (dirección). Ésta puede ser favorable, desfavorable o neutra, o bien de naturaleza diversa. (De este modo, sería interesante analizar y valorar la reiteración expresiva de la siguiente frase “*Las personas sienten necesidad de aprender, pasar el tiempo, estar activas, seguir considerándose útiles, hacer cosas por los demás...*”, porque se considera que el estilo pragmático está presente de forma incidente, destacando la importancia de la educación desde una perspectiva activa, dinámica e inacabada).
- El *orden*: el orden de aparición de las unidades de registro puede ser el indicio pertinente. (Si se comienza el discurso asociando el concepto de educación a la posibilidad o no de estudiar cuando eran niños, podemos deducir que para esta persona ese hecho tuvo una relevancia especial en su vida y que la educación posee un valor académico y de autorrealización importante: “*yo no pude estudiar, tenía que cuidar de mis hermanos y hacer las tareas de la casa... ¡ojalá hubiera podido!*”. En este caso además, se aludía a este sentimiento de forma reiterada.)
- La *contingencia*: o presencia, en el mismo momento, de dos o más unidades de registro en una unidad de contexto. Da cuenta de la distribución de elementos y de la asociación de los mismos, bajo el supuesto de que dos elementos asociados en una manifestación de

lenguaje estarán asociados también en el espíritu del destinatario (el ejemplo anterior podría servirnos si consideramos la redundancia del deseo por asistir a la escuela en la niñez y la repercusión que ha tenido este acontecimiento para la persona a lo largo de la vida).

Bardin (1986: 86), señala que toda elección de una regla (o varias) de enumeración, descansa en una hipótesis de correspondencia entre la presencia, frecuencia, intensidad, distribución, asociación de la manifestación del lenguaje y presencia, frecuencia, intensidad, distribución y asociación de variables inferidas que no son del lenguaje. Lo pertinente es buscar la correspondencia entre estos elementos.

C. Categorización: análisis cuantitativo y análisis cualitativo

La aproximación cuantitativa está fundada en la frecuencia de aparición de ciertos elementos del mensaje, mientras que la cualitativa recurre a indicadores no frecuenciales susceptibles de permitir inferencias (como la frecuencia o ausencia). Aunque tradicionalmente ha existido un debate acerca de la correspondencia del análisis de contenido con un análisis de tipo cualitativo o cuantitativo (sobre todo porque se insistía en esta última interpretación), a partir de los años '60 (aproximadamente) se acepta que, si es empleado como instrumento de diagnóstico para hacer inferencias específicas o interpretaciones causales, a propósito de un aspecto cualquiera de la orientación en el comportamiento del locutor, no es obligatoriamente cuantitativo.

Nosotros adoptamos precisamente la aproximación cualitativa, en la medida en que llevamos a cabo un procedimiento más intuitivo que estadístico, más flexible y adaptable a índices no previstos o a la evolución de las hipótesis. Hacemos deducciones específicas a propósito de acontecimientos, percepciones, ideas... que constituyen variables precisas y no inferencias generales. De ahí la importancia que posee para nosotros tener en cuenta y revalorizar el contexto

donde tienen cabida las unidades de registro. Aunque para ello, por supuesto, no rechazemos la cuantificación.

En suma, lo que caracteriza al análisis cualitativo es que *“la inferencia está basada en la presencia del índice, no en la frecuencia de su aparición, en cada comunicación individual”*. En relación con ello, es cierto, como el mismo autor asevera que, *“a veces es necesario desprenderse de la fe sociológica en la significación de la regularidad. El acontecimiento, el accidente, lo raro, tienen algunas veces un sentido muy acusado que no hay que asfixiar”* (Bardin, 1986: 88).

Por otra parte, la categorización en esta fase cumple un papel fundamental. Aunque no es obligatoria, la mayor parte de los procedimientos de análisis la utilizan. Consiste es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos (Bardin, 1986: 90). Es decir, cada categoría conforma una sección o clase que reúne un grupo de elementos (unidades de registro) bajo un título genérico en función de los caracteres comunes de tales elementos. El criterio para categorizar podrá ser semántico, sintáctico, léxico, expresivo... teniendo en cuenta que el mensaje puede estar sometido a una o varias dimensiones del análisis. Pero siempre la clasificación impone buscar lo que cada uno de los elementos tiene en común con los otros.

Conlleva dos etapas:

- a) El inventario: que busca aislar los elementos.
- b) La clasificación: que requiere distribuirlos y buscar o imponer a los mensajes una cierta organización.

Para nuestra investigación hemos seguido el proceso de organizar el material una vez definidos los fundamentos teóricos hipotéticos. Podemos decir

que nuestro sistema de categorías “estaba dado” de antemano, porque intentamos recabar la presencia y frecuencia de determinados elementos dentro de un esquema (los estilos educativos) ya establecido a priori.

Las categorías determinadas han seguido los criterios que requiere una adecuada clasificación:

- ✓ *La exclusión mutua*: cada elemento no puede incluirse en más de una casilla. Este principio puede ponerse en cuestión y nosotros así lo hemos hecho, siempre que se expliciten las razones de la comunalidad entre dos o más categorías que admiten una misma unidad. Como ocurre por ejemplo en el caso de expresiones difíciles de incluir en una sola categoría: “*Es importante seguir aprendiendo por tres razones: para seguir aumentando la sabiduría; como una motivación para seguir viviendo; como método de ayuda para que los índices vitales sigan en vigor*”. (Si consideramos tal expresión como unidad de registro, el *estilo académico* (adquirir conocimientos), *cultural* (logro de la autorrealización y sentido expresivo de la educación) y *práctico* (ejercitar la mente y el espíritu para continuar “en forma”), coexisten para otorgar un significado relevante al hecho de seguir aprendiendo a lo largo de la vida).

- ✓ *La homogeneidad*: en conexión con la característica anterior, implica que cada categoría debe seguir un mismo principio de clasificación (los estilos se definirán siempre atendiendo a un sentido análogo para la inclusión de las unidades correspondientes).

- ✓ *La pertinencia*: la categoría debe ser adecuada a las intenciones y al problema de investigación planteado inicialmente. Recogen en nuestro caso la adopción de determinados estilos y su presencia en las hipótesis formuladas al principio del estudio, puesto que esperábamos que la

experiencia de la comprensión polisémica acerca de la educación, permitiera perfilar distintos estilos educativos.

- ✓ *La objetividad y fidelidad:* es decir, si varios trozos de un mismo material son sometidos a varios analistas según una misma plantilla de categorías, se codificarán de la misma manera. Esto dependerá claramente de los juicios emitidos por los propios codificadores. En nuestro caso se resolvió a través del principio de “intersubjetividad” entre distintos expertos (el “juicio de expertos”), que revisaron las categorías y la clasificación del material una vez codificado en función de criterios comunes.

- ✓ *La productividad:* los resultados de las categorías establecidas aportaron resultados ricos a nivel de inferencias, fiabilidad y apertura de nuevas hipótesis y vías de investigación. Se exponen más adelante.

7.6.3.3. Tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos

Es la etapa última. Una vez analizado el material, habiendo obtenido resultados significativos y fiables, podemos proponer las oportunas inferencias e interpretaciones acerca de los objetivos formulados y elaborar las conclusiones oportunas. Pueden también abrirse nuevas vías de investigación, matizar las suposiciones planteadas inicialmente o plantear otras dimensiones teóricas sobre los datos alcanzados.

En esta fase, las inferencias (o deducciones que se derivan de los hechos) desempeñan un papel central, que nosotros hemos extraído fundamentalmente a partir de los distintos mensajes manifestados, teniendo en cuenta:

- *El código:* hace alusión al continente o significante del mensaje como indicador capaz de revelar realidades subyacentes.

- *La significación*: o significado del contenido que libera el mensaje. Va más allá de la mera traducción de los diferentes códigos, puesto que implica una interpretación y contextualización de los datos.

Algunos objetivos inferenciales, que introducimos aquí por el importante papel que han desempeñado en nuestra investigación, son:

- Los antecedentes de la comunicación:
 - para observar las influencias de la historia escolar, socio-política o cultural del mayor sobre su propia comprensión de la educación;
 - para evaluar la incidencia de las referencias familiares y contextuales en la manifestación por determinadas actividades socio-educativas.
- Los resultados de la comunicación:
 - para estudiar la importancia del papel otorgado a la escuela a estas edades;
 - para detectar estereotipos e ideas preconcebidas acerca de la educación.

Desarrollamos estos puntos más explícitamente en el apartado acerca de la discusión de resultados obtenidos.

En este sentido, algunos autores dotan de especial relevancia al análisis del lenguaje dentro del discurso, diferenciando dos funciones:

- *Función descriptiva*: dirigida a expresar “un contenido” o bien “comunicar información”. El lenguaje utilizado en esta situación está primariamente orientado al mensaje.

- *Función interactiva*: es el uso del lenguaje relacionado con la expresión de relaciones sociales y actitudes personales (Brown y Yule⁹⁶, 1993: 20 y ss).

Esta última función es la que más nos interesa en el análisis que vamos a abordar, puesto que es también la que predomina de forma cotidiana dentro de las interacciones que se establecen entre diferentes personas. Contribuye a interpretar, descifrar y aclarar el significado polivalente que puede conllevar el discurso. Implica al mismo tiempo evaluar los principios generales de la interpretación mediante los cuales las personas normalmente dotan de sentido a lo que experimentan. Por esta razón, también en el análisis de contenido pueden realizarse deducciones importantes siguiendo este enfoque.

Porque, *“todo debe ser estudiado desde su propio punto de vista, desde tan cerca como podamos acceder a él, y desde el punto de vista de sus relaciones, desde tan cerca como podamos acceder a ellas. Si intentamos verlo absolutamente en sí mismo, separado de sus relaciones, nos encontraremos, más tarde, con que lo hemos, por así decir, reducido a pedazos. Si intentamos verlo en sus relaciones hasta el final, nos encontraremos con que no hay ningún rincón del universo en el que no tenga cabida”* (Samuel Butler, citado en el prefacio del libro *“Análisis del discurso”*, de Brown y Yule, 1993: 13).

Aclarada la perspectiva y la fundamentación desde donde vamos a enfocar el trabajo de campo, pasamos en el siguiente capítulo a considerar los aspectos propiamente metodológicos dentro de la investigación que hemos desarrollado.

⁹⁶ Aunque hemos recogido aquí esta distinción en cuanto a las funciones del lenguaje por su interés en relación al análisis de contenido, existen otras dicotomías, como la de Bühler (1934), “representativa / expresiva”, la de Jakobson (1960), “referencial / emotiva”, la de Halliday (1970), “ideal / interpersonal” o la de Lyons (1977), “descriptiva / social – expresiva”.

CAPÍTULO VIII

DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

CAPÍTULO VIII

VIII. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLÓGICO

En el capítulo anterior, hemos defendido la propuesta de incluir la investigación acerca de los problemas y fenómenos socio-educativos, dentro del ámbito científico. Sin embargo, lejos de caracterizarse desde un punto de vista experimental, lo cierto es que la propia dimensión de los acontecimientos sugieren vías de acercamiento descriptivas; como decíamos, lo importante es subrayar el carácter de la realidad en cuanto sucede dentro de un determinado contexto ideológico, socio-económico, cultural, político... y que tales condicionantes interactúan de forma continua y a veces impredecible con la propia idiosincrasia y la capacidad de comprensión y reflexión de los que participan en los procesos educativos. De ahí que, atendiendo a las peculiaridades que definen los planteamientos fenomenológicos e interpretativos, consideremos realmente importante no dejar de lado una comprensión global. Será ésta quien vendrá a recoger al mismo tiempo los elementos que, de modo particular, conceden validez y significado a las pretensiones formuladas.

Desde este enfoque ecléctico y conciliador emprendemos el desarrollo del presente capítulo, donde se estudia el diseño de la investigación tal y como ha sido acometido. Así, a partir de una concreción de los problemas y objetivos que se persiguen, se justifica el proceso seguido en cuanto a la elección de los instrumentos utilizados para la recogida de información y el análisis correspondiente de los datos. La interpretación de los resultados obtenidos será objeto de estudio en el capítulo siguiente.

8.1. Planteamiento del problema

Si partimos de una comprensión general del método como “*forma de llevar a cabo una acción de manera estructurada*” (Colás y Buendía, 1994: 69), parece evidente la necesidad de formular desde el comienzo y de manera clarificadora el problema inicial que ha suscitado el comienzo de nuestra investigación.

Como en otros muchos planteamientos, nuestra inquietud surge a raíz de considerar una situación a la que no hemos encontrado respuesta con la información existente y pensamos que puede ser susceptible de ser abordada desde el ámbito socio-educativo. Para hacerlo nos basamos en:

- nuestra experiencia, a partir de una reflexión seria acerca de los procesos que hemos vivido y que quedan estrechamente involucrados con el problema a investigar;
- el desarrollo conceptual y las ideas que, acerca de las diferentes teorías y explicaciones científicas, se han formulado con mayor o menor éxito acerca del tema;
- la indagación e interpretación a la que nos ha llevado la consideración conjunta de la praxis y la teoría como basamento científico.

Considerando que el problema a investigar contribuiría a aumentar el campo de conocimientos de la Pedagogía, posibilita la conducción hacia nuevos problemas e investigaciones posteriores, es investigable y se ajusta a nuestra formación teórica y ámbito de estudio, la formulación inicial queda resuelta de esta forma:

¿Hasta qué punto los planteamientos educativos más o menos formales destinados a las personas mayores, responden a sus intereses y necesidades?

Nuestra finalidad última:

Abrir nuevos caminos que nos conduzcan de una manera más tangible y certera al desarrollo de la educación de la persona mayor, de forma que podamos sentar las bases para seguir avanzando más rigurosamente hacia el desarrollo integral y una mayor calidad de vida.

8.2. Formulación de objetivos específicos

En base al problema de investigación planteado, formulamos los siguientes objetivos en razón de los cuales precisar la dirección de nuestro trabajo, así como los conceptos a definir, el tipo de información a recabar y la técnica de análisis de datos más adecuada:

- 1°. Estudiar qué entienden los mayores por educación y qué consideraciones están implicadas.*
- 2°. Descubrir qué importancia otorgan las personas mayores a la educación.*
- 3°. Concretar los factores que pueden influir en las necesidades educativas de estas personas.*
- 4°. Conocer qué dedicación “de facto” prestan al desarrollo de actividades socio-educativas.*
- 5°. Determinar las correlaciones que pueden establecerse entre las actividades realizadas, la valoración de tales actividades y las actitudes manifestadas acerca de las mismas.*

Estos objetivos son los que han determinado desde el inicio de la investigación centrarnos en los “conceptos clave” para construir los basamentos teóricos correspondientes. La explicación de la primera parte de la tesis en torno a los constructos acerca de la educación, interés, necesidad, cultura, aprendizaje, motivación y estilos educativos se elaboró con esa intención; al igual que la descripción de nuevos enfoques en el ámbito de la educación en personas mayores desde la perspectiva de la Educación a lo largo de la Vida, su inclusión dentro del ámbito de la Educación Social, las diferentes manifestaciones socio-educativas y propuestas actuales que han surgido en esa dirección y la evolución filosófica e histórica seguida hasta su conceptualización y comprensión actual.

La segunda parte que estamos desarrollando penetrará precisamente en la indagación profunda, al objeto de dotarnos de un mayor conocimiento capaz de complementar los procesos explicativos teóricos iniciados.

8.3. Elaboración de hipótesis

Las hipótesis, en cuanto soluciones alternativas al problema de investigación, implican la existencia de posibles relaciones entre determinados elementos y además, la dirección que, estimamos, seguirán tales relaciones.

En el caso de la investigación descriptiva, como la presente, si bien es cierto que no es un requisito metodológico su elaboración hemos querido formularlas a fin de esclarecer y concretar el problema y los propósitos de investigación iniciales.

De esta forma, si entendemos la hipótesis como “*una propuesta de contestación a la cuestión planteada que tiende a la formulación de una relación entre unos hechos significativos*”, (Grawitz, 1975: 349), podemos considerar pertinente su construcción. Y así lo hemos hecho, resultando las siguientes:

1ª.- Se espera que la concepción de la educación en personas mayores refleje intereses diversos en el colectivo:

Subhipótesis 1.1. Se espera que la comprensión de educación en personas mayores venga determinada por culturas, aprendizajes, vivencias... plurales.

Subhipótesis 1.2. Se espera que la dedicación temporal al desarrollo de actividades nos remita a un concepto polisémico de educación.

Subhipótesis 1.3. Se espera que la experiencia de la educación polisémica permita perfilar distintos estilos educativos.

2ª.- Se espera que la educación formal sea (por ahora), objeto de interés de grupos reducidos de personas mayores.

Son, como vemos, supuestos teóricos susceptibles de ser comprobados, aunque carezcan de variables operativas o mensurables desde el punto de vista cuantitativo, propio de las investigaciones puramente experimentales o positivistas. Sin embargo, no podemos despreciar su presencia ni la valoración implícita respecto a los conceptos a los que hacen referencia.

8.4. Población y muestra

En estudios experimentales, para que los resultados tengan validez interna la muestra de sujetos estudiada debe ser representativa de la población. Lo que obedece al principio de representatividad (Argimon, 1999: 98). Algunos autores denominan a este proceso “*muestreo intencional*” (Patton, 1990, cit. por LaTorre, 2003: 210), porque su lógica radica en seleccionar los casos en función de la rica información que aportan para el estudio y no por criterios externos, como por selección aleatoria. Se caracteriza por ser emergente y secuencial, lo que quiere decir que, en la medida que se obtiene información, el análisis indica qué participantes deben seleccionarse o a quiénes se debe entrevistar. Goetz y LeCompte⁹⁷ (1988: 93), optan por el término “*selección basada en criterios*”, que exige al investigador determinar por adelantado un conjunto de atributos que deben poseer las unidades del estudio.

En nuestro caso, dado el carácter descriptivo del estudio, la muestra se ha elegido teniendo en cuenta:

a) que fuera suficientemente amplia para recoger la diversidad que pretendemos evaluar; (lo que suele denominarse “*muestreo de variación máxima*”, para seleccionar una muestra heterogénea representativa de la variedad del fenómeno estudiado);

b) algunas variables relevantes que, en función del objeto de investigación, hemos estimado importante atender:

⁹⁷ Goetz y LeCompte (1988) critican la expresión “muestreo intencionado” porque presupone que el muestreo probabilístico no es intencionado cuando, por el contrario, las estrategias de muestreo aleatorio o, en general, probabilístico, lo son con toda claridad, ya que el muestreo se basa en parámetros elegidos específicamente.

- ubicación geográfica: contexto rural / contexto urbano;
 - edad: mayores de 65 años;
 - lugar o diversidad de escenarios donde efectuar la recogida de datos.
1. *Tamaño de la muestra*: la principal razón para estudiar una muestra y no toda la población es la imposibilidad material de abarcar todos los sujetos que podrían incluirse en nuestro estudio. Una de las ventajas que representa es la validez del estudio: se puede dedicar más esfuerzo y obtener mayor riqueza en la información si se efectúa el trabajo sobre un número reducido de sujetos. Esto puede revertir a su vez en resultados más fidedignos (Argimon, 1999). En todo caso, el tamaño se determinó en función de los objetivos definidos, la técnica de recogida de información a utilizar (el cuestionario y la entrevista en un primer momento y la estimulación proyectiva del pensamiento después), y la disponibilidad de casos que ofertaran una información rica y variada. Hay que señalar que, aunque en un principio la muestra era de 80 sujetos, hubo que despreciar algunos casos que no ofrecían validez al estudio. La muestra final sobre la que trabajamos para el instrumento elegido fue de 75 sujetos.
 2. *Edad*: la población de la investigación comprende las personas mayores, más en concreto aquellas personas que han cumplido 65 años. Remitiendo al concepto de edad cronológica (expuesto en la primera parte de la tesis), somos conscientes de que este criterio no determina ninguna característica y es arbitrario, dado que el paso del tiempo es diferente para cada persona según su estilo de vida, salud, circunstancias personales y familiares, forma de trabajo...: *“la edad constituye un dato importante pero no determina la condición de la persona, pues lo esencial no es el mero transcurso del tiempo, sino la calidad del tiempo transcurrido, los acontecimientos vividos y las condiciones ambientales que lo han rodeado”* (Moragas, 1998: 22).

Datos de otras investigaciones, Schaie (2003: 23), demuestran que hay otras formas de determinar la posición de una persona en el ciclo vital: “*lo que importa es lo que le ha ocurrido al individuo conforme ha ido pasando el tiempo*”; sabemos, por tanto, que para definir el envejecimiento no podemos contemplar tan solo la dimensión cronológica, sino el conjunto de acontecimientos que han tenido lugar en ese transcurso y las consecuencias derivadas de ello.

Sin embargo, recurrimos a esta consideración cronológica simplemente para poder delimitar de alguna forma la población de referencia en función de un criterio, a sabiendas que con ello no estamos de ninguna manera abarcando las posibilidades vitales de todas las personas pertenecientes a la muestra. Hechas estas matizaciones, señalamos que el sujeto de menor edad tiene 65 años y el de mayor edad, 93. La edad media corresponde a los 73’5 años.

3. *Ubicación geográfica*: atendiendo al contexto de procedencia, las personas mayores pertenecen a ámbitos tanto rurales como urbanos con objeto de captar así las posibles diferencias que puedan provenir de estilos de vida, concepciones ideológicas, situaciones y oportunidades socio-educativas, también diversas. De los 75 sujetos, 44 procedían de un entorno rural; 31 de un entorno urbano.
4. *Sexo*: se ha trabajado con un total de 41 mujeres y 34 varones.
5. *Lugar en que se ha efectuado la recogida de datos*: centros de día, universidades de mayores, residencias y otros (parques, clubs de pensionistas o asociaciones de jubilados).

8.5. Instrumentos piloto de recogida de información: el cuestionario y la entrevista

Una vez definido el problema de investigación, sus posibilidades para ser estudiado bajo el enfoque descriptivo, los objetivos específicos que pueden derivarse y la correcta identificación de la muestra, es preciso elegir un método de recogida de información acorde con tales aspectos esenciales. Comenzamos describiendo el cuestionario.

8.5.1. El cuestionario

Inicialmente, nuestro instrumento de recogida de información se basó en el cuestionario. Según Cohen y Manion (1990), el cuestionario es un instrumento utilizado para recopilar gran número de datos en un momento determinado (transversal, por tanto), dentro de las técnicas descriptivas. Podría decirse que se incluye dentro de la técnica de encuesta y como tal su intención es: a) describir la naturaleza de las condiciones existentes; b) identificar normas o patrones contra los que se puedan comparar las condiciones existentes; o c) determinar las relaciones que existen entre acontecimientos específicos (1990: 131).

Por otro lado, las propiedades que debe cumplir se definen de la siguiente forma: *“Es claro, sin ambigüedades y realizable uniformemente. Su diseño debe minimizar los errores potenciales de los informantes... y codificadores. Y puesto que la participación de la gente es voluntaria, un cuestionario tiene que ayudar a atraer su interés, animar a su cooperación y a extraer las respuestas lo más cerca posible a la verdad”* (Cohen y Manion, 1990: 142).

De la adecuación de estos propósitos a nuestro objeto de estudio surgió entonces la posibilidad de aplicarlo en el trabajo de campo. Así, una vez definidos tales objetivos y las hipótesis o supuestos que podrían derivarse del planteamiento inicial del problema, se elaboró un cuestionario (consultar anexo) que quedó validado a través del juicio de expertos. En él se incluyeron las siguientes categorías:

8.5.1.1. Categorías incluidas

- 1.- *Variables educativas y socio-demográficas*: Sexo; Edad; Estado civil; Población; Nivel educativo; Ocupación Laboral.
- 2.- *Antecedentes de escolarización y motivos* por los que (en su caso) no pudo concluir los estudios.
- 3.- Aproximación a la *comprensión de lo que significa una persona “con educación”*.
- 4.- *Formas y situaciones* a través de las cuales la persona ha aprendido o aprende más.
- 5.- *Tiempo que dedica* a la realización de determinadas actividades.
- 6.- *Tiempo que le gustaría dedicar* a la realización de esas mismas actividades.
- 7.- *Percepción* que experimenta a la hora de efectuar las actividades anteriores.

Como decimos, estos ítems se elaboraron en correspondencia con los objetivos específicos planteados en la investigación:

- Estudiar qué entienden los mayores por educación y qué consideraciones están implicadas (ítem 3 y 4).
- Descubrir qué importancia otorgan los mayores a la educación (ítem 5, 6 y 7).
- Concretar los factores que pueden influir en sus necesidades educativas (ítem 7).
- Conocer qué dedicación “de facto” prestan al desarrollo de tales actividades (ítem 5).

- Determinar las correlaciones que pueden establecerse entre las actividades realizadas, la valoración de tales actividades y las actitudes manifestadas acerca de las mismas (entre ítem 5, 6 y 7).

8.5.1.2. Pasación, análisis de los datos y resultados provisionales

1. Pasación:

A. Primera pasación:

Se aplicaron a modo de estudio piloto 40 cuestionarios, dirigidos a personas de diferentes ámbitos y formación (en poblaciones urbanas y rurales, personas procedentes de la misma universidad, centros de día o centros de adultos y otras asociaciones), todas ellas mayores de 65 años.

Problemas detectados en cuanto a la validez del cuestionario (según categorías) y soluciones adoptadas:

1º.- En cuanto a la categoría: *Antecedentes de escolarización y motivos por los que (en su caso) no pudo concluir los estudios (correspondiente al ítem nº 2):*

- ✓ *Problema:* se aportaron de modo abierto, excesivas respuestas que no estaban incluidas como opción entre las alternativas presentadas. A modo de ejemplo:
 - Lejanía de los centros, sobre todo en entornos rurales: “había que desplazarse”.
 - Poca consideración de la mujer en el aspecto educativo: “la mujer tenía otros papeles familiares y sociales”, por tanto no se le ofrecía esa oportunidad.
 - Infravaloración de los estudios: “no se valoraba la opción de estudiar seriamente” o bien, “se otorgaba más importancia a otras ocupaciones”.

- ✓ *Solución*: se incluyeron estas respuestas (debido a la frecuencia con que aparecieron), dentro de las alternativas que se ofrecían.

- ✓ *Problema*: algunas de las respuestas tenía doble significación, por lo que una misma opción elegida no tenía porqué resultar completamente cierta. Por ejemplo: “Pudo estudiar lo que deseó o terminar sus estudios”. Para algunos sujetos, la primera afirmación de la proposición era cierta, no así la segunda.

- ✓ *Solución*: se dividió en dos ese mismo ítem.

2º.- En cuanto a la categoría: Aproximación a la *comprensión de lo que significa una persona “con educación”* (ítem nº 3): se elaboró según una escala valorativa del 1 al 5, donde 1 equivalía a “nada de acuerdo” y 5 a “muy de acuerdo”.

- ✓ *Problema*: respecto a las alternativas que se ofrecían, algunas de ellas no eran comprendidas por parte de los participantes del modo en que nosotros pretendíamos, o bien admitían un significado polivalente. Así: en la alternativa “una persona que es capaz de criticar aquello que le disgusta”, la palabra “criticar” se entendía como sinónimo de reprender, reprochar, increpar... nunca desde una perspectiva de valoración o como resultado de un proceso reflexivo (significado que nosotros buscábamos destacar).

- ✓ *Solución*: se sustituyó el verbo “criticar” por la expresión “capaz de valorar”.

- ✓ *Problema*: en la consideración de las respuestas finales, la diferencia entre los conceptos “escolarización”, “educación”, “cultura” y “formación”, no quedaba claramente definida o se utilizaban indistintamente.

- ✓ *Solución*: era difícil adoptar una solución en este sentido, puesto que los términos no aparecían de forma explícita y, aunque así fuera, sólo una referencia evocada por parte de los participantes podía aclarar su significado.
- ✓ *Problema*: también en esta opción se aportaron respuestas no contempladas inicialmente, y que se repetían con bastante frecuencia, tales como “saber estar y respetar a los demás”; “persona considerada”; “se puede responder a estas características y no tener educación”...
- ✓ *Solución*: las respuestas de mayor frecuencia se incluyeron en el cuestionario definitivo.

3°.- En cuanto a la categoría, “*Formas y situaciones* a través de las cuales la persona ha aprendido o aprende más” (ítem nº 4), no se introdujeron cambios importantes. Exceptuando una respuesta abierta que se repitió entre las alternativas y hacía alusión al contacto intergeneracional; en ese sentido se añadió “relacionándome con personas de otras edades”.

4°.- Categoría: *Tiempo que dedica* a la realización de determinadas actividades (ítem nº 5).

- ✓ *Problema*: algunas de las alternativas que en principio se construyeron para este ítem, suscitaban dudas en su comprensión.
- ✓ *Solución*: las alternativas se rectificaron modificando así su interpretación. Tal era el caso de “llevar algún proyecto” por “cooperar en algún proyecto”. También el ítem que hacía referencia a “cuidar algún miembro de la familia” siempre planteaba inseguridad en su cumplimentación: habría que matizar qué tipo de cuidados y qué tiempo aproximado se dedicaba a ello (diariamente).

- ✓ *Problema:* diversas actividades fueron dadas por los participantes como alternativas posibles a modo de respuestas abiertas.
- ✓ *Solución:* se añadieron las actividades que aparecieron en mayor número: “realizar manualidades o tareas artesanales (pintura, trabajo con madera, macramé, bolillos, punto, teatro...”; “ir al cine”; “estudiar o investigar” (siempre apareció en las personas que asistían al aula de mayores); “descansar, relajarme, no hacer nada en particular...”
- ✓ *Problema:* los participantes añadían las horas diarias de dedicación de las actividades que no estaban en principio contempladas.
- ✓ *Solución:* se añadió en la alternativa “diariamente”, la expresión ¿cuántas horas?

5°.- Categoría: En cuanto a la *valoración de tales actividades*, ¿a cuál le gustaría dedicar más tiempo (más), a cuál menos (menos) o con cuál está satisfecho/a (igual)? (ítem nº 6).

- ✓ *Problema:* alternativas que aparecían en el ítem anterior y que no estaban incluidas en ella.
- ✓ *Solución:* se incluyeron esas respuestas.
- ✓ *Problema:* algunas actividades no eran susceptibles de ser medidas porque no eran realizadas.
- ✓ *Solución:* se ofreció la alternativa “no lo hago”.

6º.- Categoría: *Beneficios* que aparecen en la realización de las diversas actividades, (ítem nº 7).

- ✓ *Problema*: el enunciado no parecía comprenderse, siempre presentaba interrogantes.
- ✓ *Solución*: se modificó el enunciado general. Enunciado primero: “De las actividades que usted realiza, ¿en qué medida están presentes estos beneficios?” Enunciado segundo: “cuando realiza estas actividades, ¿se siente así?”
- ✓ *Otros problemas y respectivas soluciones*: en las diferentes expresiones, la palabra “ser más crítico” se sustituyó, como ocurrió en otro de los ítems anteriores, por la palabra “reflexivo”. “Comprender a mis hijos y nietos” se sustituyó por “otras generaciones” (no todos tenían hijos o nietos). Otras opciones que surgieron repetidamente como respuestas abiertas fueron: “darme a los demás”; “encontrar un sentido más completo a mi vida”; “vivir con mayor ilusión y realizar nuevos proyectos de vida”. Se incluyeron en el cuestionario definitivo (Consultar *Anexo nº 1*).

B. Segunda pasación:

Esta vez se aplicaron 30 cuestionarios, también en contextos diferentes y con distinto nivel formativo, pero ampliando la muestra en contextos rurales y centros de adultos. Se detectaron los siguientes *problemas*:

1º.- Debido a la *cumplimentación* por parte de los participantes:

- Determinadas personas no sabían leer o escribir o lo hacían con dificultad: el cuestionario había de ser explicado personalmente, era demasiado el tiempo

empleado y las respuestas resultaban a menudo condicionadas por el cansancio y la falta de comprensión sobre el vocabulario empleado.

- Seguía existiendo falta de comprensión en cuanto a determinados ítems.
- Siempre había respuestas no contempladas inicialmente.
- Algunos ítems quedaron en blanco (¿quizá el cuestionario era excesivamente largo?)

2º.- Debido a la *elaboración* de los ítems correspondientes:

- Algunas de las respuestas ofrecidas denotaban falta de comprensión del ítem.
- Cuando la respuesta que ofrecía el ítem no se ajustaba a las preferencias u opciones personales, o no se captaba su comprensión global, tendían siempre a la valoración 3 en la escala valorativa (que equivalía a “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (ítem nº 3) o bien “importante” (ítem nº 4).

3º.- Debido a la *validez* del instrumento:

- En la interpretación final de los datos y en relación con las dificultades detectadas, surgieron dudas respecto a si las respuestas ofrecidas respondían ciertamente a nuestros objetivos y medían lo que, efectivamente, pretendíamos medir.

Para solucionar algunos de estos problemas se realizaron 10 entrevistas (Consultar *Anexo nº 2*), con objeto de recoger la información de modo más directo y con posibilidad de rectificar algunos de los convenientes anteriores, pero siempre atendiendo a los mismos objetivos que se perseguían con la aplicación del cuestionario.

2. Análisis de los datos:

Analizamos la información de los cuestionarios obteniendo las siguientes conclusiones:

1º.- En lo referente a *estudios realizados*: la alternativa que más aparece es la que hace alusión a “no concluyó sus estudios hasta donde deseaba porque: a) tenía otras obligaciones familiares; b) no existían medios económicos en su familia o había que desplazarse”.

2º.- En el ítem, *¿qué es para usted una persona con educación?*, se han tenido en cuenta las respuestas señaladas con “4” ó “5” (bastante de acuerdo o muy de acuerdo). Son las siguientes: “una persona que ha asistido a la escuela y tiene unos estudios”; “una persona que lee, escribe y se expresa con facilidad”; “una persona considerada, correcta en el trato”; “una persona que sabe desenvolverse en la vida”; “una persona preparada para enfrentarse a los cambios que pueden producirse a su alrededor” (concepto formal, propedeúico, instrumental y social de la educación). Por contra, las que tuvieron menor puntuación, entre “1” y “2” fueron estas alternativas: “una persona que es capaz de criticar y valorar lo que le rodea”; “una persona con cultura” (concepto interpretativo-crítico y expresivo); las opciones “una persona que sabe resolver situaciones difíciles”; “una persona con iniciativas y ganas de conocer”, tuvieron una puntuación media (en torno al “3”, ni de acuerdo ni en desacuerdo).

2.a. Analizando los datos según las variables formativas y ocupaciones laborales, hay que destacar que las personas con formación académica previa fueron las que señalaron respuestas más cercanas a las alternativas menos valoradas. El mayor peso en la valoración global se deriva de que la mayor parte de los participantes no tenían estudios o tan sólo estudios primarios.

2.b. Aun así, en el conjunto de la muestra existe una tendencia a separar el concepto de cultura del concepto de educación. Muchos de ellos puntualizan: “el

hecho de tener cultura (refiriéndose a poseer estudios o una preparación académica), *no significa que se tenga educación* (es ante todo un concepto más social, en interacción con las normas de urbanidad y las relaciones que puedan establecerse con el resto de personas).

3°.- Respecto al ítem *¿de qué forma considera usted que ha aprendido/aprende más?* Las alternativas más puntuadas son: *“asistiendo a la escuela o a la Universidad”*; *“afrentando problemas cotidianos”*; *“a través de la experiencia”*; *“asistiendo a actividades socio-culturales”*; *“realizando cursos específicos”*; *“relacionándose con personas más jóvenes”*. Sigue prevaleciendo entonces una conexión de los aprendizajes con los conocimientos que se aportan en contextos reglados de formación, pero se enfatiza también la importancia del aprendizaje diario, a través de diversas situaciones que se viven cotidianamente, ya sea a través de la experiencia o de diferentes actividades socio-culturales. La alternativa que hace referencia a las personas más jóvenes aparece también para dar idea de la importancia de establecer relaciones sociales y culturales con otras edades, como una interesante posibilidad de aprendizaje.

4°.- En la pregunta referida al tiempo que dedican a diferentes actividades, las que se señalan como realizadas diariamente son *“leer”*, *“oir la radio”*, *“ver la televisión”*, *“ir al parque, pasear”*, *“realizar labores de la casa”* y *“ocuparse de los nietos”*. Existe aquí una diferencia por sexos: *“realizar labores de la casa”* y *“ocuparse de los nietos”* siempre ha sido señalada por las amas de casa; en cambio, entre los varones, la respuesta que aparece más frecuentemente es *“leer”* e *“ir al parque, pasear”*. Entre las otras respuestas no existen diferencias significativas en razón de sexo. Pero sí en cuanto a formación previa: las personas que disponen de un nivel superior de estudios señalan las respuestas minoritarias de *“cooperar en algún proyecto de tipo social, político o religioso...”* (aunque lo hagan de forma esporádica), *“asistir a espectáculos, conferencias, cine o conciertos”*, así como *“estudiar o investigar algún tema de su interés”*.

5º.- En el ítem referido a las actividades a las que les gustaría dedicar más tiempo, menos o igual, casi todos los participantes han insistido en el deseo de realizar aquellas actividades que anteriormente aparecían como aquéllas a las que dedicaban menos tiempo; relacionadas casi todas con un aspecto social, cultural o solidario, tales como: *“asistir a espectáculos, conferencias, cine, conciertos...”*; *“participar en algún proyecto de tipo social, político, religioso...”*; *“practicar algún deporte”*; *“hacer algún tipo de voluntariado”*; o *“estudiar o investigar algún tema de su interés”*. En la opción *“realizar labores de la casa”*, destaca el hecho de que las amas de casa que han reconocido llevar a cabo esta actividad diariamente, no la han considerado sin embargo como una a la que les gustaría dedicar menos tiempo; por contra, parecen estar satisfechas con el tiempo que le dedican.

6º.- En cuanto a los beneficios que más se destacan en las actividades que realizan, los más señalados son los referidos a: *“estar más integrado en la sociedad”*; *“compartir mis experiencias”*; *“aceptar los nuevos cambios en la sociedad”*; *“comunicarme más y mejor”*; *“abrir nuevos contactos y conocer otras personas”*; *“mantenerme activo”*; *“cumplir sueños que nunca pude realizar”*; *“obtener nuevos o mayores conocimientos”*; *“organizar mejor mi tiempo”*; *“sentirme más acompañado”* y *“vivir con mayor plenitud esta etapa de mi vida”*. Son beneficios relacionados sobre todo con aspectos sociales y expresivos. Salvo excepciones, casi todas las alternativas que aparecían se han subrayado con un valor mayor al “3” (“4” ó “5”), lo que quiere decir que no existen grandes diferencias entre la opción por determinadas actividades y los beneficios que ellos valoran resultantes de las mismas.

3. Resultados provisionales obtenidos:

Es evidente que las estimaciones que hemos extraído acerca de los datos se aproximan más a un sondeo que a un análisis riguroso acerca de la información. Ya hemos señalado con anterioridad algunas limitaciones que encontramos en la aplicación del cuestionario como instrumento exclusivo para comprobar las hipótesis propuestas inicialmente y establecer conclusiones definitivas acerca de los objetivos de la

investigación. Reconocer tales problemas nos parecía que debía comportar una actitud consecuente al análisis de los datos y a su interpretación. Esta razón es la que nos ha llevado a no establecer resultados definitivos al respecto. No obstante, lejos de despreciar esta información, los datos aportados por los participantes nos aproximan a un conocimiento más cercano sobre las actitudes, creencias e intereses que las personas mayores muestran acerca de la educación y su manifestación a través de diferentes actividades. Lo que nos sirvió como base para la elaboración del siguiente instrumento de análisis. En este sentido, considerando como punto de partida los objetivos de investigación exponemos, aun brevemente, las siguientes reflexiones:

A. En lo referente a la *comprensión de los mayores acerca de la educación*: predomina un estilo académico, relacionado ante todo con aquellas personas que no han asistido o no han tenido posibilidades de asistir a la escuela (esta opción es la alternativa más señalada en la pregunta primera). De lo que deducimos:

- En principio, podríamos establecer una relación entre el nivel de formación académica previa y la elección de alternativas relacionadas con el sentido “académico” acerca de la educación.
- La perspectiva interpretativa-crítica sólo es entendida por un porcentaje menor que también suele corresponder a aquellas personas que han alcanzado estudios superiores.

B. En cuanto a la *importancia que otorgan las personas mayores a la educación*, suele coincidir con una visión también academicista, pero resaltando la validez de los aprendizajes que se realizan en la vida diaria, a través de la experiencia y otras situaciones cotidianas.

C. En lo referente a la *dedicación “de facto” que prestan al desarrollo de actividades socio-educativas*: destacan las actividades que pueden compaginarse en la vida diaria y llevarse a cabo bien en la casa, o de forma individual: “leer”, “oir la radio”, “ver la televisión”, “ir al parque, pasear”, “realizar labores de la casa” y

“ocuparse de los nietos”. Otras actividades culturales, sin embargo, de carácter más social e interactivo se proyectan como deseables: *“participar en algún proyecto de tipo social, político y religioso”, “hacer algún tipo de voluntariado”, “asistir a espectáculos, conferencias, cine, conciertos...”*. Lo que parece indicar que aun reconociendo la dedicación a ciertas actividades, lo que les gustaría hacer queda distanciado de esta acción. Es decir, no se corresponde el deseo con la ocupación real. Esto se ha detectado en mayor medida, en aquellas personas de menor formación previa. Porque las proyecciones acerca de lo que les gustaría hacer, han coincidido en la muestra elegida sin diferencias entre niveles educativos, no así, como decimos, la dedicación “de facto”.

D. Derivados de los beneficios de los que hablábamos anteriormente, *los intereses* van encaminados a motivaciones relacionadas con el aspecto de comunicación e interacción social desde un estilo cultural y expresivo de la educación, incluso práctico (*“estar más integrado en la sociedad”; “compartir mis experiencias”; “comunicarme más y mejor”; “abrir nuevos contactos y conocer otras personas”; “mantenerme activo”*), relacionado con el deseo de autorrealización personal (*“cumplir sueños que nunca pude realizar”; “vivir con mayor plenitud esta etapa de mi vida”*). Evidentemente, en relación a los resultados anteriores obtenidos también está presente el estilo más formal o académico acerca de la educación (*“obtener nuevos o mayores conocimientos” y “aceptar los nuevos cambios en la sociedad”*). Sin embargo, la perspectiva interpretativa y crítica no parece sobresalir en la estimación acerca de los beneficios señalados (*“ser más reflexivo”, “plantearme nuevos proyectos” o “colaborar en la mejora de mi entorno”*).

Planteamos a continuación la entrevista como un instrumento de recogida de datos complementario al cuestionario que nos permitiría solucionar algunos de los problemas detectados.

8.5.2. La entrevista: ventajas y problemas inherentes a su aplicación

La entrevista es, al igual que el cuestionario, una técnica de investigación que puede incluirse dentro de los métodos de encuesta en investigación social. Cohen y Manion (1990: 378), recogen la siguiente definición: *“diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas”*. Se dirige, por tanto, a la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos. Es básicamente lo que la diferencia del método anterior utilizado, el cuestionario, ya que éste requiere del propio participante que registre de alguna forma la información que nos interesa recopilar.

En esta diferenciación radica también gran parte de sus ventajas e inconvenientes. La entrevista permite, en efecto, una mayor profundidad sobre el problema que queremos investigar, en comparación con otros métodos de recogida de datos. Pero, a su vez, puede suponer un problema si el entrevistador no tiene claro cuál es su papel y los objetivos o criterios básicos que ha de perseguir con la utilización de este instrumento.

Las condiciones y cualidades que en este sentido debe reunir el investigador, (ante todo en el caso de entrevistas no focalizadas o no estandarizadas), podrían resumirse en las siguientes:

- Actitud de aceptación, comprensión y permisividad.
- Respeto a las posiciones del interlocutor.
- Permitir al participante expresarse de forma propia.
- Crear un clima de confianza y de relajación que permita al interlocutor comunicarse sin ningún tipo de recelo, con total libertad.
- Ayudar a avanzar en la profundización de los temas.
- Saber escuchar y apreciar las opiniones sin juzgarlas.
- Mostrarse con naturalidad (Colás y Buendía, 1994: 261).

En nuestra investigación se optó por la realización de una entrevista no directiva, aunque con algunas preguntas esenciales como elementos en torno a los cuales lograr estructurar la información que deseábamos recabar. Se intentaba con ello, instar a los participantes a recordar sus experiencias tanto como los conceptos y valores que podía conllevar el discurso. Según esta idea los ítems se construyeron de forma abierta, con objeto de suministrar un marco de referencia para las contestaciones y un mínimo de restricción sobre las expresiones a recoger. De tal forma que no existían más limitaciones en el modo de respuesta del entrevistado que la de la propia cuestión determinada, eso sí, por la naturaleza concreta del problema a investigar. Además, el instrumento se aplicaría de forma flexible, permitiéndonos indagar acerca de determinados factores o bien aclarar conceptos dudosos.

Las preguntas quedaron entonces estructuradas en torno a los objetivos específicos ya definidos:

- 1.- *¿A qué actividades dedica fundamentalmente su tiempo?*
- 2.- *¿Le gusta la manera de ocupar su tiempo?*
- 3.- *¿Le gustaría realizar otras actividades de este tipo?*
- 4.- *¿Por qué no las realiza?*
- 5.- *¿Asiste a algún tipo de actividades culturales?*
- 6.- *¿Cuáles?*
- 7.- *¿Con qué frecuencia?*
- 8.- *¿Qué beneficios considera que pueden reportarle?*

Las finalidades esenciales que nos llevaron a optar por este instrumento tras valorar la utilización del cuestionario, fueron:

a) recabar información relativa a los objetivos planteados inicialmente y que considerábamos que no quedaban debidamente cumplidos con la aplicación del cuestionario tal y como se ejecutó;

b) poder contrastar y cotejar los datos que, de modo diverso, se extrajeron a partir de la aplicación del cuestionario y,

c) ahondar en aquellos datos imposibles de recopilar de forma más estructurada, dado que lo que le gusta o disgusta a una persona (valores y preferencias), su forma de interpretar y actuar frente a determinadas situaciones (actitudes), lo que piensa (creencias) y aquellas ideas de las que parte (normas, convicciones), son difíciles de categorizar o incluso de sondear de cualquier otra forma;

d) fomentar y animar a la cooperación al participante, con objeto de establecer una relación de mayor confianza entre entrevistador y entrevistado y conseguir de esta forma estimaciones más ciertas acerca de lo que realmente nos quiere transmitir.

Además, nuestra experiencia en la aplicación del cuestionario (ante todo en las situaciones en que hubo de ser desarrollado de forma oral para aquellos mayores que no sabían leer y escribir), nos dio idea de lo complicado que puede resultar para una persona, reconocer y admitir determinadas influencias y supuestos en el ámbito educativo. Aún más, *¿cómo atender a la diversidad de experiencias y elementos que confluyen en la interpretación que cada cual realiza acerca del concepto “educación”?* Y, en consecuencia, *¿qué mecanismos pueden efectivamente emplearse para detectar necesidades e intereses en torno a un tema tan excesivamente amplio y complejo?*

Con la finalidad de contrarrestar las limitaciones inherentes al número reducido de informantes que llegarían a participar (limitación que podría soslayarse en cierto modo, ampliando la muestra a través de una aplicación más extensa del cuestionario corregido), se valoró por otra parte la riqueza en los datos que podíamos recopilar y la

insistencia en determinados objetivos y aspectos que nos habían resultado especialmente dificultosos con el solo empleo del cuestionario.

Aunque ya las hemos referido anteriormente, concretamos por su relevancia algunas *ventajas* del uso de la entrevista, tales como:

- posibilidad de un comentario más extenso, por parte de los participantes, acerca de algunas de las respuestas abiertas que aparecían en los ítems, lo que suponía una mayor profundización en ciertos aspectos que, de otra forma, quedaban sin consideración;

- mayor adecuación de las preguntas planteadas a las características socio-educativas de los participantes, que redundaba en una adaptación en la forma y sentido al aplicar el instrumento, ante todo en aquellas personas con dificultades de comprensión oral o escrita o problemas de captación de determinados conceptos;

- apropiada contextualización, a la hora de analizar los datos, en referencia a las variables distintivas y a los sucesos individuales que conceden una significación particular relevante en cada caso susceptible de interpretación.

Sin embargo, encontramos también algunas *limitaciones* importantes en su ejecución:

- previsibilidad de las respuestas por parte de los participantes: en ocasiones los comentarios a las preguntas planteadas provenían más de lo que ellos pensaban que el entrevistador quería escuchar o tenía pensado recoger, que de sus propias experiencias o de lo que realmente ellos sentían y valoraban de forma propia;

- dificultad de síntesis o limitaciones en las respuestas: a veces el discurso se convertía en una exposición excesivamente larga, demasiado complicado para concretar los objetivos que nos planteábamos a través de las preguntas

iniciales. O bien podía ocurrir el efecto inverso: falta de motivación para relatar experiencias o contenidos que a veces eran considerados demasiado “íntimos” (la falta de escolarización en la niñez, por ejemplo, o la escasez de medios económicos o del apoyo familiar para proseguir la educación, no siempre son temas fáciles de asumir y comentar por parte de las personas mayores);

- conflictos para realizar el análisis y las correlaciones consecuentes debido a la dispersión de la información obtenida. Derivada de la dificultad anterior, resultó excesivamente complejo contrastar tal variedad y cantidad de datos, no siempre sujetos, por otra parte, a los objetivos planteados.

Ante algunas de estas dificultades, se optó por elaborar un instrumento de recogida de datos que pudiera dar respuesta con mayor acierto a nuestras pretensiones y concediera mayor validez al proceso de investigación emprendido. Con estas razones de fondo, construimos y aplicamos el instrumento que presentamos a continuación fundamentándonos en una interpretación propiamente descriptiva: el método etogénico.

8.6. Elección definitiva del instrumento: la estimulación proyectiva del pensamiento

Según Fox (1987: 505), los instrumentos de recogida de datos pueden dividirse en tres grupos: a) aquéllos para los que existen instrumentos oportunos y técnicamente adecuados (es decir, son suficientemente fiables y válidos); 2) aquéllos para los que no existen instrumentos oportunos y técnicamente adecuados, pero el investigador cree que puede construir uno dentro del plazo que hay para la elaboración de instrumentos; 3) aquéllos para los que no existen instrumentos y para los que el investigador no cree que pueda construir uno a tiempo. En nuestro caso, tras rechazar la idoneidad exclusiva del cuestionario y la entrevista para evaluar el problema de investigación, decidimos abordar la posibilidad de elaborar un instrumento que se adecuara al objeto de estudio: *la estimulación proyectiva del pensamiento a través de diferentes casos* (consultar Anexo nº 3).

Tomada la decisión de su construcción, cómo elaborar un instrumento de recogida de información suficientemente válido y fiable para contrastar y evaluar la información que nos interesa se convierte en un objetivo a veces difícil de alcanzar. Atendiendo al problema de investigación que nos ocupa, esto es así por varias razones:

- a) Como se ha señalado reiteradamente, la población de personas mayores es *diversa* y en su heterogeneidad se muestra excesivamente complicado elaborar un instrumento que atienda de manera equiparable la multiplicidad de formas de interpretar y asumir los objetivos de investigación que se marcan.
- b) El constructo fundamental a investigar, es decir, el “interés”, es un concepto *hipotético*, que conlleva una observación “in situ” de la persona en el entorno específico en que se muestra activa y teniendo en cuenta los elementos que pueden explicar y dirigir su comprensión hacia la otra variable que estamos investigando: la educación.
- c) De lo anterior se deriva que el concepto “interés”, como tal, es difícil de demarcar y definir, por lo que nunca podremos analizarlo de forma aislada; antes bien, su concreción dependerá de las *relaciones* que mantenga en una u otra dirección con el resto de conceptos que ya hemos referido: cultura, aprendizaje, estilos educativos, motivación, necesidades...
- d) Según lo expuesto, no podemos entonces hablar de influencias o relaciones causales entre los diferentes elementos intervinientes. Sin embargo, la mayor presencia de unos y otros y la direccionalidad que marcan, nos pueden llevar a recapacitar sobre el *valor* que cada persona les concede y su papel dentro de la comprensión acerca de la educación.

Teniendo en cuenta tales apreciaciones, el instrumento más pertinente de recogida de información se elaboró en función de estos condicionantes:

- *Respecto a la muestra de las personas mayores:*
 - Admitiendo una recogida de información contextualizada y subjetiva (interpretada por el propio sujeto).
 - Aplicándose a sujetos con mayor o menor nivel formativo (incluso a aquéllos que no supieran o no pudieran leer o escribir).
 - Permitiendo llevarse a cabo en diversos escenarios y en el contexto natural en que se desenvuelve la persona.

- *Respecto al problema a investigar o el interés de las personas mayores por la educación:*
 - Siendo válido (mida lo que dice medir).
 - Llegando a ser susceptible de relacionar las distintas categorías o variables contempladas en los objetivos definidos en la investigación.

- *Respecto al análisis de datos:*
 - Accediendo a un análisis cualitativo de la información, aun teniendo en cuenta la posibilidad de hacer un recuento cuantitativo de los datos.
 - Aceptando la posibilidad de recoger la comprensión semántica realizada por el sujeto y los matices subjetivos en relación al contenido.

- *Respecto a la interpretación de resultados:*
 - Contemplando la opción de realizar un análisis holístico de la realidad, sin dejar a un lado la riqueza de los aspectos

contextuales y específicos que facilitan la interpretación de cada caso.

- Generalizando las conclusiones extraídas, no tanto a la población de referencia, como a situaciones afines.

8.6.1. El desarrollo del instrumento

Siguiendo estas características construimos el instrumento, definido como “*estimulación proyectiva del pensamiento*”. Nuestra pretensión, como advertíamos, es poder recoger la información difícil de conseguir de otro modo. Si los cuestionarios y las entrevistas delimitaban en exceso una realidad de por sí heterogénea, predeterminaban ciertas respuestas a través de una pasación a veces demasiado rígida y condicionaban el análisis de los datos en base a constructos supuestos de antemano y no siempre validados, la aplicación de este método viene a rescatar de estas y otras limitaciones que ya señalábamos, los objetivos de investigación específicos.

En este sentido, la “estimulación proyectiva del pensamiento” es un instrumento de recogida de datos que implica excitar, promover, incitar, provocar, avivar... en la persona mayor, determinados procesos que no siempre se corresponden con la realidad experimentada a lo largo de sus vidas, pero sí logran significar una identificación con determinados patrones de comportamiento, actitudes, valores, creencias... que pueden de la misma forma contribuir a una interpretación más cercana de los hechos y conceptos que nos interesan; más allá del mero reconocimiento de tales ideas o de las características inherentes a los casos expuestos, aparece una proyección evocada implicando el recuerdo, la contrastación de acontecimientos, la similitud de procesos... que suelen denotar una realidad simbólica difícil de captar de otro modo.

Además, los diversos estilos educativos que sirven de marco de referencia permiten concretar tales interpretaciones y resituar las diferentes ideas relativas a cada uno de los casos expuestos.

En la elaboración de estos ejemplos, seguimos los rasgos que caracterizan cada uno de los estilos y que más adelante describimos. Aquí vamos a esquematizar brevemente las notas básicas para su construcción.

✓ **Caso 1°:**

Dolores es una mujer con 83 años. Su vida no ha sido fácil. Eran 8 hermanos y hubiera querido estudiar, pero sus padres necesitaban que estuviera a cargo de la casa mientras sus hermanos varones iban a la escuela. Ella siempre mantuvo gran interés por saber y pasaba las noches leyendo algunos libros conseguidos aquí o allá... De mayor, fue costurera. Era el único oficio que había logrado aprender pero ahora, en cuanto puede, lee unos versos compuestos por ella misma, con una soltura y una gracia incomparables... Dice llevar dentro un “duendecillo” que le inspira y su mayor deseo es poder escribir y realizar todas las actividades que no pudo hacer entonces. Le encanta seguir aprendiendo, por eso, aunque ha obtenido sin demasiada dificultad el graduado escolar, continúa en el centro de adultos. Le gusta porque puede huir de la rutina, de la soledad, y además le permite encontrarse con sus compañeros y continuar descubriendo nuevas cosas cada día.

A. Elementos que caracterizan el caso n° 1:

- Mujer, de 83 años.
- Condicionantes familiares durante la infancia: mujer, que debe responsabilizarse de una casa con cargas familiares y que sufría discriminación porque sus hermanos eran varones y tenían preferencia a la hora de asistir a la escuela.
- Atracción y motivación por aprender, lo cual le lleva a interesarse por la lectura y la escritura de versos (autodidacta).
- Deseo por realizar aquellas actividades educativas a las que no pudo dedicarse cuando era más joven.
- Asistencia al centro de adultos por el mero hecho de aprender (ya ha obtenido el Graduado Escolar).

- La asistencia al centro supone además el contacto con otras personas (establecimiento de redes interpersonales), huir de la soledad y el aburrimiento y sentir el placer de aprender cosas nuevas cada día.

B. Estilos educativos predominantes:

❖ *Estilo Académico:*

- logro de “saber más” o compensación del deseo o la formación inicial insuficiente (*educación como anhelo*).

❖ *Estilo Cultural:*

- entusiasmo por el patrimonio cultural y la intelectualidad,
- inicio y desarrollo de nuevas formas de expresión socio-cultural,
- afrontamiento de iniciativas de construcción personal,
- fomento de capacidades más íntimas de superación.

✓ Caso 2º:

Conchita tiene 70 años. Como la mayoría de las mujeres de su generación, tampoco pudo estudiar. Ni siquiera se lo plantearon sus padres. Sin embargo, ahora sus cuatro hijos viven fuera de casa y ha decidido acudir junto con sus amigas al Aula de Mayores de la Universidad. Asegura que le sirve de distracción y le hace mucha ilusión el diploma conseguido el curso pasado, aunque sus hijos le digan: “mamá, ¿para qué quieres eso a tu edad?”. Aun así, ella sonríe satisfecha porque se sienta en el aula junto a sus compañeros y puede ir a clase y escuchar al profesor durante algunas tardes. Siempre que puede asiste a conferencias, cine, teatro, exposiciones... Eso la satisface y disfruta muchísimo. Su marido tampoco lo entiende, aunque no le importa que vaya a las clases de la universidad siempre y

cuando la cena esté puesta a su hora y la casa atendida. Algunos días no puede asistir porque debe quedarse con sus nietos o su familia la necesita. Entonces vuelve aún con más ganas. Para ella significa tanto... Ahora está incluso pensando apuntarse a un cursillo de informática para poder manejar el ordenador y comunicarse con su hijo pequeño que estudia en la capital.

A. Elementos que caracterizan el caso nº 2:

- Mujer, de 70 años, casada.
- Condicionantes familiares durante la infancia: no existía conciencia de que las mujeres asistieran a la escuela.
- Condicionantes familiares actuales: su marido no comprende su interés por la asistencia a actividades socio-culturales pero no le importa siempre que cumpla con sus “obligaciones” en la casa; a veces debe cuidar de sus nietos.
- Asiste al Aula de Mayores de la Universidad.
- Satisfacción personal porque ha logrado un diploma y puede asistir a clase como consecución de un deseo que no pudo alcanzar de más joven.
- Interés por otras actividades culturales: conferencias, cine, teatro, exposiciones...
- Deseo por seguir aprendiendo cada día: como ejemplo, las nuevas tecnologías (informática...) como instrumento para comunicarse.

B. Estilos educativos predominantes:

❖ *Estilo Académico:*

- logro de “saber más” o compensación del deseo o la formación inicial insuficiente (*educación como anhelo*),

- incorporación a las innovaciones y avances científicos y tecnológicos (*educación como demanda*).

❖ *Estilo Cultural:*

- entusiasmo por el patrimonio cultural y la intelectualidad,
- inicio de nuevas formas de expresión socio-cultural,
- fomento de capacidades más íntimas de superación.

✓ **Caso 3º:**

Rafael tiene 75 años, es viudo y vive solo. Los días son muy largos, y durante las mañanas le gusta pasear y tomar el sol mientras charla con sus amigos en la plaza. A veces juega a la petanca y casi todas las tardes las pasa en el bar, echando una partida al dominó. Los amigos son como su familia, por eso, aunque a veces discuten, lo olvida pronto, porque forma parte del día a día y lo pasa bien junto a ellos. No ha tenido demasiados estudios, pero dice que con lo que ha aprendido en la vida, le ha sido suficiente para trabajar y sacar adelante a los suyos. Ahora sólo quiere vivir tranquilo y descansar...

A. Elementos que caracterizan el caso nº 3:

- Varón, de 75 años, viudo, vive solo.
- Sus intereses se centran en pasear, ir al bar, acompañarse de sus amigos y jugar a la petanca o al dominó.
- Sus pretensiones no van más allá porque encuentra en lo que tiene la tranquilidad que busca y lo pasa bien.
- Aunque no ha tenido estudios, no muestra ninguna motivación por desarrollar otro tipo de actividades.

B. Estilos educativos predominantes:

❖ *Estilo conformista:*

- ocupación del tiempo de forma ociosa y por pura distracción,
- carencia de finalidades previas o motivaciones,
- desarrollo de actividades poco comprometidas o recapitadas,
- actitud conformista, pasiva y despreocupada.

✓ Caso 4º:

Salvador acaba de jubilarse. Con 65 años ha dedicado toda su vida a trabajar como empresario y ahora no sabe qué hacer con tanto tiempo. Un amigo le habló de una asociación que ayuda a los más jóvenes a integrarse en el mundo laboral. Por eso ha decidido colaborar allí como voluntario. Pasa muchas tardes y algunas mañanas tratando de atender a quienes acuden pidiendo ayuda. Es para él un trabajo necesario en el que puede aportar mucho. Siente que ahora es cuando está conociendo mucho más los problemas e inquietudes de la gente, aunque haya dedicado gran parte de su vida a dirigir una gran empresa. Vuelve a sentirse útil y valorado y eso es muy importante para él.

A. Elementos que caracterizan el caso nº 4:

- Varón, de 65 años, empresario jubilado.
- Voluntario en una asociación con jóvenes.
- Esto le reporta un nuevo sentimiento de satisfacción personal en la interacción con otras personas.
- El desarrollo de esta actividad le ayuda a sentirse útil y valorado (sentimiento de autorrealización).

B. Estilos educativos predominantes:

❖ *Estilo educativo práctico:*

- posturas orientadas al desempeño eficaz y realista en el entorno próximo,
- validez de las propias premisas a través de la utilidad y la praxis.

❖ *Estilo educativo inductivo – crítico:*

- pensamiento reflexivo y crítico,
- búsqueda del interés y el beneficio colectivo,
- participación y desarrollo de nuevas formas de compromiso socio-comunitario.

✓ Caso 5º:

Sofía tiene ya casi 90 años y vive en una residencia. Los días que hace bueno, la animan a pasear por los jardines y siente que descubre cosas nuevas de lo que ha visto ya tantas veces... Cuando le apetece, se sienta con otras ancianas para recordar entre todas qué ha ocurrido en sus vidas y no le parece que haya pasado tanto tiempo. Comparten sus historias, sus experiencias... Su vista no le permite hacer ya croché y la artrosis de sus manos tampoco le ha dejado terminar un jersey de punto para su último nieto, pero antes, cuando podía, acudía a las clases de pintura organizadas en la residencia. Siempre le gustó pintar y además decían que lo hacía muy bien. Recuerda con frecuencia cómo pasaban los días cuando aún vivía su marido, llevando adelante su casa, sus hijos... Ahora está bien atendida, pero le gustaría que hubiese más actividades para no caer en el aburrimiento...

A. Elementos que caracterizan el caso nº 5:

- Mujer, 90 años, vive en una residencia.
- Con limitaciones de salud.
- Muestra un interés por seguir redescubriéndose en el encuentro con los otros (deseos de relacionarse con los demás compañeros de la residencia).
- Ejercicio de reminiscencias: recuerdo de otros tiempos, acontecimientos pasados, historias de juventud y de su familia...
- Inquietud por seguir aprendiendo cada día a través de actividades y talleres: punto, croché, pintura... aunque ahora no pueda seguir haciéndolo.
- Necesidad por seguir activa y distraerse.

B. Estilos educativos predominantes:

❖ *Estilo educativo cultural:*

- personalismo a través del crecimiento personal y social,
- afrontamiento de iniciativas de construcción personal,
- fomento de capacidades más íntimas de superación.

❖ *Estilo de las reminiscencias:*

- atención prioritaria a la afectividad y los sentimientos,
- máxima conservación y estimulación de las capacidades físicas y psíquicas,
- rememoración y evocación del pasado para dar vida al presente,
- oportunidad de seguir proyectando ilusiones y deseos.

Como vemos, los rasgos que caracterizan cada uno de los casos se derivan de una interpretación particular de la realidad, una forma específica de abordar los problemas y acontecimientos del día a día y una expresión más o menos manifiesta acerca de los deseos y anhelos latentes.

En base a dichos rasgos, se elaboraron una serie de preguntas con objeto de canalizar el discurso y poder enfocar el problema de investigación. Fueron éstas:

1º.- De estos casos, ¿cuál es el que más le ha gustado, le ha sorprendido o el que considera más llamativo?

2º.- ¿En qué ejemplo piensa que la persona se siente más satisfecha?

*3º.- ¿Cree usted que para esas personas es importante seguir aprendiendo?
¿Por qué?*

4ª.- ¿Qué experiencia le parece más cercana a su propia vida?

5ª.- De las personas que aparecen, ¿cuál considera más interesante?

6º.- ¿Con qué personaje le gustaría relacionarse, mantener una conversación o ser amigo/a?

7º.- ¿Con quién le gustaría trabajar, hacer algo distinto?

Ya lo hemos repetido en más de una ocasión, pero advertimos de nuevo que no se trata de clasificar o estandarizar la realidad a través de diversos estilos de vida o delimitaciones teóricas. Es más bien una aproximación que nos ayuda en nuestro objetivo de abordar y entender los conceptos implicados en el ámbito educativo, de manera parecida a como lo hacen los propios participantes. Y tal acercamiento contribuye a su vez a desvelar prioridades, necesidades y motivaciones, que conducen a explicar de forma más apropiada los comportamientos y actitudes consecuentes y el

interés por determinadas actividades y opciones manifestadas por las personas mayores desde la diversidad que define este colectivo.

Por eso los estilos educativos también son susceptibles de modificarse a lo largo del tiempo y difícilmente se presentan de forma aislada o única. Lo que hemos intentado en la construcción de los casos descritos, es explicitar o “exagerar” determinados rasgos para poder facilitar la identificación proyectiva con ellos por parte de los participantes en la investigación, y a su vez facilitar el análisis de las distintas situaciones. Lo cierto es que también la experiencia, nuestra experiencia en el contacto con las personas de edad nos ha encaminado en este trabajo y ha contribuido en buena medida a redactar los casos tal y como han sido finalmente expuestos.

8.6.2. Su inclusión en el método etogénico

Hasta ahora se han descrito las características más adecuadas que, acerca de la muestra, los objetivos de investigación, la recogida de datos y la interpretación de resultados, el instrumento debería contener; aun así, a lo largo del proceso encontramos, como hemos expuesto, ciertas limitaciones respecto al empleo de los dos instrumentos referidos (el cuestionario y la entrevista) y el posterior análisis de la información, que merecían un acercamiento diferente al objeto de estudio. Para hacerlo consideramos la fundamentación en un método concreto que logró proporcionar cabida a nuestros propósitos y prestar atención al mismo tiempo a los diversos significados sociales que puede comportar una interpretación cercana a los objetivos de investigación planteados: *el método etogénico*.

Este método participativo “*se centra, ante todo, en las intenciones del sujeto, sus creencias acerca de qué clases de comportamiento le permitirán alcanzar sus fines y su conocimiento de las reglas que gobiernan esos comportamientos*” (Cohen y Manion, 1990: 299). La elección de elaborar un instrumento que responda al método etogénico se justifica precisamente en algunos de sus principios fundamentales; en este sentido hemos adecuado los que proponen los autores referidos para el trabajo de campo acerca del interés educativo en las personas de edad proveccta (1990: 300):

1.- *En las interacciones sociales se supone que la acción tiene lugar a través de entidades intersubjetivas dotadas de significado.* En el caso de las personas mayores, es importante tener en cuenta la “secuencia total”, la significación que suponen determinados acontecimientos y experiencias en la interpretación de la realidad.

2.- *El método etogénico se ocupa del discurso que acompaña a la acción.* Se busca el discurso para hacer la acción visible y justificable al ocurrir en un momento y en el lugar concreto dentro de la secuencia completa del pensamiento coordinado. Por esto es tan importante no olvidar la contextualización de los hechos y su comprensión dentro del marco específico en donde encuentra sentido la propia persona.

3.- Además, de forma específica se basa en la creencia de que *un ser humano tiende a ser la clase de ciudadano que su lengua, sus tradiciones, su conocimiento tácito y explícito le dicen que es.* Ello permite contemplar la particularidad de los significados dentro de un contexto interpretativo mucho más global, tan necesario en las personas de edad.

4.- Las técnicas que se emplean en los estudios etogénicos, por tanto, *hacen uso de entendimientos de sentido común del mundo social, más que los que proceden del campo de la ciencia más experimental.* Como puede ocurrir a través de la ejemplificación de los casos que, desde la máxima naturalidad posible, hemos elaborado como instrumentos de recogida de información.

Algunos instrumentos que utiliza el método etogénico son el estudio de los *informes y episodios* como fragmentos de la vida social, que pueden variar en duración y reflejar innumerables aspectos de la vida. Otros autores hablan de la “*estimulación del recuerdo*” (Clark y Peterson, 1990: 452 - 453), como método que consiste en reproducir en audio o videocassette un episodio grabado (ellos los ejemplifican en la enseñanza), para permitir al que lo contempla o escucha (por lo general el docente que lo

protagonizó), que recuerde e informe sobre sus pensamientos y decisiones durante el mismo. Los comentarios y otros datos se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido.

En el tema que nos ocupa, lo que más importa en la aplicación al ámbito de los mayores es que el contenido del instrumento que utilicemos sea interesante para el investigador, no sólo por el comportamiento percibido, como el gesto y el discurso, sino porque a su vez sea capaz de reflejar los pensamientos, emociones e intenciones de los participantes. Por ello es tan relevante para el estudio que se revisen acontecimientos, hechos, descripciones o casos que suceden en el transcurso de la vida diaria.

La particularidad que define esta investigación, es que hemos elaborado artificialmente una serie de ejemplificaciones (casos), en función de objetivos ya previstos de antemano; y a través de ellas pretendemos recoger las evocaciones que suponen para cada una de las personas que han intervenido en el estudio, sus propias experiencias, formas de vida, comprensiones y sentimientos.

“La estimulación proyectiva del pensamiento” es un método que podría calificarse de proyectivo, porque consideramos que para muchas personas mayores es más asequible la identificación, o al menos el acercamiento a experiencias concretas que evalúan como posibles, que abstraer determinados conceptos y clarificar puntos de vista; esta última opción parece más difícil de delimitar y verbalizar y requiere a su vez un esfuerzo de reflexión e introspección superior.

A nuestro entender, lo verdaderamente relevante de este método es: a) conceder la mayor importancia a la explicación que cada persona ofrece y la forma en que relata sus percepciones, sentimientos, pensamientos, deseos y evocaciones; b) que tales informaciones sean susceptibles de recogerse y evaluarse de la forma más fiel posible al sentido en el que se han manifestado; c) que la trascendencia del contenido sea reconocida y valorada en el ámbito de la investigación social.

8.6.3. Problemas y virtualidades del método etogénico

El método que estamos estudiando para explicar el tratamiento de la información presenta una serie de ventajas, pero también de limitaciones, que son susceptibles de precisar y, por qué no, en la medida de lo posible, dar respuesta:

Posibles problemas del método etogénico:

1º.- *La multiplicidad de significados* que pueden tenerse para la misma historia: a la mayoría de los comportamientos se les pueden asignar varios significados y algunos pueden muy bien ser válidos simultáneamente. Ni se puede entonces decir que la tarea de interpretar un acto se hace cuando se ha identificado un significado, ni que el significado que le agrada designar al investigador sea el verdadero.

2º.- *Los significados de los sujetos como fuente de polarización*: si dotamos de importancia a los significados de los participantes al formular explicaciones de los acontecimientos y nos guiamos exclusivamente por estas consideraciones, ignoraríamos una gama completa de explicaciones potenciales que podrían ser interesantes.

Algunos autores (Menzel, 1978, cit. por Cohen y Manion, 1990), abogan por las siguientes soluciones:

1º.- Especificar “a quién” cuando preguntemos qué significan actos y situaciones: o lo que es lo mismo, concretar la simbología en el contexto propio en donde tienen lugar.

2º.- Es conveniente que los investigadores elijan y acepten la responsabilidad en la asignación de sentidos: es decir, las formulaciones de los problemas deben respetar el significante del acto para el investigador.

3°.- Igualmente, las explicaciones han de respetar los significados de los actos para los mismos participantes, pero no necesitan centrarse invariablemente alrededor de los símbolos.

Estas limitaciones contrastan con algunas ventajas inherentes al método.

Ventajas del método etogénico:

Sus beneficios pueden verse ante todo en contraste con otras técnicas más tradicionales, como el cuestionario (del que hablábamos anteriormente). Estas técnicas “dan por sentado” muchos fenómenos que debieran tratarse como problemáticos en un estudio educativo, de manera que se aceptan como el punto de partida de la investigación en vez de convertirse en el centro de la motivación y el esfuerzo del investigador para descubrir cómo aparecen o llegan a ser importantes.

Por ejemplo, en la investigación en personas mayores, suponemos que la elección de determinadas opciones socio-educativas responde a motivaciones e intereses concretos de esta población, y que ello incide también de manera efectiva en la percepción que las personas de edad proveya tienen acerca del fenómeno educativo. Sin embargo, *pocas investigaciones se han encargado de revisar tales ideas y profundizar, antes de justificar preferencias y actividades, qué intereses permanecen tras la decisión de adoptar (o no) tales alternativas.*

8.6.4. Algunos métodos antecedentes: el “libro comentario” y las “historias de vida”

Cohen y Manion (1990) definen como “*libre comentario*” el método que consiste en modificar la entrevista estructurada, a través de la cual se exige al entrevistador indagar sobre las razones que llevan a una persona a comportarse tal como lo hace o a ser la persona que es. Se destaca entonces la destreza del investigador o etnógrafo, que debe penetrar bajo la superficie de los datos y buscar los patrones más profundos y escondidos que sólo se revelan cuando se dirige la atención hacia las

*“maneras en que los miembros del grupo interpretan el flujo de hechos en sus vidas”*⁹⁸ (Cohen y Manion, 1990: 321 y ss.). Lo incluyen dentro del método etogénico.

Podría servirnos para subrayar la importancia de considerar las interpretaciones subjetivas del protagonista de la entrevista y comprobar cómo es posible reconducir los objetivos que perseguimos de forma que salgan a la luz a través de procesos de interpretación más o menos manifiestos por parte del mismo sujeto.

Las *historias de vida*⁹⁹ son otro ejemplo utilizado dentro de la investigación cualitativa donde está presente la dimensión interpretativa de los hechos humanos, *“que subyace básicamente en la teoría hermenéutica centrada en la interpretación de las reglas que están presentes, determinan y sirven de referencia a los fenómenos sociales... Se trata de entender la realidad social considerando cómo las personas la perciben”* (Requejo y Cortizas, 1998: 29 y ss).

Se centra en el interés por la comprensión subjetiva, los motivos y creencias que están detrás de las acciones humanas. En el caso de las personas adultas, estos autores han considerado los elementos simbólicos que aparecen como mediación de sentido entre la propia persona y su ambiente físico y social. A través de los *“relatos de formación”*, lo que se pretende con la historia de vida de adultos no es investigar la totalidad de una experiencia general, sino la totalidad de su *“acción formativa”*. No es tanto una autobiografía como una reconstrucción de la vida por el propio sujeto en la dirección educativa que considera el investigador. Por eso, el relato de formación *“busca ante todo aportar precisiones y reactivar la memoria del pasado educativo, incidiendo sobre las cuestiones institucionales y culturales más importantes que tienen que ver sobre el tema central de la formación”* (Requejo y Cortizas, 1998: 37).

Las historias de vida abarcan la *“evolución humana”* (1998: 35), a través de la cual la formación supone un complejo de experiencias personales, interacciones sociales y adquisición de nuevos conocimientos. Se desarrolla en el medio de origen, prosigue

⁹⁸ La cursiva pertenece a los mismos autores.

⁹⁹ Para un estudio más en profundidad acerca de las historias de vida y la investigación biográfica, puede consultarse el interesante manual que coordina el profesor E. López- Barajas (1998).

en la escuela, está influenciada por las condiciones económicas y la oferta de empleo así como por el grado de realización del propio proyecto personal.

Los ámbitos de formación tienen en este marco la triple referencia de la “animación sociocultural”, del perfeccionamiento profesional y del mismo discurrir de la vida diaria (“saber ser”): es decir, el desarrollo personal o capacidad para situarse y tomar decisiones ante los acontecimientos y las obligaciones en el ámbito personal y social.

Se acerca a nuestro objeto de estudio, en cuanto tal ejercicio de memoria y reconstrucción no perpetúan el modelo estereotipado de “currículum” según una trayectoria formal conseguida e incluso certificada por el sistema. Tal y como nosotros enfocamos la filosofía del instrumento de recogida de información, va más bien dirigido a enfatizar la individualización de la formación como proceso *a lo largo de la vida*, validar y repensar lo adquirido de este modo y reflexionar acerca de los logros o carencias pasadas y las posibilidades futuras.

A continuación abordamos el subsiguiente análisis de la información que, en base a la aplicación del instrumento, hemos obtenido. Comenzaremos por describir las categorías para partir de una necesaria validez acerca de los constructos utilizados; concretaremos después las unidades de registro y contexto para delimitar el análisis de contenido y poder concluir con una interpretación adecuada y coherente acerca del problema a investigar.

CAPÍTULO IX

INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO IX

IX. INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este capítulo comprende una de las partes básicas de todo trabajo de investigación, puesto que nos lleva a considerar y evaluar la información obtenida. De tal estimación resultarán las conclusiones pertinentes acerca del proceso desarrollado.

9.1. El instrumento de análisis: el análisis de contenido

En los siguientes apartados, dada su relevancia, el propósito se dirige a describir y concretar el instrumento de análisis tal y como se ha utilizado en nuestra investigación.

9.1.1. Elección de categorías

Como decíamos, la elección de categorías consiste en la operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos (Bardin, 1986: 90). Nosotros hemos realizado este proceso a la inversa; es decir, constituidos previamente los estilos, recabamos la información necesaria para concretar el sentido que las personas mayores conceden a los mismos a través de las unidades de registro y contexto.

Los definimos brevemente para recoger los elementos y los objetivos que permiten la diferenciación entre unos u otros.

1º Estilo académico (Se registrará como E Ac)

Rasgos que lo caracterizan:

- logro de “saber más” o compensación del deseo o la formación inicial insuficiente (*educación como anhelo*);
- incorporación a las innovaciones y avances científicos y tecnológicos (*educación como demanda*);
- aumento o mejora de la “imagen social” que se desprende de tener un alto grado académico (*educación como privilegio*).

Objetivo final: aumentar los conocimientos mediante un aprendizaje formal, racional y estandarizado.

2º Estilo educativo cultural (Se registrará como E Cu)

Rasgos que lo caracterizan:

- entusiasmo por el patrimonio cultural y la intelectualidad;
- personalismo a través del crecimiento personal y social;
- afrontamiento de iniciativas de construcción personal;
- inicio de nuevas formas de expresión socio-cultural;
- fomento de capacidades más íntimas de superación.

Objetivo final: fomentar y desarrollar las aptitudes de cada persona aprovechando los dones heredados de la cultura social.

3º Estilo educativo conformista (Se registrará como E Co)

Rasgos que lo caracterizan:

- ocupación del tiempo de forma ociosa y por pura distracción;
- carencia de finalidades previas o motivaciones;
- desarrollo de actividades poco comprometidas o recapitadas;
- falta de reflexión y cuestionamiento personal;
- actitudes frecuentemente conformistas, pasivas y despreocupadas.

Objetivo final: abordar algunas capacidades o quizá elementos subjetivos, como la imagen social, el lenguaje, las costumbres, desde el punto de vista del entretenimiento ocioso sin demasiadas pretensiones.

4º Estilo educativo práctico (Se registrará como E Pr)

Rasgos que lo caracterizan:

- posturas orientadas al desempeño eficaz y realista en el entorno próximo;
- desarrollo de ocupaciones inmediatas;
- validez de las propias premisas a través de la utilidad y la praxis;
- dominio de la funcionalidad y el beneficio propio;
- esfuerzos recompensados de manera pronta y subjetiva.

Objetivo final: valorar lo que es desde lo que debe ser útil.

5° Estilo educativo inductivo-crítico (Se registrará como E In)

Rasgos que lo caracterizan:

- pensamiento reflexivo y crítico;
- actitudes comprometidas y coherentes;
- procesos de reflexión e interrogación;
- búsqueda del interés y el beneficio colectivo;
- participación y desarrollo de nuevas formas de compromiso socio-comunitario.

Objetivo final: aprender a reflexionar, analizar y contrastar para asumir compromisos válidos y coherentes con el entorno social.

6° Estilo de las reminiscencias (Se registrará como E Re)

Rasgos que lo caracterizan:

- atención prioritaria a la afectividad y los sentimientos;
- máxima conservación y estimulación de las capacidades físicas y psíquicas;
- rememoración y evocación del pasado para dar vida al presente;
- desarrollo de la mayor dignidad personal posible;
- oportunidad de seguir proyectando ilusiones y deseos.

Objetivo final: elaborar programas que brinden momentos de disfrute hacia el máximo bienestar y calidad de vida.

9.2.2. Concreción de las unidades de registro y contexto

Tras definir las diversas categorías que van a servir como referentes, extraemos de los diferentes discursos las unidades de registro a partir de las cuales es posible introducir las frases o proposiciones pronunciadas por la muestra que las dotan de un significado preciso. Recordamos, brevemente, en qué consiste cada una de estas unidades según Bardin (1986: 79 y ss).

- ❖ *La unidad de registro*: es la unidad de significación que se ha de codificar. Corresponde al segmento de contenido que será necesario considerar como unidad de base con miras a la categorización y al recuento frecuencial. Puede ser de tamaño y naturaleza muy variables.

En nuestro caso, hemos elegido “*el tema*” (propuesto por Berelson) como unidad de registro, porque es considerada como medida más adecuada en referencia a estudios de motivaciones, opiniones, actitudes, creencias, valores, tendencias...; su finalidad es recoger más ampliamente los rasgos y las características que, de forma general, pueden condicionar el significado de tales unidades. Berelson define la noción de tema de esta forma: “*una afirmación sobre un sujeto. Es decir, una frase, o una frase compuesta, habitualmente un resumen o una frase condensada, tras la que puede resultar afectado un vasto conjunto de formulaciones singulares*” (cit. por Bardin, 1986: 79). El tema es la unidad de significación que se desprende naturalmente de un texto analizado según ciertos criterios relativos a la teoría que guía la lectura. Los estilos educativos servirán en esta investigación para escoger y señalar las unidades (frases o proposiciones) más pertinentes.

- ❖ *La unidad de contexto*: corresponde al segmento del mensaje cuyo tamaño superior a la unidad, es óptimo para captar su significación exacta. Sirve así de unidad de comprensión para codificar la unidad de registro (Bardin 1986: 81). Para el tema, podría servir el párrafo.

En la práctica, sin embargo, hemos preferido no establecer demasiadas disquisiciones en cuanto al tamaño de las unidades a registrar. Porque nos parece que las referencias son, en la mayor parte de los casos, significativas en cuanto al contexto donde se producen, es difícil delimitar el discurso en su análisis. Se considera, entonces, legítimo valorar las unidades tal y como aparecen a lo largo de la exposición que de los diferentes textos realizan los participantes, aunque entre ellas existan ciertas diferencias de extensión. Evidentemente las unidades de contexto (tal y como son explicadas por Bardin), saldrán al encuentro en numerosos casos para contribuir a explicar de forma más integral y específica la realidad que pretendemos interpretar.

9.1.2.1. Unidades de registro seleccionadas

Pasamos a describir las unidades de registro seleccionadas en función de los diferentes estilos educativos considerados.

Tras la lectura de los discursos transcritos, las unidades fueron escogidas ajustándose a las categorías establecidas de la siguiente forma:

Primera tabla de indexación de categorías:

<i>Unidades de registro seleccionadas</i>	<i>Categorías</i>
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque el saber no ocupa lugar”</i>	E Ac
<i>“Así se entretienen”</i>	E Pr
<i>“Aprendiendo se combate la soledad”</i>	E Pr
<i>“Lo más interesante es ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“La mayor satisfacción es ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque así se sienten útiles en la vida”</i>	E Pr
<i>“Lo mejor es tener ganas de seguir aprendiendo”</i>	E Cu
<i>“Es bueno aprender para no estar en soledad”</i>	E Pr
<i>“Es importante aprender porque “el saber no ocupa lugar”</i>	E Ac
<i>“Más importante que la familia son los conocimientos”</i>	E Ac
<i>“Si se estudia, se sabe”</i>	E Ac
<i>“Hay cosas que no están en los libros, pero es necesario estudiar”</i>	E Cu
<i>“Hay que estudiar, esta sociedad ha cambiado mucho”</i>	E Ac
<i>“Me gusta realizar aficiones”</i>	E Cu
<i>“No es normal que las personas mayores se interesen por seguir estudiando”</i>	E Co
<i>“¿Estudiar? Ni tengo ganas de salir”</i>	E Co

<i>“Seguir aprendiendo es una forma de conseguir un sueño o de autorrealización”</i>	E Ac
<i>“Nunca es tarde para culturizarse”</i>	E Ac
<i>“En el centro de día, al menos, me distraigo”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque ahora están viendo cumplido su sueño”</i>	E Ac
<i>“Compartir experiencias”</i>	E Cu
<i>“Adaptarse a los constantes cambios sociales”</i>	E Ac
<i>“Me gusta relacionarme con los jóvenes, me transmiten energía”</i>	E Cu
<i>“Ya sea en la universidad o en el bar con los amigos... siempre se aprende algo”</i>	E Cu
<i>“Es importante ser una persona emprendedora, activa, luchadora...”</i>	E In
<i>“Me gusta ver lo que aprendo de mis nietos”</i>	E Cu
<i>“Envidio la posibilidad de ir a la Universidad”</i>	E Ac
<i>“Es importante aprender durante toda la vida”</i>	E Cu
<i>“Hay que asumir y afrontar la vejez de forma optimista y enérgica”</i>	E In
<i>“Me fascina el mundo de la cultura y estar en contacto con los libros”</i>	E Ac
<i>“Me apetece mucho vivir tranquilo los años que me quedan”</i>	E Co
<i>“Ya he trabajado mucho durante toda mi vida”</i>	E Co
<i>“Hago actividades que promueve el párroco de la Iglesia trabajando para una ONG”</i>	E In
<i>“No puedo realizar otras actividades porque vivo en un ámbito rural y no se proponen, me gustaría...”</i>	E Cu
<i>“Me gusta ser ama de casa y tener tiempo libre para hacer lo que me gusta y no aburrirme”</i>	E Cu
<i>“Lo que necesito es que me pongan las cosas por delante, que yo ya he trabajado mucho en la vida”</i>	E Co
<i>“Sin saber leer y escribir hablo español y francés, porque me tiraba allí temporadas trabajando”</i>	E Pr
<i>“Yo ya soy muy viejo para aprender a leer y escribir y si hasta aquí he podido pasar sin ello, ahora imagínate”</i>	E Co

<i>“Por las tardes me voy al hogar del jubilado a echar mis partiditas de cartas y los sábados por la noche hay baile”</i>	E Co
<i>“La vida me ha enseñado mucho”</i>	E Pr
<i>“Yo sé mucho y no me lo ha enseñado nadie, ni ningún libro, sólo el tiempo, la experiencia y la vida misma con sus idas y venidas”</i>	E Pr
<i>“Me hubiera gustado ser joven en estos tiempos para poder estudiar, sacar una carrera y ser una mujer de provecho, pero yo ya soy muy mayor para meterme en esos enredos, ni tengo cuerpo para ello”.</i>	E Co
<i>“Aprender por aprender es una cosa muy bonita”</i>	E Cu
<i>“Ayudar a los demás es en estos momentos es muy necesario”</i>	E In
<i>“Las personas de mi edad que empiezan a estudiar es porque de verdad quieren aprender por aprender”</i>	E Cu
<i>“Aprender para sentirnos más útiles, más llenas”</i>	E Cu
<i>“Aprender para formarnos más como personas”</i>	E Cu
<i>“Para aprender lo que antes por circunstancias de la vida no han podido aprender”</i>	E Ac
<i>“Porque no tienen otra cosa que hacer y tienen todo el tiempo del mundo para dedicarlo a eso”</i>	E Ac
<i>“Por cumplir un sueño que para esas personas era como inalcanzable...”</i>	E Ac
<i>“Las personas queremos aprender por lo más importante, para no sentirnos incultas ni menos que nadie”.</i>	E Ac
<i>“... Yo no tengo tiempo para nada, así que no sé cómo quieres que me ponga a estudiar a estas alturas”</i>	E Co
<i>“De todos se puede aprender, compartir charlas y vivencias, y de todos salir una buena amistad”</i>	E Cu
<i>“Yo a mi edad no iría a la Universidad porque creo que lo que tengo que aprender puede ser por mí misma”</i>	E Pr
<i>“Tienes que hacer lo que tú quieras y ya está”</i>	E In
<i>“Es importante aprender para todo el mundo”</i>	E Cu
<i>“Todos los días te acuestas aprendiendo algo nuevo”</i>	E Pr
<i>“Aprendes lo que a ti te interesa”</i>	E In

<i>“Me gusta mucho leer, lo hago todos los días”</i>	E Cu
<i>“En el pueblo algunas van a la escuela de adultos: allí también te enseñan otras cosas como hacer cuadros con pintura, a punto de cruz...”</i>	E Pr
<i>“Lo que hacen las otras personas es más “normal”: los hombres van siempre a andar o a echar una partida a la malilla (dominó) y las mujeres siguen cuidando de la casa y alguna va a la escuela”.</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo siempre que te guste y tú quieras”</i>	E In
<i>“Para mí es importante aprender porque así te sabes defender”</i>	E Ac
<i>“Me gusta ir a la escuela de adultos porque aparte de aprender te ríes mucho”</i>	E Pr
<i>“No solo voy a la escuela, también voy de excursión con la gente del hogar del pensionista”</i>	E Pr
<i>“Cuando te jubilas y no tienes nada que hacer, te sientes muy mal”</i>	E Pr
<i>“Si quieres aprender debes hacerlo: por nuestra edad es importante, ya que nosotros no podíamos ir a la escuela como ahora van todos los niños, teníamos que trabajar”</i>	E Ac
<i>“Cada uno hace lo que quiere, que bastante se ha trabajado, para ahora hacer lo que uno quiera”</i>	E Co
<i>“Todo es necesario en esta vida, trabajar y divertirse, la cosa es pasarlo bien haciendo lo que quieres ahora que puedes, y ya está”</i>	E Co
<i>“Pienso mucho en los que no están y lo paso mal, me siento sola”</i>	E Re
<i>“Si no fuera por mis vecinas, no sé lo que haría...”</i>	E Re
<i>“Las personas satisfechas son las que hacen más cosas”</i>	E Pr
<i>“Aprender nunca es malo”</i>	E Cu
<i>“No puedo ir a los viajes de los pensionistas porque me canso mucho, tampoco puedo andar apenas porque me fallan las piernas”</i>	E Re
<i>“Lo interesante es hacer muchas cosas”</i>	E Pr
<i>“Yo si pudiera haría muchas cosas, pero eso de estudiar nada, porque nunca tuve la oportunidad y ahora seguro que cuesta más trabajo”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría hablar con alguien y hacernos compañía”</i>	E Re
<i>“Yo ya no estoy para trabajar”</i>	E Co

<i>“Yo soy feliz con lo que hago y estoy contenta siempre que tenga algún hijo o algún nieto conmigo”</i>	E Re
<i>“Para mí no tiene mucha importancia seguir aprendiendo porque yo he aprendido lo que me hizo falta”</i>	E Co
<i>“Solo quiero estar tranquila y disfrutar de mi gente”</i>	E Co
<i>“Lo peor es que tú quieras hacer algo y no puedas...”</i>	E In
<i>“Yo creo que la mayor satisfacción es poder estudiar ahora, cuando entonces lo teníamos tan difícil...”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, a mí desde luego me encanta hacer cosas nuevas”</i>	E Pr
<i>“Ahora que estoy jubilado hago cositas con la madera y ayudo a mi hijo mayor con una empresilla que ha montado”</i>	E Cu
<i>“Como he estudiado tan poco, seguro que con algunas personas que van a la Universidad aprendo mucho”</i>	E Ac
<i>“Las personas dejan de formarse porque creen que ya lo han hecho todo y se formaron cuando era necesario”</i>	E In
<i>“Yo llevo poco tiempo jubilado pero no pienso quedarme parado”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque se sienten bien con eso. Cada uno es feliz haciendo lo que le gusta, unos aprendiendo, otros trabajando, cada cual con lo suyo”</i>	E Cu
<i>“Yo tengo muchas inquietudes. Yo tuve la suerte de estudiar varios años y de trabajar, donde aprendí mucho”.</i>	E Pr
<i>“Ya llevo siete años sin trabajar y me apunto a todo: sevillanas, corte y confección... lo que salga”</i>	E Pr
<i>“Reprocharía a algunos maridos... a las personas hay que dejarlas hacer lo que quieran”</i>	E In
<i>“Las personas dejan de formarse por “tradición”. Si tú ves que tus padres, abuelos y todo el mundo dejan de hacer cosas a esa edad, tú lo ves como algo normal”</i>	E Ac
<i>“Aunque pudiera estar jubilada, aún me quedan muchas cosas por aprender y que transmitir a esas nuevas generaciones que serán el futuro”</i>	E In

<i>“Mi tiempo libre lo dedico a viajar, leer, cuidar un pequeño huerto, charlar con mis amigos...”</i>	E Cu
<i>“Me gusta saber que hay personas para las cuales su motivación es seguir formándose y aprendiendo aunque parezca que ya lo han vivido todo y las personas que le rodean no compartan su opinión”</i>	E In
<i>“Cada uno ha vivido su vida acorde con sus posibilidades”</i>	E Cu
<i>“Tenemos que seguir aprendiendo, es la sociedad la que nos obliga a hacerlo. Han cambiado los tiempos y hemos cambiado nosotros: renovarse o morir”</i>	E Ac
<i>“El duendecillo que llevo dentro es el que me ha motivado para dedicarme plenamente a mi trabajo y disfrutar de lo que he estado haciendo tantos años”</i>	E Cu
<i>“Es interesante seguir aprendiendo y sentirse útil”</i>	E Pr
<i>“A veces no basta con adquirir conocimientos, hay que aplicarlos para sentirse bien con uno mismo”.</i>	E Pr
<i>“Todos tenemos muchas experiencias que compartir”</i>	E Cu
<i>“Es importante la iniciativa de seguir formándose”</i>	E Cu
<i>“Hay que animarse a trabajar por otros”</i>	E In
<i>“He vivido el voluntariado cuando era más joven y tenía más tiempo libre, he disfrutado mucho y tengo muy buenos recuerdos de mi experiencia”</i>	E In
<i>“Considero el voluntariado una gran labor que no descarto hacer en un futuro, me encantaría volver a tener esa sensación”</i>	E In
<i>“En mi jubilación me intereso por leerlo todo: soy un apasionado de la historia de España y sobre todo de la República”</i>	E Cu
<i>“Invierto la mayor parte del tiempo en leer, escuchar la radio y cuidar mis pájaros”</i>	E Pr
<i>“Me parece un buen uso del tiempo ayudar a los demás y repartir el tiempo”</i>	E In
<i>“Podría hacer cosas diferentes, pero me que gusta mucho estar en mi casa y que los míos vengan a verme. Yo no soy tan decidido”.</i>	E Co
<i>“Es importante ser capaz de decidir lo que se quiere hacer aunque los</i>	E In

<i>hijos te digan que no sirve para nada”.</i>	
<i>“Aunque más sabe el diablo por viejo que por diablo, nunca es tarde para aprender”</i>	E Ac
<i>“Mis nietos saben muchas cosas y me da mucha alegría que les enseñen tanto en la escuela. Cuando yo era chico lo único que nos enseñaban era la vara”.</i>	E Ac
<i>“Mis amigos siempre me dicen que vaya a la plaza y al club de jubilados con ellos a echar una partida, o a andar, pero yo estoy mejor aquí con mis libros y ya no tengo las piernas para eso”.</i>	E Co
<i>“A mí me gusta la gente que quiere aprender y se interesa por esas cosas”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría hablar con quien, por su vida, me puede explicar muchas cosas y discutir sobre historia”</i>	E Cu
<i>“Las residencias me dan mucha lástima porque después de haberte tirado toda la vida trabajando por los tuyos te dejan abandonado como un perro. Los mayores no nos merecemos esto”</i>	E In
<i>“La asociación me brinda la oportunidad de realizar actividades que antes había sido imposible, participo en la mayoría de los talleres, me han enseñado a perfeccionar mi lectura y escritura...”</i>	E Ac
<i>“Eso me hace seguir sintiéndome una persona útil, además de prevenirme el Alzheimer”</i>	E Pr
<i>“La verdadera motivación para acudir a la asociación es pasar tiempo con las amigas y poder charlas con ellas”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo, es una forma de matar el tiempo que tanto nos sobra a las personas mayores”</i>	E Pr
<i>“Yo participo en una asociación... allí paso parte de mi tiempo y al mismo tiempo lo aprovecho porque me siento satisfecha conmigo misma”</i>	E Cu
<i>“También para algunas personas es importante seguir estudiando porque es lo que siempre les ha gustado pero este no es mi caso”</i>	E Ac
<i>“Yo también aprovecho ahora que mis hijos ya no viven en casa para ir al cine, el teatro... y hacer todo lo que antes no he podido hacer”</i>	E Ac
<i>“Me gustan los voluntariados y el poder ayudar a la gente”</i>	E In

<i>“Me sentiría muy útil si supiera que mi trabajo de dar sin recibir nada a cambio es bueno para otras personas”</i>	E In
<i>“Por aquellos tiempos sólo podían estudiar los que tenían dinero”</i>	E Ac
<i>“Llevo tantos años saliendo del paso sin apenas saber leer y escribir que ahora a la “vejez viruelas”, no me voy a poner a aprender”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo y más en estos tiempos que hasta para salir a la puerta de la calle se necesita saber”</i>	E Ac
<i>“Yo no he tenido la oportunidad de estudiar como estas personas y ahora que tengo más tiempo no me dedico a eso”</i>	E Co
<i>“Todavía les quedan ganas de estudiar, no como a mí, que sólo leo las letras grandes del periódico del pueblo”.</i>	E Co
<i>“... a mí me gusta mucho hablar con mis amigas, mato el tiempo que tanto me sobra desde que me jubilé”</i>	E Pr
<i>“Admiro el deseo de querer aprender y su fuerza de voluntad para hacerlo sin el apoyo de su familia”</i>	E In
<i>“Es una satisfacción para toda persona el mero hecho de ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque logran realizar el sueño o la ilusión que algunos de ellos tenían cuando eran jóvenes”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría que en mi pueblo organizarán más actividades para no caer en el aburrimiento”</i>	E Pr
<i>“Me sorprende y admiro que una mujer tan mayor se ponga a estudiar a esa edad, queriendo recuperar todo lo que no pudo hacer antes”</i>	E Ac
<i>“Se distrae en el Aula de Mayores y le hace mucha ilusión recibir un diploma”</i>	E Ac
<i>“Es importante aprender porque a todos siempre nos gusta aprender cosas, y es bueno”</i>	E Pr
<i>“Yo por las mañanas me levanto, voy a mi cortijo, riego mis plantas y me relajo mucho con el silencio del campo. Luego quedo con mis amigos y juego a las cartas y hablo con ellos. El resto del tiempo ayudo a mi mujer...”</i>	E Pr
<i>“Cuando te jubilas no tiene sentido no hacer nada. Y si trabajas</i>	E In

<i>ayudando a la gente tiene un gran valor para mí</i>	
<i>“Me parece muy llamativo que una mujer tan mayor tenga tantas ganas de aprender y además ilusión por descubrir nuevas cosas”</i>	E Ac
<i>“Todas nos sentimos satisfechos cuando hacemos cosas que nos gustan y entretienen”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque me gusta aprender y nunca sobre el conocimiento”</i>	E Cu
<i>“Utilizar la experiencia para ayudar a los más jóvenes que lo necesitan es muy interesante”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo por tres razones: para seguir aumentando la sabiduría; como una motivación para seguir viviendo; como método de ayuda para que los índices vitales sigan en vigor”</i>	E Ac / E Cu / E Pr
<i>“Seguir aprendiendo es muy importante, donde no cuenta la edad”</i>	E Cu
<i>“Eso es algo que nunca se ha de perder, la ilusión por seguir aprendiendo”</i>	E Cu
<i>“No sabía apenas leer y escribir pero he sacado a mis ocho hijos adelante”</i>	E Pr
<i>“Llevo cinco años apuntada a una escuela de adultos donde he aprendido, tanto a perfeccionar mi lectura y escritura, como a dibujar y hacer objetos materiales con arcilla y plastilina”</i>	E Pr
<i>“Es importante aprender, porque nos hace sentir útiles todavía”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría saber qué hacen otros en su escuela y contarles lo que yo hago”</i>	E Pr
<i>“No tiene sentido volver a estudiar porque ya no me va a servir para nada”</i>	E Co
<i>“Lo único que quiero es estar tranquila en mi casa”</i>	E Co
<i>“Sé escribir mi nombre y apenas leer, pero así soy feliz”</i>	E Co
<i>“Me sorprenden las personas mayores que aún estudian..., no sé como tienen ganas de tantos jaleos”</i>	E Co
<i>“Es importante aprender para distraerse”</i>	E Pr
<i>“No pienso estudiar nada, lo que quiero es descansar, porque bastante he</i>	E Co

<i>trabajado en la vida, y disfrutar de mi familia”</i>	
<i>“No entiendo por qué quieren seguir aprendiendo, pero hay algunas personas que sí, será porque no quieren sentirse inútiles”</i>	E Pr
<i>“No sé cómo pueden ir a tantas actividades además de atender la casa...”</i>	E Pr
<i>“Es una satisfacción ir al colegio a recuperar el tiempo perdido y aprovechar el que tenemos por delante”</i>	E Ac / E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no... ¡qué vamos a hacer con todo el tiempo que tenemos!”</i>	E Pr
<i>“Es bueno hacer lo que no hemos conseguido antes”</i>	E Ac
<i>“A mí me gusta el colegio, dejo mis cositas hechas en la casa por la mañana y mi ratito de colegio no me lo quita nadie...”</i>	E Cu
<i>“Sería interesante seguir trabajando y encontrarse todos los días con cosas nuevas”</i>	E In
<i>“A mí me gusta mucho hablar con las amigas de mi vida y mis cosas”</i>	E Cu
<i>“Me gustaría trabajar con mis compañeras, si surgiera algo de ir al teatro o cosas así, yo iría”</i>	E Pr
<i>“Me da pena la gente que está sola, aunque no van al colegio porque ya han aprendido todo lo que tenían que aprender...”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo... La vida es muy larga y ya nos quedamos sin obligaciones de cuidar a los hijos y eso”</i>	E Pr
<i>Es muy bonito seguir aprendiendo, a mí me encanta”</i>	E Cu
<i>“... hay que seguir viviendo, que la vida no se acaba. ¿Qué vamos a hacer? ¿Quedarnos en casa mirando cómo se nos cae el techo encima?”</i>	E Pr
<i>“Yo voy al colegio para pasar el rato y divertirme con mis compañeras. ...Después nos vamos a tomar café y merendamos juntas todas las tardes. Algunos domingos quedamos para irnos a comer fuera de casa”</i>	E Pr
<i>“En vez de vivir tranquila después de estar toda la vida trabajando... ahora me pongo guapa, hablo con mis amigos..., hasta he bailado en una fiesta, ¿cuándo he hecho yo eso?”</i>	E Cu
<i>“Si pudiera hacer algo distinto, yo viajaría”</i>	E Cu
<i>“Me sorprende que las personas tan mayores vayan a la Universidad”</i>	E Ac

<i>“Es importante seguir aprendiendo porque antes no se tenía la oportunidad de hacerlo, teníamos que trabajar para ayudar en casa, sólo los ricos estudiaban y a mí me hubiera gustado saber muchas cosas”.</i>	E Ac
<i>“Yo por lo menos aprendí a escribir y a leer y sumar y restar (las cuatro reglillas), pero hay gente que no pudo y era muy lista”</i>	E Ac
<i>“Yo no he tenido demasiados estudios, pero ahora no tengo tiempo para ir a la escuela, además aquí lo único que te enseñan es a pintar o cosas así”</i>	E Ac
<i>“Me parece muy bien eso de seguir trabajando y ayudar a los que empiezan”</i>	E In
<i>“Es bueno seguir trabajando porque uno no se conforma y quiere seguir haciendo cosas provechosas”</i>	E In / E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque a esta edad nos aburrimos mucho, ya no trabajamos y no tenemos nada que hacer, así nos distraemos”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no, ¿qué hace una persona con nuestra edad ya que no tiene nada que hacer? ¿Habría que apuntarse a algo para distraerse, no?”</i>	E Pr
<i>“No pude ir a la escuela y siempre quise aprender, ahora leo mucho”</i>	E Ac
<i>“Es importante ayudar a la juventud a aprender el trabajo”</i>	E In
<i>“Me gusta ir a jugar a las cartas, aunque no trabaje mucho y no tenga muchas cosas de provecho que hacer”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría enseñarle a la juventud lo que es el trabajo”</i>	E In
<i>“A mí me gustaría aprender como la juventud de ahora, pero ya la edad no me lo permite”</i>	E Ac
<i>“Esa persona está tranquila, su historia ha pasado y le basta con lo que ha aprendido”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo, que las personas se interesen por saber... Aquellas que no saben, como yo, envidian a las que saben”</i>	E Ac
<i>“Yo, con lo que he vivido tengo bastante”</i>	E Co
<i>“Me parece interesante que los mayores quieran aprender cuanto más mejor, e incluso se interesen por la informática”</i>	E Ac

<i>“Me gustaría trabajar con quien tiene experiencia y ayuda a los demás”</i>	E In
<i>“Me gustaría ir a un centro de mayores, estudiar algo ya que no tengo estudios y aprender, pero con mi edad ya no puedo”</i>	E Ac
<i>“La mayor satisfacción es aprender a lo largo de la vida, trabajar y ahora tranquilamente dedicarse a ayudar a otras personas”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque así entendemos muchas más cosas y aunque seamos mayores esos aprendizajes nos van a servir para la vida de hoy”</i>	E Ac
<i>“Aunque yo no estoy en un centro de mayores siempre me he interesado por seguir aprendiendo cosas nuevas”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría acompañar a algunos mayores, para que no se sientan solos”</i>	E In
<i>“Me gustaría trabajar con los que más saben”</i>	E Ac
<i>“Iría a un centro de mayores ya que todo lo que aprendas en la vida viene bien y me gustaría saber más de lo que ya sé”</i>	E Ac
<i>“Lo mejor es creer que con lo que se ha aprendido es suficiente y no necesitas saber nada más”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo, si aprenden por algo será, eso es bueno”</i>	E Ac
<i>“Ahora me dedico a otro trabajo, ya que soy la presidenta de la Comunidad”</i>	E In
<i>“Aprender las tecnologías estas de ahora como la informática, es interesante”</i>	E Pr
<i>“Me gusta ver cómo algunos mayores se interesan por aprender”</i>	E Ac
<i>“Iría a un centro de mayores, ¿por qué no? Yo siempre estoy dispuesta a aprender lo que haga falta”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende que a algunas edades todavía sigan yendo a clase”</i>	E Ac
<i>“Es una satisfacción haber trabajado, jubilarse y ahora tranquilamente ayudar a otros”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque aunque no tengas estudios puedes aprender en el tiempo libre, ¡ojalá pudiera haber estudiado yo!”</i>	E Ac

<i>“A mí me gusta pasear, hablar con los demás... es decir, cosas tranquilas”</i>	E Co
<i>“Considero interesante que con 65 años aún puedas ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“No me gustaría trabajar porque ya a esta edad no puedo hacer mucho, sólo quiero tranquilidad”</i>	E Co
<i>“Prefiero seguir con mi vida cotidiana, no ir a un centro de mayores, ya que para pasear, charlar... tengo bastante con lo que he aprendido”</i>	E Ac
<i>“Me imagino a estas personas que van a la Universidad como muy dinámicas, que se sienten igual de joven que sus nietos por dentro y por eso, yendo a la universidad, parece que quieren ponerse al mismo nivel que ellos y así recuperan el tiempo perdido. Por eso creo que significa tanto para ellas estudiar”</i>	E Ac
<i>“Yo, a mis años, tengo mucho tiempo libre, pero no pienso pasar los días sentado en un banco. Estoy apuntado a los viajes del IMSERSO, hago cursillos y trato de aprovechar el tiempo haciendo cosas que me gustan y que antes no he podido hacer por las obligaciones que la vida te da”</i>	E Pr
<i>“Yo he sido empresario toda mi vida y ahora colaboro en el SECOT. Me siento muy útil ayudando a los jóvenes empresarios, para mí es como continuar con lo mío y además siento que ayudo a los demás a emprender su actividad. Y es que cuando uno tiene tanto tiempo libre, valora mucho que consideren su labor”</i>	E In
<i>“Lo que más me llama la atención es que aún vayan al aula de mayores, porque a esta edad, normalmente, nos comprometemos poco y no aspiramos a tener una titulación universitaria. Es admirable que se sigan mostrando tan vitalistas, tan dinámicas...”</i>	E Pr
<i>“Todos tenemos algo interesante que contar y a mí me gusta mucho hablar, compartir nuestras experiencias, hacer nuevas amistades...”</i>	E Cu
<i>“Creo que todos nos sentimos satisfechos con la vida que llevamos, aunque cada uno a su manera. Si unas personas han sido más activas porque hayan trabajado, u otras han estado en casa cuidando de sus hijos, pues eso es lo que seguimos haciendo o intentando hacer”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque es una forma de hacer cosas</i>	E Ac

<i>que antes, por no tener suficiente tiempo, no hemos podido hacer. Una manera, quizá, de sentirnos bien con nosotras mismas”</i>	
<i>“Yo dedico mucho tiempo a mi familia, cuidado de mis nietos... me gusta estar con ellos. Siempre les he dedicado mucho tiempo porque no he trabajado fuera”</i>	E Pr
<i>“Yo también he pensado muchas veces en apuntarme a las clases para poder sacarme el Graduado y poder defenderme, pero aún no lo he hecho porque ahora quiero disfrutar de mis nietos”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría poder leer, para aprender mejor lo poco que sé de lectura”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende que una mujer tan mayor asista a la Universidad”</i>	E Ac
<i>“Es una satisfacción que sin haber tenido oportunidad de estudiar cuando se es joven, que es cuando hay que hacerlo, se pueda uno dedicar a leer y escribir...”</i>	E Ac
<i>“Con lo que cuesta estudiar cuando “se te pasa el arroz”, hay quien tiene voluntad de ir a clase y sacarse su título, aunque ya no le sirva de nada para trabajar, coge saberes”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no, ¿para qué se va uno a molestar en ir a la universidad o en leer tanto?”</i>	E Ac
<i>“Mi marido, como estaba jubilado y no tenía nada que hacer, se iba a la plaza a tomar el sol y hablar con los amigos”</i>	E Pr
<i>“Hay quien le gusta escribir y leer y como no ha tenido oportunidad de hacerlo cuando era más joven, se preocupa de aprender y de hacer lo que realmente le gusta. Eso vale mucho”.</i>	E Ac
<i>“Yo me encuentro todavía joven y me gusta estar activa y no me gusta estar parada”</i>	E Pr
<i>“¿Trabajar yo a mi edad? Ya no. He trabajado mucho en la vida. Así que ya está bien. Ahora toca disfrutar”</i>	E Co
<i>“Es importante no darse por vencida y hacer ahora las cosas que por circunstancias no pudimos hacer”</i>	E Ac
<i>“El trabajo es lo que da felicidad a la vida y sobre todo si se hace por los demás”</i>	E In
<i>“También se puede expresar la capacidad e interés por estudiar a través</i>	E Pr

<i>de muchas actividades”</i>	
<i>“El trabajo es lo que da felicidad a la vida y sobre todo si se hace por los demás”</i>	E In
<i>“Ahora es bueno poder disfrutar y vivir tranquilo”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo, solo que a esta edad es complicado y no apetece complicarse más la vida, ahora toca descansar”</i>	E Co
<i>“Está bien seguir teniendo interés por aprender y ayudar a los jóvenes con lo que uno sabe”</i>	E In
<i>“Hacer ahora lo que uno siempre ha querido hacer”</i>	E Ac
<i>“Siempre se está aprendiendo, “no te acostarás sin aprender una cosa más”, yo lo llevo a la práctica porque tengo curiosidad por muchas cosas”</i>	E Cu
<i>“Me gustaría decirles a algunos maridos que sus mujeres son personas libres que sirven para mucho más que para hacer las tareas de la casa, que deben ayudarlas y no quitarle sus ganas de aprender porque él no las tengan”</i>	E In
<i>“Me gustan los mayores que tienen ganas de aprender y hacen por aprender superando la barrera de la edad”</i>	E Ac
<i>“Es una satisfacción poder vivir una situación complicada, ser capaz de sobreponerse y luchar por lo que siempre se ha querido”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque la ilusión es lo más importante”</i>	E Cu
<i>“Hay mayores que tienen que contradecir a sus parientes para seguir realizándose como personas”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque “el saber no ocupa lugar””</i>	E Ac
<i>“El ansia por aprender fomenta la creatividad en las personas, el enriquecimiento de experiencias... se puede aportar mucho”</i>	E Cu
<i>“Es importantísimo seguir aprendiendo, en la vida nunca se termina de aprender”</i>	E Cu
<i>“En muchos mayores encuentro algo en común: los deseos de hacer cosas nuevas que no han podido hacer durante su actividad laboral. El deseo de seguir activo, en contacto con la gente”</i>	E Cu

<i>“La satisfacción de llegar a cierta edad y tener experiencias vividas a lo largo de tantos años...”</i>	E Cu
<i>“Es muy importante seguir aprendiendo, porque nunca se acaba de aprender. Cuando alguien es inquieto y mayor, si conserva sus facultades hace bien en usarlas”</i>	E Ac
<i>“Yo a mi edad, tengo aun ganas de seguir activo”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no te estancas. Hay que tener curiosidad por aprender”</i>	E Pr
<i>“Admiro a los mayores por su sabiduría y esperanza”</i>	E Cu
<i>“Lo bueno es hacer lo que puedes, pero sobre todo lo que quieres”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo. Después de estar toda la vida haciendo lo mismo, sobre todo los/las que tenían que cuidar a su familia, la educación, la comida, la ropa... ahora pueden hacer más cosas, estudiar, pintar, esto sale en la televisión...”</i>	E Ac
<i>“Yo también tengo un duendecillo que me inspira a cantar”</i>	E Cu
<i>“Es muy importante seguir aprendiendo para ser feliz”</i>	E Cu
<i>“Ayudar a los jóvenes a encontrar trabajo es muy bonito, pero también puede uno sentirse bien ahora que aprendes cosas que nunca has podido aprender...”</i>	E Cu
<i>“A partir de una edad ya no es importante seguir aprendiendo, lo que realmente importa es hacer alguna actividad para no estar parado, por ejemplo pasear, footing, leer libros...”</i>	E Pr
<i>“Está bien eso de ayudar a los jóvenes a encontrar trabajo que ahora está muy difícil, quizá me lo planteé”</i>	E In
<i>“Lo bueno es tener una vida muy activa”</i>	E Pr
<i>“Se está satisfecho cuando haces muchas cosas”</i>	E Pr
<i>“Claro que es importante seguir aprendiendo, lo bien que seguro que se lo pasan, ir a clase, conocer gente, cuánto se ríen...”</i>	E Pr
<i>“Hay mujeres que no pudieron estudiar, porque fueron víctimas del machismo. Las mujeres de hace unos años eran tratadas como al servicio, incluso eran maltratadas, y eso incluso hoy se ve como natural. Es muy triste”</i>	E In

<i>“Se siente satisfecho en general cualquiera que realice un sueño, que por diversas circunstancias no pudo cumplir”</i>	E Cu
<i>“Es tan importante seguir aprendiendo porque es la realización de un sueño, de un deseo y eso da años a la vida y vida a los años”</i>	E Cu
<i>“Para aprender se puede ser autodidacta, aprender uno solo, teniendo voluntad”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque si no aprendes te mueres de pena”</i>	E Pr
<i>“Me gusta ayudar a los demás en lo que hace falta, a mi familia, vecinas...”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo, si hay a quien le gusta que lo haga. Pero a nuestras edades ya no estamos para estudiar”</i>	E Co
<i>“Hay quien ha sido un trabajador toda la vida y ahora se merece un descanso”</i>	E Co
<i>“A mí me hubiera sorprendido que mi mujer quisiera ir a un sitio de esos, porque ahora no necesita estudiar para buscar un trabajo”</i>	E Ac
<i>“Es importante hacer cosas y saber hacer cosas ya que así se aprende más y cuando sabes hacer algo te sientes mejor”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque algunos no han tenido esa oportunidad de aprender porque han tenido que trabajar o ayudar a su familia”</i>	E Ac
<i>“Es importante aprender aunque cada uno lo haga de una manera, porque paseando con unos amigos, charlando con ellos, también se aprenden muchas cosas..., sin tener que ir a la escuela de adultos o a ninguna asociación”.</i>	E Cu
<i>“Siempre me ha gustado estar haciendo cosas, no puedo estar quieto... me gusta sentirme útil y ver que aún puedo hacer cosas”</i>	E Pr
<i>“Se puede ayudar mucho cuando se tienen más conocimientos de los problemas”</i>	E In
<i>“Yo también estuve de voluntario en la asociación de vecinos, solucionando problemas de la gente y ayudándolos, en el hogar del pensionista que organizaba viajes...”</i>	E In

<i>“Me gustaría a veces hacer algo distinto, ir al cine, conferencias, teatro... hace mucho tiempo que no lo hago y antes tampoco lo hacía aunque podía”</i>	E Cu
<i>“Me gustaría incluso asistir al Aula de Mayores, saber lo que se siente al ir a una Universidad y estar en clase con otras personas y aprender cosas nuevas, aunque haya ido a la escuela no es lo mismo ni se aprende lo mismo”</i>	E Ac
<i>“A veces uno piensa que ya no tiene edad de ir a esos sitios”</i>	E Co
<i>“A mí me gusta leer revistas, me entretengo bastante...”</i>	E Pr
<i>“Cómo se puede estar tan activa, ir al colegio tan mayor y sobre todo escribir versos... A esa edad me llama la atención el gran interés que tiene por aprender”</i>	E Ac
<i>“Leo porque me gusta estar entretenida y también escuchar la radio, pero no por querer aprender, sino porque si no me aburro...”</i>	E Pr
<i>“Yo ya aprendí bastante en mis tiempos”</i>	E Co
<i>“Las personas van a la Universidad a pesar de la edad para estudiar y aprender lo que antes no pudieron y que le den títulos”</i>	E Ac
<i>“Se puede aprender hablando con otros, sin necesidad de los libros o de la escuela de adultos, que ya ha aprendido en la vida suficiente”</i>	E Co
<i>“Para todos es importante porque aprenden cosas nuevas cada día, cada uno a su manera, y sea de la forma que sea se relacionan con los demás que es otra forma de aprender”</i>	E Cu
<i>“Les gusta aprender porque si no se aburren”</i>	E Pr
<i>“Ahora quiero vivir tranquila y descansar”</i>	E Co
<i>“Es interesante que en vez de acudir a asociaciones, otros centros para seguir aprendiendo o descansar, se dediquen a ayudar a los más jóvenes. Yo cuando me jubilé no me dedicaba más que a descansar y leer”</i>	E In
<i>“Con esta edad no tengo preferencia por hacer cosas distintas, me entretengo bastante, unas veces hablando con mi familia, otras escuchando la radio, otras leyendo libros...”</i>	E Pr
<i>“Casi siempre hago lo mismo y me encuentro bien así... Ni salir al centro de adultos ni a la calle ni a pasear porque ya soy muy mayor...”</i>	E Co

<i>“Yo ya he cumplido con lo que tenía, lo que quiero es descansar”</i>	E Co
<i>“Sigo con alegría y empeño mi vida laboral aun con 67 años. El trabajo me hace seguir activo”</i>	E Pr
<i>“Prefiero quedarme en casa antes que salir, me siento mayor y sin ganas de nada”</i>	E Co
<i>“Sólo se da valor a las cosas cuando no las tenemos”</i>	E In
<i>“Las personas sienten necesidad de aprender, pasar el tiempo, estar activas”</i>	E Pr
<i>“Hay que sentirse ocupado recordando sus conocimientos, la cultura general”</i>	E Pr
<i>“Querer saber más es un vicio, porque cuanto más se sabe, más se sabe que no se sabe”</i>	E Cu
<i>“Es importante utilizar el conocimiento para ayudar a los otros”</i>	E In
<i>“Cuando el mayor cree que no tiene ya posibilidades de aprender y sin embargo va descubriendo cosas, se siente muy satisfecho”</i>	E Cu
<i>“Es muy importante aprender porque te sientes hábil, con capacidad y más cerca de la gente...”</i>	E Pr
<i>“Es una satisfacción poder seguir adquiriendo conocimientos, para compartirlos con los demás y no sentirse aislado, ayuda a integrarse mejor”</i>	E Cu
<i>“Lo importante que es poder implicarse en la vida para adquirir conocimientos y dar conocimientos a los demás”</i>	E In
<i>“Un simple papelillo (certificado) puede ser muy importante para una persona, sobre todo cuando has querido aprender durante toda tu vida y no has podido hacerlo”</i>	E Ac
<i>“El mundo es más grande que jugar al dominó o ir al bar”</i>	E Cu
<i>“Me gustaría saber cómo se ha despertado la ilusión por ayudar a los demás y traspasar esos conocimientos”</i>	E In

9.1.2.2. Unidades de registro seleccionadas según categorías

Para una mayor clarificación, se exponen las diferentes categorías y las expresiones correspondientes, según las frecuencias obtenidas:

Segunda tabla de indexación de categorías:

A. Unidades de registro según estilo académico

<i>Unidades de registro</i>	<i>Categorías</i>
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque el saber no ocupa lugar”</i>	E Ac
<i>“Es importante aprender porque “el saber no ocupa lugar”</i>	E Ac
<i>“Más importante que la familia son los conocimientos”</i>	E Ac
<i>“Si se estudia, se sabe”</i>	E Ac
<i>“Hay que estudiar, esta sociedad ha cambiado mucho”</i>	E Ac
<i>“Adaptarse a los constantes cambios sociales”</i>	E Ac
<i>“Envidio la posibilidad de ir a la Universidad”</i>	E Ac
<i>“Para aprender lo que antes por circunstancias de la vida no han podido aprender”</i>	E Ac
<i>“Porque no tienen otra cosa que hacer y tienen todo el tiempo del mundo para dedicarlo a eso”</i>	E Ac
<i>“Por cumplir un sueño que para esas personas era como inalcanzable...”</i>	E Ac
<i>“Las personas queremos aprender por lo más importante, para no sentirnos incultas ni menos que nadie”.</i>	E Ac
<i>“Lo que hacen las otras personas es más “normal”: los hombres van siempre a andar o a echar una partida a la malilla (dominó) y las mujeres siguen cuidando de la casa y alguna va a la escuela”.</i>	E Ac
<i>“Para mí es importante aprender porque así te sabes defender”</i>	E Ac
<i>“Si quieres aprender debes hacerlo: por nuestra edad es importante, ya que nosotros no podíamos ir a la escuela como ahora van todos los niños, teníamos que trabajar”</i>	E Ac
<i>“Como he estudiado tan poco, seguro que con algunas personas que van a</i>	E Ac

<i>la Universidad aprendo mucho”</i>	
<i>“Las personas dejan de formarse por “tradición”. Si tú ves que tus padres, abuelos y todo el mundo dejan de hacer cosas a esa edad, tú lo ves como algo normal”</i>	E Ac
<i>“Tenemos que seguir aprendiendo, es la sociedad la que nos obliga a hacerlo. Han cambiado los tiempos y hemos cambiado nosotros: renovarse o morir”</i>	E Ac
<i>“Mis nietos saben muchas cosas y me da mucha alegría que les enseñen tanto en la escuela. Cuando yo era chico lo único que nos enseñaban era la vara”.</i>	E Ac
<i>“A mí me gusta la gente que quiere aprender y se interesa por esas cosas”</i>	E Ac
<i>“También para algunas personas es importante seguir estudiando porque es lo que siempre les ha gustado pero este no es mi caso”</i>	E Ac
<i>“Por aquellos tiempos sólo podían estudiar los que tenían dinero”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo y más en estos tiempos que hasta para salir a la puerta de la calle se necesita saber”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende y admiro que una mujer tan mayor se ponga a estudiar a esa edad, queriendo recuperar todo lo que no pudo hacer antes”</i>	E Ac
<i>“Se distrae en el Aula de Mayores y le hace mucha ilusión recibir un diploma”</i>	E Ac
<i>“Me parece muy llamativo que una mujer tan mayor tenga tantas ganas de aprender y además ilusión por descubrir nuevas cosas”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo para seguir aumentando la sabiduría”</i>	E Ac
<i>“Es una satisfacción ir al colegio a recuperar el tiempo perdido y aprovechar el que tenemos por delante”</i>	E Ac / E Cu
<i>“Me da pena la gente que está sola, aunque no van al colegio porque ya han aprendido todo lo que tenían que aprender...”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende que las personas tan mayores vayan a la Universidad”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque antes no se tenía la oportunidad de hacerlo, teníamos que trabajar para ayudar en casa, sólo los ricos estudiaban y a mí me hubiera gustado saber muchas cosas”.</i>	E Ac
<i>“Yo por lo menos aprendí a escribir y a leer y sumar y restar (las cuatro</i>	E Ac

<i>reglillas), pero hay gente que no pudo y era muy lista”</i>	
<i>“Yo no he tenido demasiados estudios, pero ahora no tengo tiempo para ir a la escuela, además aquí lo único que te enseñan es a pintar o cosas así”</i>	E Ac
<i>“A mí me gustaría aprender como la juventud de ahora, pero ya la edad no me lo permite”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, que las personas se interesen por saber... Aquellas que no saben, como yo, envidian a las que saben”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría ir a un centro de mayores, estudiar algo ya que no tengo estudios y aprender, pero con mi edad ya no puedo”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque así entendemos muchas más cosas y aunque seamos mayores esos aprendizajes nos van a servir para la vida de hoy”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría trabajar con los que más saben”</i>	E Ac
<i>“Iría a un centro de mayores ya que todo lo que aprendas en la vida viene bien y me gustaría saber más de lo que ya sé”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, si aprenden por algo será, eso es bueno”</i>	E Ac
<i>“Iría a un centro de mayores, ¿por qué no? Yo siempre estoy dispuesta a aprender lo que haga falta”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende que a algunas edades todavía sigan yendo a clase”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque aunque no tengas estudios puedes aprender en el tiempo libre, ¡ojalá pudiera haber estudiado yo!”</i>	E Ac
<i>“Prefiero seguir con mi vida cotidiana, no ir a un centro de mayores, ya que para pasear, charlar... tengo bastante con lo que he aprendido”</i>	E Ac
<i>“Me imagino a estas personas que van a la Universidad como muy dinámicas, que se sienten igual de joven que sus nietos por dentro y por eso, yendo a la universidad, parece que quieren ponerse al mismo nivel que ellos y así recuperan el tiempo perdido. Por eso creo que significa tanto para ellas estudiar”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque es una forma de hacer cosas que antes, por no tener suficiente tiempo, no hemos podido hacer. Una manera, quizá, de sentirnos bien con nosotras mismas”</i>	E Ac / E Cu

<i>“Yo también he pensado muchas veces en apuntarme a las clases para poder sacarme el Graduado y poder defenderme, pero aún no lo he hecho porque ahora quiero disfrutar de mis nietos”</i>	E Ac
<i>“Me gustaría poder leer, para aprender mejor lo poco que sé de lectura”</i>	E Ac
<i>“Me sorprende que una mujer tan mayor asista a la Universidad”</i>	E Ac
<i>“Es una satisfacción que sin haber tenido oportunidad de estudiar cuando se es joven, que es cuando hay que hacerlo, se pueda uno dedicar a leer y escribir...”</i>	E Ac
<i>“Con lo que cuesta estudiar cuando “se te pasa el arroz”, hay quien tiene voluntad de ir a clase y sacarse su título, aunque ya no le sirva de nada para trabajar, coge saberes”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no, ¿para qué se va uno a molestar en ir a la universidad o en leer tanto?”</i>	E Ac
<i>“Me gustan los mayores que tienen ganas de aprender y hacen por aprender superando la barrera de la edad”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque “el saber no ocupa lugar””</i>	E Ac
<i>“A mí me hubiera sorprendido que mi mujer quisiera ir a un sitio de esos, porque ahora no necesita estudiar para buscar un trabajo”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque algunos no han tenido esa oportunidad de aprender porque han tenido que trabajar o ayudar a su familia”</i>	E Ac
<i>“Cómo se puede estar tan activa, ir al colegio tan mayor y sobre todo escribir versos... A esa edad me llama la atención el gran interés que tiene por aprender”</i>	E Ac
<i>“Las personas van a la Universidad a pesar de la edad para estudiar y aprender lo que antes no pudieron y que le den títulos”</i>	E Ac
<i>“Un simple papelillo (certificado) puede ser muy importante para una persona, sobre todo cuando has querido aprender durante toda tu vida y no has podido hacerlo”</i>	E Ac
<i>“Seguir aprendiendo es una forma de conseguir un sueño o de autorrealización”</i>	E Ac
<i>“Nunca es tarde para culturizarse”</i>	E Ac

<i>“Es importante seguir aprendiendo porque ahora están viendo cumplido su sueño”</i>	E Ac
<i>“Me fascina el mundo de la cultura y estar en contacto con los libros”</i>	E Ac
<i>“Yo creo que la mayor satisfacción es poder estudiar ahora, cuando entonces lo teníamos tan difícil...”</i>	E Ac
<i>“Aunque más sabe el diablo por viejo que por diablo, nunca es tarde para aprender”</i>	E Ac
<i>“La asociación me brinda la oportunidad de realizar actividades que antes había sido imposible, participo en la mayoría de los talleres, me han enseñado a perfeccionar mi lectura y escritura...”</i>	E Ac
<i>“Yo también aprovecho ahora que mis hijos ya no viven en casa para ir al cine, el teatro... y hacer todo lo que antes no he podido hacer”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque logran realizar el sueño o la ilusión que algunos de ellos tenían cuando eran jóvenes”</i>	E Ac
<i>“Es bueno hacer lo que no hemos conseguido antes”</i>	E Ac
<i>“No pude ir a la escuela y siempre quise aprender, ahora leo mucho”</i>	E Ac
<i>“Me parece interesante que los mayores quieran aprender cuanto más mejor, e incluso se interesen por la informática”</i>	E Ac
<i>“Me gusta ver cómo algunos mayores se interesan por aprender”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque es una forma de hacer cosas que antes, por no tener suficiente tiempo, no hemos podido hacer. Una manera, quizá, de sentirnos bien con nosotras mismas”</i>	E Ac
<i>“Hay quien le gusta escribir y leer y como no ha tenido oportunidad de hacerlo cuando era más joven, se preocupa de aprender y de hacer lo que realmente le gusta. Eso vale mucho”.</i>	E Ac
<i>“Es importante no darse por vencida y hacer ahora las cosas que por circunstancias no pudimos hacer”</i>	E Ac
<i>“Hacer ahora lo que uno siempre ha querido hacer”</i>	E Ac
<i>“Es muy importante seguir aprendiendo, porque nunca se acaba de aprender. Cuando alguien es inquieto y mayor, si conserva sus facultades hace bien en usarlas”</i>	E Ac
<i>“Es importante seguir aprendiendo. Después de estar toda la vida</i>	E Ac

<i>haciendo lo mismo, sobre todo los/las que tenían que cuidar a su familia, la educación, la comida, la ropa... ahora pueden hacer más cosas, estudiar, pintar, esto sale en la televisión...</i>	
<i>“Me gustaría incluso asistir al Aula de Mayores, saber lo que se siente al ir a una Universidad y estar en clase con otras personas y aprender cosas nuevas, aunque haya ido a la escuela no es lo mismo ni se aprende lo mismo”</i>	E Ac
TOTAL = 78 UNIDADES DE REGISTRO	

B. Unidades de registro según estilo educativo práctico

Unidades de registro	Categorías
<i>“Así se entretienen”</i>	E Pr
<i>“Aprendiendo se combate la soledad”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque así se sienten útiles en la vida”</i>	E Pr
<i>“Es bueno aprender para no estar en soledad”</i>	E Pr
<i>“En el centro de día, al menos, me distraigo”</i>	E Pr
<i>“Cuando te jubilas y no tienes nada que hacer, te sientes muy mal”</i>	E Pr
<i>“Las personas satisfechas son las que hacen más cosas”</i>	E Pr
<i>“Lo interesante es hacer muchas cosas”</i>	E Pr
<i>“Yo si pudiera haría muchas cosas, pero eso de estudiar nada, porque nunca tuve la oportunidad y ahora seguro que cuesta más trabajo”</i>	E Pr
<i>“Yo llevo poco tiempo jubilado pero no pienso quedarme parado”</i>	E Pr
<i>“Ya llevo siete años sin trabajar y me apunto a todo: sevillanas, corte y confección... lo que salga”</i>	E Pr
<i>“Es interesante seguir aprendiendo y sentirse útil”</i>	E Pr
<i>“Eso me hace seguir sintiéndome una persona útil, además de prevenirme el Alzheimer”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo, es una forma de matar el tiempo que tanto nos sobra a las personas mayores”</i>	E Pr
<i>“... a mí me gusta mucho hablar con mis amigas, mato el tiempo que tanto</i>	E Pr

<i>me sobra desde que me jubilé”</i>	
<i>“Me gustaría que en mi pueblo organizarán más actividades para no caer en el aburrimiento”</i>	E Pr
<i>“Yo por las mañanas me levanto, voy a mi cortijo, riego mis plantas y me relajo mucho con el silencio del campo. Luego quedo con mis amigos y juego a las cartas y hablo con ellos. El resto del tiempo ayudo a mi mujer...”</i>	E Pr
<i>“Todas nos sentimos satisfechos cuando hacemos cosas que nos gustan y entretienen”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo como método de ayuda para que los índices vitales sigan en vigor”</i>	E Pr
<i>“No sabía apenas leer y escribir pero he sacado a mis ocho hijos adelante”</i>	E Pr
<i>“Es importante aprender, porque nos hace sentir útiles todavía”</i>	E Pr
<i>“Es importante aprender para distraerse”</i>	E Pr
<i>“No entiendo por qué quieren seguir aprendiendo, pero hay algunas personas que sí, será porque no quieren sentirse inútiles”</i>	E Pr
<i>“No sé cómo pueden ir a tantas actividades además de atender la casa...”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no... ¡qué vamos a hacer con todo el tiempo que tenemos!”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo... La vida es muy larga y ya nos quedamos sin obligaciones de cuidar a los hijos y eso”</i>	E Pr
<i>“... hay que seguir viviendo, que la vida no se acaba. ¿Qué vamos a hacer? ¿Quedarnos en casa mirando cómo se nos cae el techo encima?”</i>	E Pr
<i>“Yo voy al colegio para pasar el rato y divertirme con mis compañeras. ...Después nos vamos a tomar café y merendamos juntas todas las tardes. Algunos domingos quedamos para irnos a comer fuera de casa”</i>	E Pr
<i>“Es bueno seguir trabajando porque uno no se conforma y quiere seguir haciendo cosas provechosas”</i>	E In / E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque a esta edad nos aburrimos mucho, ya no trabajamos y no tenemos nada que hacer, así nos distraemos”</i>	E Pr

<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no, ¿qué hace una persona con nuestra edad ya que no tiene nada que hacer? ¿Habrá que apuntarse a algo para distraerse, no?”</i>	E Pr
<i>“Aprender las tecnologías estas de ahora como la informática, es interesante”</i>	E Pr
<i>“Yo, a mis años, tengo mucho tiempo libre, pero no pienso pasar los días sentado en un banco. Estoy apuntado a los viajes del IMSERSO, hago cursillos y trato de aprovechar el tiempo haciendo cosas que me gustan y que antes no he podido hacer por las obligaciones que la vida te da”</i>	E Pr
<i>“Lo que más me llama la atención es que aún vayan al aula de mayores, porque a esta edad, normalmente, nos comprometemos poco y no aspiramos a tener una titulación universitaria. Es admirable que se sigan mostrando tan vitalistas, tan dinámicas...”</i>	E Pr
<i>“Yo dedico mucho tiempo a mi familia, cuido de mis nietos... me gusta estar con ellos. Siempre les he dedicado mucho tiempo porque no he trabajado fuera”</i>	E Pr
<i>“Mi marido, como estaba jubilado y no tenía nada que hacer, se iba a la plaza a tomar el sol y hablar con los amigos”</i>	E Pr
<i>“Yo me encuentro todavía joven y me gusta estar activa y no me gusta estar parada”</i>	E Pr
<i>“Yo a mi edad, tengo aun ganas de seguir activo”</i>	E Pr
<i>“A partir de una edad ya no es importante seguir aprendiendo, lo que realmente importa es hacer alguna actividad para no estar parado, por ejemplo pasear, footing, leer libros...”</i>	E Pr
<i>“Lo bueno es tener una vida muy activa”</i>	E Pr
<i>“Se está satisfecho cuando haces muchas cosas”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque si no aprendes te mueres de pena”</i>	E Pr
<i>“Es importante hacer cosas y saber hacer cosas ya que así se aprende más y cuando sabes hacer algo te sientes mejor”</i>	E Pr
<i>“Siempre me ha gustado estar haciendo cosas, no puedo estar quieto... me gusta sentirme útil y ver que aún puedo hacer cosas”</i>	E Pr

<i>“A mí me gusta leer revistas, me entretengo bastante...”</i>	E Pr
<i>“Les gusta aprender porque si no se aburren”</i>	E Pr
<i>“Con esta edad no tengo preferencia por hacer cosas distintas, me entretengo bastante, unas veces hablando con mi familia, otras escuchando la radio, otras leyendo libros...”</i>	E Pr
<i>“Sigo con alegría y empeño mi vida laboral aun con 67 años. El trabajo me hace seguir activo”</i>	E Pr
<i>“Las personas sienten necesidad de aprender, pasar el tiempo, estar activas”</i>	E Pr
<i>“Hay que sentirse ocupado recordando sus conocimientos, la cultura general”</i>	E Pr
<i>“Es muy importante aprender porque te sientes hábil, con capacidad y más cerca de la gente...”</i>	E Pr
<i>“Sin saber leer y escribir hablo español y francés, porque me tiraba allí temporadas trabajando”</i>	E Pr
<i>“La vida me ha enseñado mucho”</i>	E Pr
<i>“Yo sé mucho y no me lo ha enseñado nadie, ni ningún libro, sólo el tiempo, la experiencia y la vida misma con sus idas y venidas”</i>	E Pr
<i>“Yo a mi edad no iría a la Universidad porque creo que lo que tengo que aprender puede ser por mí misma”</i>	E Pr
<i>“Todos los días te acuestas aprendiendo algo nuevo”</i>	E Pr
<i>“En el pueblo algunas van a la escuela de adultos: allí también te enseñan otras cosas como hacer cuadros con pintura, a punto de cruz...”</i>	E Pr
<i>“Me gusta ir a la escuela de adultos porque aparte de aprender te ríes mucho”</i>	E Pr
<i>“No solo voy a la escuela, también voy de excursión con la gente del hogar del pensionista”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo, a mí desde luego me encanta hacer cosas nuevas”</i>	E Pr
<i>“Yo tengo muchas inquietudes. Yo tuve la suerte de estudiar varios años y de trabajar, donde aprendí mucho”.</i>	E Pr

<i>“A veces no basta con adquirir conocimientos, hay que aplicarlos para sentirse bien con uno mismo”.</i>	E Pr
<i>“Invierto la mayor parte del tiempo en leer, escuchar la radio y cuidar mis pájaros”</i>	E Pr
<i>“Es importante aprender porque a todos siempre nos gusta aprender cosas, y es bueno”</i>	E Pr
<i>“Llevo cinco años apuntada a una escuela de adultos donde he aprendido, tanto a perfeccionar mi lectura y escritura, como a dibujar y hacer objetos materiales con arcilla y plastilina”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría saber qué hacen otros en su escuela y contarles lo que yo hago”</i>	E Pr
<i>“Me gustaría trabajar con mis compañeras, si surgiera algo de ir al teatro o cosas así, yo iría”</i>	E Pr
<i>“Me gusta ir a jugar a las cartas, aunque no trabaje mucho y no tenga muchas cosas de provecho que hacer”</i>	E Pr
<i>“Aunque yo no estoy en un centro de mayores siempre me he interesado por seguir aprendiendo cosas nuevas”</i>	E Pr
<i>“Creo que todos nos sentimos satisfechos con la vida que llevamos, aunque cada uno a su manera. Si unas personas han sido más activas porque hayan trabajado, u otras han estado en casa cuidando de sus hijos, pues eso es lo que seguimos haciendo o intentando hacer”</i>	E Pr
<i>“También se puede expresar la capacidad e interés por estudiar a través de muchas actividades”</i>	E Pr
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque si no te estancas. Hay que tener curiosidad por aprender”</i>	E Pr
<i>“Claro que es importante seguir aprendiendo, lo bien que seguro que se lo pasan, ir a clase, conocer gente, cuánto se ríen...”</i>	E Pr
TOTAL: 73 UNIDADES DE REGISTRO	

C. Unidades de registro según estilo educativo cultural

<i>Unidades de registro</i>	<i>Categorías</i>
<i>“Lo mejor es tener ganas de seguir aprendiendo”</i>	E Cu
<i>“Hay cosas que no están en los libros, pero es necesario estudiar”</i>	E Cu
<i>“Me gusta realizar aficiones”</i>	E Cu
<i>“Compartir experiencias”</i>	E Cu
<i>“Me gusta relacionarme con los jóvenes, me transmiten energía”</i>	E Cu
<i>“Ya sea en la universidad o en el bar con los amigos... siempre se aprende algo”</i>	E Cu
<i>“Me gusta ver lo que aprendo de mis nietos”</i>	E Cu
<i>“Es importante aprender durante toda la vida”</i>	E Cu
<i>“No puedo realizar otras actividades porque vivo en un ámbito rural y no se proponen, me gustaría...”</i>	E Cu
<i>“Me gusta ser ama de casa y tener tiempo libre para hacer lo que me gusta y no aburrirme”</i>	E Cu
<i>“Aprender por aprender es una cosa muy bonita”</i>	E Cu
<i>“Las personas de mi edad que empiezan a estudiar es porque de verdad quieren aprender por aprender”</i>	E Cu
<i>“Aprender para sentirnos más útiles, más llenas”</i>	E Cu
<i>“Aprender para formarnos más como personas”</i>	E Cu
<i>“De todos se puede aprender, compartir charlas y vivencias, y de todos salir una buena amistad”</i>	E Cu
<i>“Es importante aprender para todo el mundo”</i>	E Cu
<i>“Me gusta mucho leer, lo hago todos los días”</i>	E Cu
<i>“Aprender nunca es malo”</i>	E Cu
<i>“Ahora que estoy jubilado hago cositas con la madera y ayudo a mi hijo mayor con una empresilla que ha montado”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque se sienten bien con eso. Cada uno es feliz haciendo lo que le gusta, unos aprendiendo, otros trabajando, cada cual con lo suyo”</i>	E Cu

<i>“Mi tiempo libre lo dedico a viajar, leer, cuidar un pequeño huerto, charlar con mis amigos...”</i>	E Cu
<i>“Cada uno ha vivido su vida acorde con sus posibilidades”</i>	E Cu
<i>“El duendecillo que llevo dentro es el que me ha motivado para dedicarme plenamente a mi trabajo y disfrutar de lo que he estado haciendo tantos años”</i>	E Cu
<i>“Todos tenemos muchas experiencias que compartir”</i>	E Cu
<i>“Es importante la iniciativa de seguir formándose”</i>	E Cu
<i>“En mi jubilación me intereso por leerlo todo: soy un apasionado de la historia de España y sobre todo de la República”</i>	E Cu
<i>“Me gustaría hablar con quien, por su vida, me puede explicar muchas cosas y discutir sobre historia”</i>	E Cu
<i>“La verdadera motivación para acudir a la asociación es pasar tiempo con las amigas y poder charlar con ellas”</i>	E Cu
<i>“Yo participo en una asociación... allí paso parte de mi tiempo y al mismo tiempo lo aprovecho porque me siento satisfecha conmigo misma”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo porque me gusta aprender y nunca sobre el conocimiento”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo como una motivación para seguir viviendo”</i>	E Cu
<i>“Seguir aprendiendo es muy importante, donde no cuenta la edad”</i>	E Cu
<i>“Eso es algo que nunca se ha de perder, la ilusión por seguir aprendiendo”</i>	E Cu
<i>“Es una satisfacción ir al colegio a recuperar el tiempo perdido y aprovechar el que tenemos por delante”</i>	E Ac / E Cu
<i>“A mí me gusta el colegio, dejo mis cositas hechas en la casa por la mañana y mi ratito de colegio no me lo quita nadie...”</i>	E Cu
<i>“A mí me gusta mucho hablar con las amigas de mi vida y mis cosas”</i>	E Cu
<i>“Es muy bonito seguir aprendiendo, a mí me encanta”</i>	E Cu
<i>“En vez de vivir tranquila después de estar toda la vida trabajando... ahora me pongo guapa, hablo con mis amigos..., hasta he bailado en una fiesta, ¿cuándo he hecho yo eso?”</i>	E Cu

<i>“Si pudiera hacer algo distinto, yo viajaría”</i>	E Cu
<i>“Todos tenemos algo interesante que contar y a mí me gusta mucho hablar, compartir nuestras experiencias, hacer nuevas amistades...”</i>	E Cu
<i>“Siempre se está aprendiendo, “no te acostarás sin aprender una cosa más”, yo lo llevo a la práctica porque tengo curiosidad por muchas cosas”</i>	E Cu
<i>“Es importante seguir aprendiendo, porque la ilusión es lo más importante”</i>	E Cu
<i>“El ansia por aprender fomenta la creatividad en las personas, el enriquecimiento de experiencias... se puede aportar mucho”</i>	E Cu
<i>“Es importantísimo seguir aprendiendo, en la vida nunca se termina de aprender”</i>	E Cu
<i>“En muchos mayores encuentro algo en común: los deseos de hacer cosas nuevas que no han podido hacer durante su actividad laboral. El deseo de seguir activo, en contacto con la gente”</i>	E Cu
<i>“La satisfacción de llegar a cierta edad y tener experiencias vividas a lo largo de tantos años...”</i>	E Cu
<i>“Admiro a los mayores por su sabiduría y esperanza”</i>	E Cu
<i>“Yo también tengo un duendecillo que me inspira a cantar”</i>	E Cu
<i>“Es muy importante seguir aprendiendo para ser feliz”</i>	E Cu
<i>“Ayudar a los jóvenes a encontrar trabajo es muy bonito, pero también puede uno sentirse bien ahora que aprendes cosas que nunca has podido aprender...”</i>	E Cu
<i>“Se siente satisfecho en general cualquiera que realice un sueño, que por diversas circunstancias no pudo cumplir”</i>	E Cu
<i>“Es tan importante seguir aprendiendo porque es la realización de un sueño, de un deseo y eso da años a la vida y vida a los años”</i>	E Cu
<i>“Para aprender se puede ser autodidacta, aprender uno solo, teniendo voluntad”</i>	E Cu
<i>“Es importante aprender aunque cada uno lo haga de una manera, porque paseando con unos amigos, charlando con ellos, también se aprenden muchas cosas..., sin tener que ir a la escuela de adultos o a ninguna asociación”.</i>	E Cu

<i>“Me gustaría a veces hacer algo distinto, ir al cine, conferencias, teatro... hace mucho tiempo que no las hago y antes tampoco hacía aunque podía”</i>	E Cu
<i>“Para todos es importante porque aprenden cosas nuevas cada día, cada uno a su manera, y sea de la forma que sea se relacionan con los demás que es otra forma de aprender”</i>	E Cu
<i>“Querer saber más es un vicio, porque cuanto más se sabe, más se sabe que no se sabe”</i>	E Cu
<i>“Cuando el mayor cree que no tiene ya posibilidades de aprender y sin embargo va descubriendo cosas, se siente muy satisfecho”</i>	E Cu
<i>“Es una satisfacción poder seguir adquiriendo conocimientos, para compartirlos con los demás y no sentirse aislado, ayuda a integrarse mejor”</i>	E Cu
<i>“El mundo es más grande que jugar al dominó o ir al bar”</i>	E Cu
TOTAL = 60 UNIDADES DE REGISTRO	

D. Unidades de registro según estilo educativo inductivo – crítico

Unidades de registro	Categorías
<i>“Lo más interesante es ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“La mayor satisfacción es ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“Es importante ser una persona emprendedora, activa, luchadora...”</i>	E In
<i>“Hay que asumir y afrontar la vejez de forma optimista y enérgica”</i>	E In
<i>“Hago actividades que promueve el párroco de la Iglesia trabajando para una ONG”</i>	E In
<i>“Ayudar a los demás es en estos momentos es muy necesario”</i>	E In
<i>“Tienes que hacer lo que tú quieras y ya está”</i>	E In
<i>“Aprendes lo que a ti te interesa”</i>	E In
<i>“Es importante seguir aprendiendo siempre que te guste y tú quieras”</i>	E In
<i>“Lo peor es que tú quieras hacer algo y no puedas...”</i>	E In
<i>“Las personas dejan de formarse porque creen que ya lo han hecho todo y</i>	E In

<i>se formaron cuando era necesario”</i>	
<i>“Reprocharía a algunos maridos... a las personas hay que dejarlas hacer lo que quieran”</i>	E In
<i>“Aunque pudiera estar jubilada, aún me quedan muchas cosas por aprender y que transmitir a esas nuevas generaciones que serán el futuro”</i>	E In
<i>“Me gusta saber que hay personas para las cuales su motivación es seguir formándose y aprendiendo aunque parezca que ya lo han vivido todo y las personas que le rodean no comparten su opinión”</i>	E In
<i>“Hay que animarse a trabajar por otros”</i>	E In
<i>“He vivido el voluntariado cuando era más joven y tenía más tiempo libre, he disfrutado mucho y tengo muy buenos recuerdos de mi experiencia”</i>	E In
<i>“Considero el voluntariado una gran labor que no descarto hacer en un futuro, me encantaría volver a tener esa sensación”</i>	E In
<i>“Me parece un buen uso del tiempo ayudar a los demás y repartir el tiempo”</i>	E In
<i>“Es importante ser capaz de decidir lo que se quiere hacer aunque los hijos te digan que no sirve para nada”.</i>	E In
<i>“Las residencias me dan mucha lástima porque después de haberte tirado toda la vida trabajando por los tuyos te dejan abandonado como un perro. Los mayores no nos merecemos esto”</i>	E In
<i>“Me gustan los voluntariados y el poder ayudar a la gente”</i>	E In
<i>“Me sentiría muy útil si supiera que mi trabajo de dar sin recibir nada a cambio es bueno para otras personas”</i>	E In
<i>“Admiro el deseo de querer aprender y su fuerza de voluntad para hacerlo sin el apoyo de su familia”</i>	E In
<i>“Es una satisfacción para toda persona el mero hecho de ayudar a los demás”</i>	E In
<i>“Cuando te jubilas no tiene sentido no hacer nada. Y si trabajas ayudando a la gente tiene un gran valor para mí”</i>	E In
<i>“Utilizar la experiencia para ayudar a los más jóvenes que lo necesitan es muy interesante”</i>	E In
<i>“Sería interesante seguir trabajando y encontrarse todos los días con cosas</i>	E In

nuevas”	
“Me parece muy bien eso de seguir trabajando y ayudar a los que empiezan”	E In
“Es bueno seguir trabajando porque uno no se conforma y quiere seguir haciendo cosas provechosas”	E In / E Pr
“Es importante ayudar a la juventud a aprender el trabajo”	E In
“Me gustaría enseñarle a la juventud lo que es el trabajo”	E In
“Me gustaría trabajar con quien tiene experiencia y ayuda a los demás”	E In
“La mayor satisfacción es aprender a lo largo de la vida, trabajar y ahora tranquilamente dedicarse a ayudar a otras personas”	E In
“Me gustaría acompañar a algunos mayores, para que no se sientan solos”	E In
“Ahora me dedico a otro trabajo, ya que soy la presidenta de la Comunidad”	E In
“Es una satisfacción haber trabajado, jubilarse y ahora tranquilamente ayudar a otros”	E In
“Considero interesante que con 65 años aún puedas ayudar a los demás”	E In
“Yo he sido empresario toda mi vida y ahora colaboro en el SECOT. Me siento muy útil ayudando a los jóvenes empresarios, para mí es como continuar con lo mío y además siento que ayudo a los demás a emprender su actividad. Y es que cuando uno tiene tanto tiempo libre, valora mucho que consideren su labor”	E In
“El trabajo es lo que da felicidad a la vida y sobre todo si se hace por los demás”	E In
“Está bien seguir teniendo interés por aprender y ayudar a los jóvenes con lo que uno sabe”	E In
“Me gustaría decirles a algunos maridos que sus mujeres son personas libres que sirven para mucho más que para hacer las tareas de la casa, que deben ayudarlas y no quitarle sus ganas de aprender porque ellos no las tengan”	E In
“Es una satisfacción poder vivir una situación complicada, ser capaz de sobreponerse y luchar por lo que siempre se ha querido”	E In
“Hay mayores que tienen que contradecir a sus parientes para seguir	E In

<i>realizándose como personas”</i>	
<i>“Lo bueno es hacer lo que puedes, pero sobre todo lo que quieres”</i>	E In
<i>“Está bien eso de ayudar a los jóvenes a encontrar trabajo, que ahora está muy difícil, quizá me lo plantee”</i>	E In
<i>“Hay mujeres que no pudieron estudiar, porque fueron víctimas del machismo. Las mujeres de hace unos años eran tratadas como al servicio, incluso eran maltratadas, y eso incluso hoy se ve como natural. Es muy triste”</i>	E In
<i>“Me gusta ayudar a los demás en lo que hace falta, a mi familia, vecinas...”</i>	E In
<i>“Se puede ayudar mucho cuando se tienen más conocimientos de los problemas”</i>	E In
<i>“Yo también estuve de voluntario en la asociación de vecinos, solucionando problemas de la gente y ayudándolos, en el hogar del pensionista que organizaba viajes...”</i>	E In
<i>“Es interesante que en vez de acudir a asociaciones, otros centros para seguir aprendiendo o descansar, se dediquen a ayudar a los más jóvenes. Yo cuando me jubilé no me dedicaba más que a descansar y leer”</i>	E In
<i>“Sólo se da valor a las cosas cuando no las tenemos”</i>	E In
<i>“Es importante utilizar el conocimiento para ayudar a los otros”</i>	E In
<i>“Lo importante que es poder implicarse en la vida para adquirir conocimientos y dar conocimientos a los demás...”</i>	E In
<i>“Me gustaría saber cómo le ha despertado la ilusión por ayudar a los demás y traspasar esos conocimientos”</i>	E In
TOTAL = 54 UNIDADES DE REGISTRO	

E. Unidades de registro según estilo educativo conformista

<i>Unidades de registro</i>	<i>Categorías</i>
<i>“No es normal que las personas mayores se interesen por seguir estudiando”</i>	E Co
<i>“¿Estudiar? Ni tengo ganas de salir”</i>	E Co
<i>“Me apetece mucho vivir tranquilo los años que me quedan”</i>	E Co
<i>“Ya he trabajado mucho durante toda mi vida”</i>	E Co
<i>“Lo que necesito es que me pongan las cosas por delante, que yo ya he trabajado mucho en la vida”</i>	E Co
<i>“Yo ya soy muy viejo para aprender a leer y escribir y si hasta aquí he podido pasar sin ello, ahora imagínate”</i>	E Co
<i>“Por las tardes me voy al hogar del jubilado a echar mis partiditas de cartas y los sábados por la noche hay baile”</i>	E Co
<i>“Me hubiera gustado ser joven en estos tiempos para poder estudiar, sacar una carrera y ser una mujer de provecho, pero yo ya soy muy mayor para meterme en esos enredos, ni tengo cuerpo para ello”.</i>	E Co
<i>“... Yo no tengo tiempo para nada, así que no sé como quieres que me ponga a estudiar a estas alturas”</i>	E Co
<i>“Cada uno hace lo que quiere, que bastante se ha trabajado, para ahora hacer lo que uno quiera”</i>	E Co
<i>“Todo es necesario en esta vida, trabajar y divertirse, la cosa es pasarlo bien haciendo lo que quieres ahora que puedes, y ya está”</i>	E Co
<i>“Yo ya no estoy para trabajar”</i>	E Co
<i>“Para mí no tiene mucha importancia seguir aprendiendo porque yo he aprendido lo que me hizo falta”</i>	E Co
<i>“Solo quiero estar tranquila y disfrutar de mi gente”</i>	E Co
<i>“Podría hacer cosas diferentes, pero me gusta mucho estar en mi casa y que los míos vengan a verme. Yo no soy tan decidido”.</i>	E Co
<i>“Mis amigos siempre me dicen que vaya a la plaza y al club de jubilados con ellos a echar una partida, o a andar, pero yo estoy mejor aquí con mis</i>	E Co

<i>libros y ya no tengo las piernas para eso”.</i>	
<i>“Llevo tantos años saliendo del paso sin apenas saber leer y escribir que ahora a la “vejez viruelas”, no me voy a poner a aprender”</i>	E Co
<i>“Yo no he tenido la oportunidad de estudiar como estas personas y ahora que tengo más tiempo no me dedico a eso”</i>	E Co
<i>“Todavía les quedan ganas de estudiar, no como a mí, que sólo leo las letras grandes del periódico del pueblo”.</i>	E Co
<i>“No tiene sentido volver a estudiar porque ya no me va a servir para nada”</i>	E Co
<i>“Lo único que quiero es estar tranquila en mi casa”</i>	E Co
<i>“Sé escribir mi nombre y apenas leer, pero así soy feliz”</i>	E Co
<i>“Me sorprenden las personas mayores que aún estudian..., no sé como tienen ganas de tantos jaleos”</i>	E Co
<i>“No pienso estudiar nada, lo que quiero es descansar, porque bastante he trabajado en la vida, y disfrutar de mi familia”</i>	E Co
<i>“Esa persona está tranquila, su historia ha pasado y le basta con lo que ha aprendido”</i>	E Co
<i>“Yo, con lo que he vivido tengo bastante”</i>	E Co
<i>“Lo mejor es creer que con lo que se ha aprendido es suficiente y no necesitas saber nada más”</i>	E Co
<i>“A mí me gusta pasear, hablar con los demás... es decir, cosas tranquilas”</i>	E Co
<i>“No me gustaría trabajar porque ya a esta edad no puedo hacer mucho, sólo quiero tranquilidad”</i>	E Co
<i>“¿Trabajar yo a mi edad? Ya no. He trabajado mucho en la vida. Así que ya está bien. Ahora toca disfrutar”</i>	E Co
<i>“Ahora es bueno poder disfrutar y vivir tranquilo”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo, solo que a esta edad es complicado y no apetece complicarse más la vida, ahora toca descansar”</i>	E Co
<i>“Es importante seguir aprendiendo, si hay a quien le gusta que lo haga. Pero a nuestras edades ya no estamos para estudiar”</i>	E Co
<i>“Hay quien ha sido un trabajador toda la vida y ahora se merece un descanso”</i>	E Co

<i>“A veces uno piensa que ya no tiene edad de ir a esos sitios”</i>	E Co
<i>“Yo ya aprendí bastante en mis tiempos”</i>	E Co
<i>“Se puede aprender hablando con otros, sin necesidad de los libros o de la escuela de adultos, que ya he aprendido en la vida suficiente”</i>	E Co
<i>“Ahora quiero vivir tranquila y descansar”</i>	E Co
<i>“Casi siempre hago lo mismo y me encuentro bien así... Ni salir al centro de adultos ni a la calle ni a pasear porque ya soy muy mayor...”</i>	E Co
<i>“Yo ya he cumplido con lo que tenía, lo que quiero es descansar”</i>	E Co
<i>“Prefiero quedarme en casa antes que salir, me siento mayor y sin ganas de nada”</i>	E Co
TOTAL = 41 UNIDADES DE REGISTRO	

F. Unidades de registro según estilo de las reminiscencias

<i>Unidades de registro</i>	<i>Categorías</i>
<i>“Pienso mucho en los que no están y lo paso mal, me siento sola”</i>	E Re
<i>“Si no fuera por mis vecinas no sé lo que haría...”</i>	E Re
<i>“No puedo ir a los viajes de los pensionistas porque me canso mucho, tampoco puedo andar apenas porque me fallan las piernas”</i>	E Re
<i>“Me gustaría hablar con alguien y hacernos compañía”</i>	E Re
<i>“Yo soy feliz con lo que hago y estoy contenta siempre que tenga algún hijo o algún nieto conmigo”</i>	E Re
TOTAL = 5 UNIDADES DE REGISTRO	

Frecuencia total de unidades de registro = 311

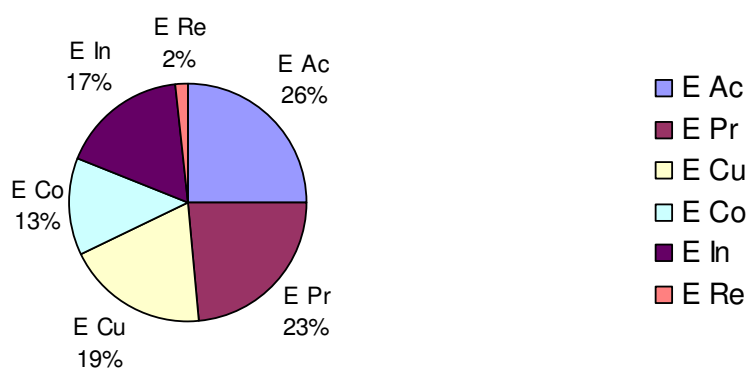
Resumen de las frecuencias de aparición de unidades de registro, según categorías:

(valores absolutos)

$E_{Ac} = 78$
$E_{Pr} = 73$
$E_{Cu} = 60$
$E_{In} = 54$
$E_{Co} = 41$
$E_{Re} = 5$

Resumen de las frecuencias de aparición de unidades de registro según categorías:

(valores porcentuales)



Como vemos, en base al total de frecuencias de aparición de unidades de registro la mayor proporción es la que corresponde al *estilo académico* (26%), seguida del *estilo práctico* (23%); el *estilo cultural* les sigue de cerca con un 19% de las unidades de registro seleccionadas y el *estilo inductivo* a continuación, con un 17%. Finalmente aparece el *estilo conformista* (13%) y el que corresponde a las *reminiscencias*, con tan solo un 2% de las frecuencias totales contabilizadas.

En los gráficos siguientes se muestran los porcentajes de estilos académicos correspondientes, según niveles de formación:

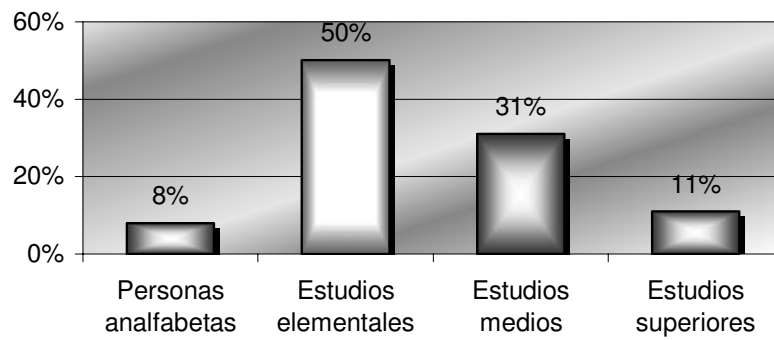


Gráfico 1: Porcentaje de personas y estudios en el total de la muestra analizada

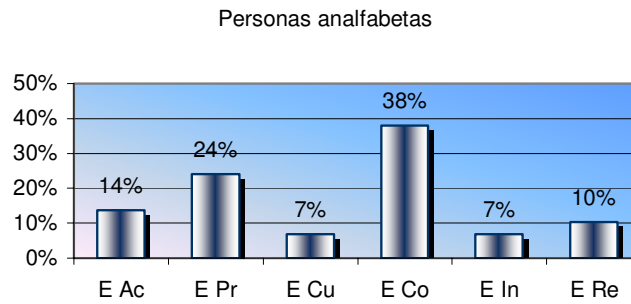


Gráfico 2: Porcentaje de estilos educativos en las personas analfabetas

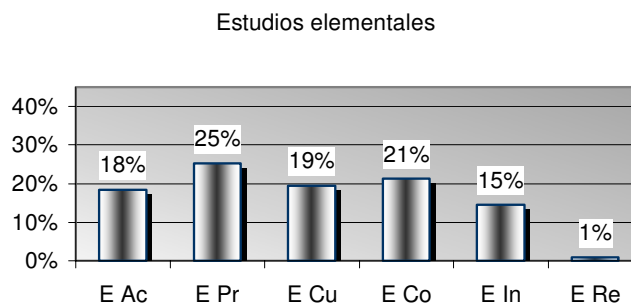


Gráfico 3: Porcentaje de estilos educativos en las personas con estudios elementales

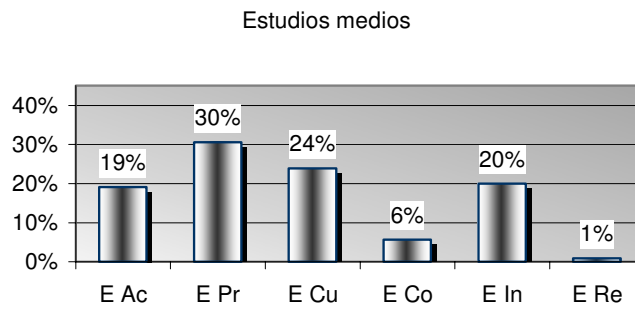


Gráfico 4: Porcentaje de estilos educativos en las personas con estudios medios

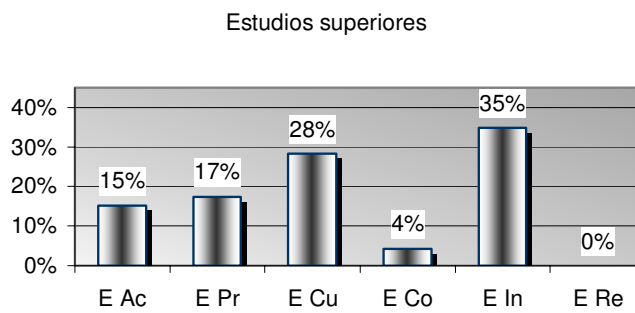


Gráfico 5: Porcentaje de estilos educativos en las personas con estudios superiores

9.2. Interpretación de los datos: discusión y resultados

Hemos tratado el análisis de contenido como técnica básica de análisis de la información. Para hacerlo, seleccionamos los datos obtenidos en el trabajo de campo, clasificándolos según los criterios ya definidos que justifican los seis estilos educativos descritos. Las unidades de registro han sido consecuentemente formuladas como unidades de significación a codificar en función de tales criterios.

En este apartado, vamos a destacar los resultados que se derivan tras considerar las correspondientes unidades de registro. Para ello, comenzaremos por formular las relaciones que pueden establecerse con algunas variables que estimamos relevantes desde el comienzo de la investigación. Después pasaremos a verificar las hipótesis vertebradoras del trabajo.

9.2.1. En torno a las variables socio-demográficas, contexto formativo y estilos educativos

Distintos condicionantes socio-culturales sirven de referencia explicativa y marco interpretativo donde poder situar las múltiples unidades de registro seleccionadas. Proporcionan así una información complementaria y pertinente, con el fin de conceder mayor validez al contenido que abarcan los variados estilos educativos.

En razón de ello, hemos tenido en cuenta las siguientes variables:

- *condicionantes de salud*
- *procedencia del sujeto: rural / urbana*
- *datos de escolarización anterior*
- *contexto socio-económico y familiar*

Para conocer las relaciones que pueden establecerse entre estas unidades y los estilos educativos, recurrimos a la revisión de los casos que nos parecieron

especialmente significativos. Considerando la frecuencia y contingencia de las unidades de registro seleccionadas respecto a cada uno de los estilos, establecemos el siguiente análisis:

1.- *En cuanto a condicionantes de salud:*

- De los sujetos participantes, *cinco muestran dificultades importantes de salud*. La persona mayor tiene 93 años y la de menor edad, 73. Todos ellos saben leer y escribir, hacer cuentas... (“*las cuatro reglillas básicas*”) o, como mucho, poseen estudios elementales. Este hecho se relaciona significativamente con las responsabilidades adquiridas desde la infancia, puesto que todos ellos reconocen haber comenzado muy pronto a trabajar o haber asumido desde muy temprano cargas familiares.

- *Estilos educativos dominantes: predomina el estilo conformista “yo ya he cumplido con lo que tenía, lo que quiero ahora es descansar”, en el convencimiento de que ya ha pasado el tiempo de realizar actividades o preocuparse por los demás: “sin ganas de salir, paso los días en el campo, donde encuentro la tranquilidad que busco”. También existe una concepción de la educación desde el punto de vista academicista, entendida en muchos casos como consecución de un anhelo pasado que no se pudo alcanzar: “a la vejez viruelas, empiezan a estudiar para hacer aquellas tareas que siempre quisieron y no pudieron realizar... así cumplen el sueño de su vida”. Sin embargo, destaca a su vez un sentimiento de proyección personal hacia un estilo más crítico, donde se valora aquello que no se ha conseguido pero que se considera digno de elogio: “Me parece un buen uso del tiempo ayudar a los demás y repartir el tiempo”; “Me gustaría hablar con Salvador (uno de los casos expuestos); hoy las cosas están muy mal en relación a los jóvenes... ayudarles es algo muy bonito”. A veces aparece cierto sentimiento relativo a la necesidad de compañía y de poder cubrir el sentimiento de soledad con afectividad y compañía (estilo reminiscencias): “Yo soy feliz con lo que hago y estoy contenta siempre que tenga algún hijo o algún nieto conmigo”,*

acompañado de una rememoración y evocación del pasado: “*Me gustaría hablar con alguien* (con Sofía, uno de los casos que evoca el estilo de las reminiscencias) y *hacernos compañía*”.

➤ Deducimos, por tanto, que los estilos educativos en las personas que presentan importantes problemas de salud aparecen condicionados por:

- a) *los antecedentes educativos*: no han tenido a lo largo de la vida posibilidades formativas o éstas han sido mínimas;
- b) *la interpretación acerca de las experiencias vividas*, que suele ligarse a las propias limitaciones físicas;
- c) *los sentimientos encontrados* entre el deseo por la educación y la valoración del reconocimiento personal y social acerca de determinadas actitudes (estilo académico y estilo interpretativo-crítico), y la necesidad de sentirse atendidos ante carencias de tipo afectivo (estilo de las reminiscencias). Esto puede desembocar en expresiones que podemos valorar como “conformistas”; aunque tras un análisis a fondo de los diferentes casos se nos muestren realidades que nada tienen que ver con la falta de reflexión y cuestionamiento, o la carencia de motivaciones, que caracterizan la ocupación del tiempo de forma ociosa y por pura distracción (estilo conformista).

2.- *En cuanto a la procedencia de los sujetos: rural / urbana:*

➤ *No existen diferencias significativas* con respecto a los estudios realizados ni en cuanto a responsabilidades familiares asumidas desde niños, si tenemos en cuenta los contextos de procedencia. Es decir, el hecho de nacer en una población rural o urbana no determina por sí mismo el nivel de estudios o las posibilidades formativas. Sí es cierto que los que han señalado que pudieron alcanzar un nivel medio (obtuvieron un nivel básico y quizá otro tipo de formación superior o complementaria), tuvieron que salir del pueblo por falta de recursos (“*en*

el pueblo no había más que una escuela elemental”); sin embargo, las dificultades familiares y económicas eran una constante entonces, puesto que los que estudiaban lo hacían compaginándolo muchas veces con el trabajo dentro (en el caso de la mujer) o fuera (en el caso del hombre) de la casa y esto se producía tanto en poblaciones rurales como urbanas. En este sentido, los recursos materiales y los argumentos ideológicos (la educación como un valor y la consideración de la mujer desde el punto de vista formativo), eran más influyentes. Tampoco se han encontrado diferencias importantes en lo referente a los estilos educativos mostrados, ya que la procedencia de los sujetos normalmente se ha ido modificando a lo largo del tiempo (algunos han pasado su infancia en un entorno rural y después han vivido en la ciudad, o al contrario).

3.- En cuanto a datos de escolarización anterior:

- La mayor parte de los participantes reconocen un *nivel elemental* en los estudios realizados. Esto es así, sobre todo, a medida que aumenta la edad del sujeto. Los porcentajes de cada uno de los niveles educativos para el total de la muestra analizada fueron: 8% (personas analfabetas); 50% (estudios elementales); 31% (estudios medios); 11% (estudios superiores).

- Estilos educativos dominantes:
 - a) Los que son *analfabetos* (no saben leer y escribir o lo hacen con mucha dificultad), muestran mayoritariamente un estilo conformista: *“lo que necesito es que me pongan las cosas por delante, que yo ya he trabajado mucho en la vida”... “yo ya soy viejo para aprender a leer y escribir y si hasta aquí he podido pasar sin ello, ahora imagínate”*; mantienen a su vez un estilo académico y práctico de la educación y admiten que, en los demás, este deseo puede ser positivo: *“todavía les quedan ganas de estudiar, no como a mí, que sólo leo*

las letras grandes del periódico del pueblo...”. En muchos casos, esta falta de escolarización y de formación no supone para ellos un autoconcepto negativo, antes bien, destacan lo que ha supuesto en sus vidas y cómo no les ha impedido lograr otras metas importantes: “no sabía apenas leer y escribir pero he sacado a mis ocho hijos adelante”, y afrontar el futuro con ilusión: “llevo cinco años apuntada a una escuela de adultos donde he aprendido, tanto a perfeccionar mi lectura y escritura, como a dibujar y hacer objetos materiales con arcilla y plastilina”, en un afán de superación personal.

- b) Los que poseen *estudios elementales* son la mayoría de los participantes, bien porque tuvieron oportunidad de ir a la escuela hasta los 10 u 11 años, o incluso porque aprendieron a leer y escribir y algunos conceptos elementales dentro de la casa o la familia: “*un maestro me enseñó a leer yendo a casa dos veces en semana, ya que no tenía forma de asistir a la escuela*”; “*fue mi padre quien me enseñó a leer*”. El hecho de no tener estudios medios o superiores no es motivo por el cual estas personas no manifiesten deseos por aprender o por desarrollar ahora otro tipo de actividades culturales, incluso perteneciendo a algunas asociaciones, desde una concepción práctica y de desarrollo personal y social (cultural) en cuanto a la educación: “*participo en una asociación... allí paso parte de mi tiempo y a la vez lo aprovecho porque me siento satisfecha conmigo misma...*”; “*Eso me hace seguir sintiéndome una persona útil, además de prevenirme el Alzheimer*”. Muestran un interés especial por llevar a cabo ocupaciones y estudios que no lograron realizar cuando eran más jóvenes, y por insistir en que sus hijos puedan disponer de las oportunidades que no tuvieron entonces: “*he luchado porque mis hijos tuvieran las posibilidades que yo no he tenido jamás*”...; “*mis amigos siempre me dicen que vaya a la plaza y al*

club de jubilados con ellos a echar una partida, o a andar, pero yo estoy mejor aquí con mis libros...”.

- c) En lo que respecta a *estudios medios* (han comenzado otros estudios más avanzados pero no los han concluido, o bien poseen un nivel superior al nivel elemental a través de la realización de cursos complementarios o de especialización), el estilo que más aparece es el práctico: *“Si siento interés por algún tema, he intentado aprender todo lo posible sobre la cuestión”*; *“La vida son dos días y hay que disfrutarlos...”* unido a un estilo ante todo academicista acerca de la educación: *“Es importante seguir aprendiendo para ver cumplidos los sueños”*. Sin embargo, el estilo cultural surge como un planteamiento diferente acerca de otras formas de aprendizaje, más allá de las que se entienden desde supuestos formales: *“Es importante seguir aprendiendo, ya sea en la Universidad o en el bar... siempre se aprende algo nuevo”*; *“Es importante aprender durante toda la vida”*; muchas veces en forma de deseo limitado por circunstancias sociales y culturales adversas: *“Me gustaría seguir aprendiendo cosas pero donde vivo no existe ningún centro educativo ni otras actividades”*. También el estilo interpretativo aparece con una frecuencia importante, para destacar algunos aspectos en línea con un pensamiento reflexivo y crítico: *“me encanta la idea de colaborar con los jóvenes y ayudarlos. Estoy más a gusto con ellos que con los de mi edad, me transmiten energía”* que apunta hacia actitudes comprometidas y coherentes con el entorno: *“La mayor satisfacción es aprender a lo largo de la vida, trabajar y ahora tranquilamente dedicarse a ayudar a otras personas”*.
- d) Únicamente ocho participantes disponían de *estudios superiores* (habían asistido a la universidad), de los cuales hay que decir que tan solo una persona era mujer (soltera y sin hijos). Todos ellos docentes, profesores y maestros que mantenían un sentido

eminentemente académico, práctico y cultural acerca de la educación: *“es importante seguir aprendiendo por tres razones: para seguir aumentando la sabiduría; como una motivación para seguir viviendo; como método de ayuda para que los índices vitales sigan en vigor”*; guardando el símil de uno de los casos proyectados, uno de los participantes reconocía: *“el duendecillo que llevo dentro es el que me ha motivado para dedicarme plenamente a mi trabajo y disfrutar de lo que he estado haciendo tantos años”*. También en estas personas es frecuente una interpretación crítica e interpretativa acerca del hecho educativo: *“Aunque pudiera estar jubilada, aún me quedan muchas cosas por aprender y que transmitir a esas nuevas generaciones que serán el futuro”...*; *“me gusta saber que hay personas para las cuales su motivación es seguir formándose y aprendiendo, aunque parezca que ya lo han vivido todo y las personas que le rodean no compartan su opinión”*.

4.- En cuanto al contexto socio-económico y familiar:

➤ Ya hemos referido que la mayor parte de los participantes tiene estudios elementales o medios. Una de las causas que más señalan es la necesidad de asumir tempranamente distintas responsabilidades familiares (los niños tenían que comenzar muy pronto a contribuir económicamente en la familia; las niñas a ayudar en las tareas de la casa). También ocurría que los estudios medios suponían trasladarse y no había recursos económicos suficientes; o bien entonces no se le daba la misma importancia a proseguir los estudios como ocurre ahora: *“no me planteé siquiera la idea de seguir estudiando. Tenía claro que la única función en la vida era crear una familia y dedicarse a ella”* (remitimos a los interesantes datos que aportaba el cuestionario a este respecto). El hecho es que, evidentemente el contexto familiar y socio-económico incide en la realización de los estudios, de forma que las personas mayores que no

han tenido la posibilidad de llevarlos a cabo entonces, suelen manifestar un sentimiento de carencia en este sentido: *“si quieres aprender debes hacerlo: por nuestra edad es importante, ya que nosotros no podíamos ir a la escuela como ahora van todos los niños, teníamos que trabajar”* en la satisfacción del deseo de “saber más” o compensación de la formación inicial insuficiente (estilo académico); *“un simple papelillo (certificado) puede ser muy importante para una persona, sobre todo cuando has querido aprender durante toda tu vida y no has podido hacerlo”*. A veces este deseo desemboca en un conformismo poco convincente *“yo a mi edad no iría a la Universidad, porque creo que lo que tengo que aprender puede ser por mí misma”*; *“cada uno hace lo que quiere, que bastante se ha trabajado, para ahora hacer lo que uno quiera...”*; sin embargo, cuando no se ha podido cumplir el deseo de estudiar y hubieran querido hacerlo, existe siempre una manifestación de reconocimiento hacia aquellos casos expuestos que han asistido a la Universidad siendo ya mayores (el caso de “Conchita”), o bien acuden al centro de adultos (el caso de “Dolores”): *“seguir aprendiendo es muy importante, donde no cuenta la edad”*; *“me sorprende que las personas tan mayores vayan a la universidad”*. Incluso hay una manifestación contraria o cierta actitud de reprensión hacia quien no acepta tales decisiones (en relación a los casos expuestos): *“reprocharía a algunos maridos... a las personas hay que dejarlas hacer lo que quieran”... “Es importante seguir aprendiendo, siempre que te guste y tú quieras”* (estilo interpretativo - crítico). Lo cierto es que, aun valorando la educación desde un punto de vista esencialmente académico, las proyecciones indican que siempre existe un especial entusiasmo por la intelectualidad y el fomento de capacidades más íntimas de superación (estilo cultural): *“El mundo es más grande que jugar al dominó o ir al bar”*; *“yo participo ahora en una asociación... allí paso parte de mi tiempo y a la vez lo aprovecho porque me siento satisfecha conmigo misma”*, en el desarrollo de

nuevas formas de compromiso socio-comunitario (estilo interpretativo - crítico): “*me sentiría muy útil si supiera que mi trabajo de dar sin recibir nada a cambio es bueno para otras personas*”; “*me gustaría saber cómo se ha despertado, (en el caso que se comenta), la ilusión por ayudar a los demás y traspasar esos conocimientos*”. Por tanto la variable que tiene que ver con el contexto socio-económico y familiar influye en los estilos académicos adoptados, pero siempre condicionada por el tipo de formación previa. En este sentido, una posible vía de investigación posterior podría ser correlacionar los niveles académicos alcanzados y las distintas posibilidades que ofrece el entorno social y familiar, con el tipo de aspiraciones educativas y culturales que cada persona pueda pretender.

9.2.2. En torno a la comprobación de hipótesis

Retomamos en este punto las hipótesis que formulábamos al comienzo de la investigación, con objeto de confirmarlas o refutarlas en función de los resultados obtenidos.

1ª.- Se espera que la concepción de la educación en personas mayores refleje intereses diversos en el colectivo:

Subhipótesis 1.1. Se espera que la comprensión de educación en personas mayores venga determinada por culturas, aprendizajes, vivencias... plurales.

a) Se confirma que la diversidad en cuanto a experiencias vividas y su relación con otras variables (formas de trabajo, planteamientos acerca de la familia, entornos geográficos, posibilidades culturales, estilos de vida, recursos económicos, disponibilidad del entorno...), influye en una comprensión particular acerca de la educación que conduce a su vez a formas diferentes de expresión socio-educativa.

b) Al mismo tiempo, estas actividades son enfocadas y entendidas de forma desigual en función de los planteamientos que, acerca de la educación, las personas mayores han podido ir elaborando a lo largo de sus vidas.

Subhipótesis 1.2. Se espera que la dedicación temporal al desarrollo de actividades nos remita a un concepto polisémico de educación.

c) La preocupación por el desempeño de determinadas actividades y la práctica efectiva de las mismas, condiciona siempre un pensamiento y una concepción diversa de la educación.

Subhipótesis 1.3. Se espera que la experiencia de la educación polisémica permita perfilar distintos estilos educativos.

d) Entendida desde planteamientos más o menos formales o propedeúticos (estilo académico), expresivos (estilo cultural), pasivos (estilo conformista), eficaces (estilo práctico), reflexivos (estilo inductivo – crítico) o afectivos (estilo de las reminiscencias), la educación aparece para significar una forma de concebir y manifestar actitudes concretas, ante la posibilidad de optar y llevar a cabo distintas propuestas formativas.

2ª.- Se espera que la educación formal sea objeto de interés de grupos reducidos de personas mayores.

e) La educación formal entendida como educación reglada o estandarizada (estilo académico), es una concepción ampliamente extendida entre las personas mayores (según lo visto, como compensación sobre todo de un deseo no cumplido o debido a una formación inicial insuficiente). Por contra, las variadas expresiones en que puede manifestarse (centros de adultos, universidad, cursos específicos...), no son aceptadas o, al menos elegidas, por la mayor parte de las personas de edad proveya. Una variable importante que determina tal decisión

es el nivel previo de formación: “*a más educación, más necesidad de la misma*”, podría ser el principio rector.

f) Sin embargo, muchas de las proyecciones analizadas muestran que suele existir un reconocimiento hacia quienes optan por las actividades de carácter formal, y que persiste una aspiración académica en muchos casos limitada por circunstancias muy diversas (dificultades de salud, influencias sociales adversas, percepción equivocada, falta de autoestima, carencia de apoyo familiar, escasez de recursos económicos...). En relación con las otras hipótesis formuladas, estas variables tienen un peso mayor o menor en la consecución de tales pretensiones según las experiencias vividas, los aprendizajes logrados y, en consecuencia, en función de una comprensión específica acerca de la educación.

Ante los datos aportados por el trabajo de campo acerca de las hipótesis previstas, podemos entonces concluir que son supuestos confirmados, al menos para los sujetos tomados como referentes para la comprobación de tales hipótesis.

Conectando la información anterior a la obtenida a través de otras investigaciones que se han realizado en este mismo ámbito de estudio (apartado 6.3 y 6.4.), retomamos aquí las conclusiones que extraíamos acerca de las mismas matizándolas con los aportes a que ha dado lugar nuestro trabajo:

1º.- Se confirma el supuesto de que, en efecto, es sustancial la *percepción del sujeto sobre sí mismo*: la confianza en la propia competencia asegura un éxito mayor en el logro de los objetivos propuestos.

2º.- La *consecución de metas* que resulten útiles por sí mismas y extrapolables a la situación personal y a la resolución de problemas concretos, suele considerarse un elemento de mayor interés que aquél otro definido a largo plazo y que no implica el logro de beneficios directos.

Por esta razón es tan importante empezar a trabajar desde los intereses y puntos de vista de los propios participantes, en lugar de intentar en primer lugar cambiar sus motivaciones.

A lo que podríamos añadir que, además, el *estilo inductivo-crítico* acerca de la educación posibilita otras perspectivas que van “más allá” del logro de un enfoque puramente conformista y pragmático: su objetivo es personificar la educación, de modo que la persona mayor aprenda a reflexionar, analizar y contrastar para asumir compromisos válidos y coherentes con el entorno; aunque esta meta no se pueda evaluar de manera inmediata sino como propósito diferido en el tiempo. Tal aportación supera el mero aprendizaje academicista e instrumental (en el que suelen centrarse las investigaciones acerca de la educación), y el “pensamiento formal” (como lo calificaría Piaget), para perfilar una educación más integral e involucrada con los procesos dirigidos a perfeccionar el “sí mismo” en el contacto directo con los diversos contextos sociales y culturales.

3º.- *Los objetivos anteriores* (útiles y dirigidos a la resolución de problemas concretos) *variarán a lo largo del tiempo y dependen de características contextuales y de las propias vivencias* que el sujeto experimente en esa evolución.

Tras los resultados obtenidos, podemos confirmar que este presupuesto puede extrapolarse al logro de objetivos proyectados en el tiempo y a través de fines evaluables a más largo plazo.

Por tanto, coincidimos con Rogers (2004) cuando concluye que no debemos suponer que intereses y motivaciones se mantendrán perfectamente fijos, sino que irán cambiando a lo largo de la vida.

4º.- Descubrir la “necesidad de saber”, de adquirir nuevos conocimientos y destrezas, siempre antecede a los procesos educativos que se desarrollen a tal fin, con dos componentes esenciales: *saber qué va a aprenderse y cuál va a ser su utilidad*.

En línea con lo que venimos argumentando, ratificamos que esta afirmación sólo es válida en el caso de que se consideren los estilos academicistas y prácticos acerca de la educación; cuando los propósitos, además, admiten una concepción cultural e interpretativa (lo que conlleva procesos de reflexión y cuestionamiento personal), el “qué” y el “para qué” pueden relegarse ante el *cómo* (destrezas y estrategias que voy a desarrollar y que tienen validez por sí mismas) y el *hacia dónde* (finalidades y logros últimos que pretendo lograr), en el descubrimiento del *porqué* (cuáles son mis intereses, mis deseos, mis proyecciones, todo aquello que me mueve a alcanzar la meta final).

5º.- Las *expectativas* acerca de un determinado aprendizaje podrían sintetizarse en tres direcciones: a) como distintivo que permite colocar al sujeto dentro de un grupo particular de referencia (*justificación simbólica*); b) como medio para conseguir otras metas (*justificación instrumental*); c) como preparación en pos de futuros aprendizajes (*justificación propedeútica*).

Pero también como mejora personal y como aporte sustantivo en el deseo de contribuir a una optimización de los contextos más próximos (*justificación crítica*).

6º.- De lo que deducimos, de acuerdo con otras investigaciones presentadas que, efectivamente, las distintas opciones socio-educativas adoptadas por la persona mayor, son susceptibles de relacionarse con un *modelo de educación diferente*, en función de los *deseos, necesidades e intereses* manifestados a través del desarrollo de determinadas actividades.

7º.- En todo caso, tales preferencias estarán *condicionadas por algunas variables* como la edad, el sexo, la situación laboral, el contexto familiar y socio-económico, así como el nivel cultural y la formación previa de los participantes.

TERCERA PARTE

CAPÍTULO X

CONCLUSIONES: PROPUESTAS SOCIO-EDUCATIVAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

TERCERA PARTE

CAPÍTULO X

X. CONCLUSIONES: PROPUESTAS SOCIO-EDUCATIVAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Decíamos al comienzo de la tesis, que nuestra aproximación debía ser ante todo modesta y adecuada. Por dos razones principalmente: a) porque la investigación en el ámbito de la educación en personas mayores requiere una actitud prudente en el convencimiento de que no existen leyes universales que determinen cómo actuar ante un colectivo tan extraordinariamente heterogéneo; b) porque tal diversidad se conjuga con la dinamicidad propia del ser humano que, modificándose en su desarrollo, no deja de sorprendernos y de crecer en su devenir.

Nuestra pretensión inicial se encaminaba más bien a dotar de una mayor comprensión a la variabilidad implícita que conlleva la actuación socio-educativa en las personas de edad propecta. Porque generalmente, las políticas y actuaciones en este campo no se sustentan en una realidad contrastada, sino más bien en los requerimientos que se van exigiendo desde acciones muchas veces descontextualizadas y poco ajustadas a lo que estas personas demandan. Sabemos, por otra parte, que no es posible atender en su justa medida toda particularidad. Sin embargo, hemos querido también acercarnos a una parte importante de este sector de población que no puede o no desea entrar en las propuestas formales ofertadas, para destacar de dónde proceden sus deseos, intenciones e intereses.

Con esta idea comenzamos el trabajo teórico, que iniciamos sustentando epistemológicamente la educación en personas mayores a través de la Pedagogía y la Educación Social. Fundamentadas las bases teóricas y la praxis educativa, continuamos reflexionando acerca de los conceptos que suelen utilizarse de forma habitual y no siempre contrastada: la educación, el aprendizaje, la cultura, la motivación, el interés, la

necesidad... permiten comprensiones y matices diferentes que pueden ayudarnos, como hemos visto, a captar la realidad de las personas de más edad desde enfoques y perspectivas igualmente complejas. Ello nos ha servido para advertir que el entendimiento acerca de estos términos implica también estilos educativos diversos, compendiados en función de las ideas o presupuestos que quedan implícitos en un acercamiento concreto hasta donde puede abarcar el concepto educativo. Lejos de constituir unidades categóricas, creemos que en tales estilos pueden quedar incluidos intereses, demandas y presupuestos encaminados hacia formas que requieren actuaciones profesionales concretas. Y que no existen buenos o malos enfoques, sino interpretaciones más o menos ajustadas a la realidad que queremos comprender. Hemos comprobado igualmente que existen factores que, en mayor o menor medida, influyen en los intereses y predisposiciones que mantienen las personas mayores en la consideración de determinadas actitudes y actividades.

En este sentido y retomando los objetivos propuestos inicialmente, exponemos en adelante las conclusiones a las que hemos llegado tras el trabajo realizado.

Objetivo 1º. Estudiar qué entienden los mayores por educación y qué consideraciones están implicadas.

La investigación nos ha facilitado una concepción polisémica acerca de la educación, afectada por estilos educativos (“...posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas”) también diferentes: el estilo académico, cultural, conformista, práctico, inductivo-crítico y de las reminiscencias. Ello conlleva una comprensión divergente de la persona mayor hacia la educación, y así mismo promueve un interés que se manifiesta a través de variadas opciones socio-educativas.

Objetivo 2°. Descubrir qué importancia otorgan las personas mayores a la educación.

Para las personas mayores, la educación es un factor fundamental (ellos mismos reiteran: “*aprender es siempre importante*”), que nosotros hemos considerado en función de la manifestación de ciertas ideas y que caracterizan los diferentes estilos educativos. Aquí las exponemos siguiendo el orden de frecuencia con que han aparecido en los distintos discursos analizados:

- *Pensamiento academicista:*
 - logro de “saber más” o compensación del deseo o la formación inicial insuficiente (*educación como anhelo*);
 - incorporación a las innovaciones y avances científicos y tecnológicos (*educación como demanda*);
 - aumento o mejora de la “imagen social” que se desprende de tener un alto grado académico (*educación como privilegio*).

- *Pensamiento pragmático*, relacionado con posturas orientadas al desempeño eficaz y realista en el entorno próximo.

- *Pensamiento cultural*, empeñado en fomentar otras capacidades más íntimas de superación a través de: a) el entusiasmo por el patrimonio cultural y la intelectualidad; b) el afrontamiento de iniciativas de construcción personal; c) el inicio de nuevas formas de expresión socio-cultural.

- *Pensamiento interpretativo-crítico*: entendido a través de procesos de reflexión e indagación y dirigido hacia: a) el fomento de actitudes comprometidas y coherentes con la realidad; b) la búsqueda del interés y el beneficio colectivo; c) la participación y desarrollo de nuevas formas de compromiso socio-comunitario.

- *Pensamiento conformista*, centrado en: a) una ocupación del tiempo de forma ociosa y por pura distracción; b) carencia de finalidades previas o motivaciones; c) desarrollo de actividades poco comprometidas o recapitadas; d) falta de reflexión y cuestionamiento personal; e) actitudes frecuentemente conformistas, pasivas y despreocupadas.
- Y, en menor medida, *pensamiento reminiscente*, caracterizado ante todo por a) una atención prioritaria a la afectividad y los sentimientos; b) la rememoración y evocación del pasado para dar vida al presente y, c) la oportunidad de seguir proyectando ilusiones y deseos.

Objetivo 3º. Concretar los factores que pueden influir en las necesidades educativas de estas personas.

Entendiendo que las necesidades sentidas marcan la orientación y la razón de los procesos puestos en juego, los elementos que se han comprobado como más influyentes en la consideración de las diferentes manifestaciones educativas, han sido: a) anteriores posibilidades formativas y culturales; b) estilos de vida y formas de trabajo; c) posibilidades dentro del entorno familiar y social; d) recursos económicos.

4º. Conocer qué dedicación “de facto” prestan al desarrollo de actividades socio-educativas.

Las informaciones recabadas del cuestionario inicial, revelan a este respecto que las actividades más frecuentes son: “*leer*”, “*oir la radio*”, “*ver la televisión*”, “*ir al parque, pasear*”, “*realizar labores de la casa*” y “*ocuparse de los nietos*”. Entre ellas existe una diferencia en función de dos variables; a) el sexo: “*realizar labores de la casa*” y “*ocuparse de los nietos*”, son actividades señaladas en su mayoría por las amas de casa; en cambio, entre los varones, la ocupación que aparece más frecuentemente es “*leer*” e “*ir al parque, pasear*”; b) la formación previa: las personas que disponen de un nivel superior de estudios son las que señalan las respuestas minoritarias de

“cooperar en algún proyecto de tipo social, político o religioso...” (aunque lo hagan de forma esporádica), “asistir a espectáculos, conferencias, cine o conciertos”, así como “estudiar o investigar algún tema de interés”.

5°. *Determinar las correlaciones que pueden establecerse entre las actividades realizadas, la valoración de tales actividades y las actitudes manifestadas acerca de las mismas.*

Los resultados apuntan a que no siempre existe una correlación positiva entre las actividades que realizan, la importancia que les otorgan y lo que manifiestan acerca de las mismas. Para ello hemos utilizado las proyecciones que muchos participantes han llevado a cabo a través de los casos expuestos. En este sentido, por medio de las evocaciones o estimulaciones provocadas hemos comprobado que, en efecto:

- a) La adopción de un determinado estilo educativo, no siempre se corresponde con un reconocimiento positivo sobre el mismo (ej: el estilo conformista que muestra la siguiente mujer analfabeta, se contrapone a la consideración positiva que hace de los demás en cuanto son capaces de perseguir un deseo, en ella quizá latente: “*todavía les quedan ganas de estudiar, no como a mí, que sólo leo las letras grandes del periódico del pueblo...*”).
- b) La frustración de ciertas necesidades insatisfechas, puede convertir un determinado estilo en el motivo para valorar positivamente determinadas actividades (ej: el interés de este hombre por los estudios que no pudo realizar, convierte el estilo educativo academicista en factor desencadenante de otras actitudes de carácter práctico y deseable: “*he luchado porque mis hijos tuvieran las posibilidades que yo no he tenido jamás...*”).
- c) A veces la justificación de determinadas conductas viene dada por una imposibilidad concreta de realización, en función de factores muy diversos (ej: es el caso de quien admite un interés idealista pero a la vez se refugia en una postura conformista, quizá por falta de recursos económicos, por carecer

de la suficiente motivación para llevarlo a cabo, o simplemente por el desconocimiento de que pueda existir tal posibilidad: “*Me hubiera gustado mucho viajar y conocer otras formas de vivir y otros lugares y ahora que tengo más tiempo, prefiero vivir tranquilo y relajado, ya he trabajado mucho durante toda mi vida*”).

En vista de los objetivos específicos a los que hemos dado respuesta y según las hipótesis confirmadas que formulábamos al inicio de la investigación, podemos entonces concluir, retomando el planteamiento del problema inicial, lo siguiente:

- a) Las actividades educativas que se promueven para las personas mayores, no siempre atienden a sus intereses (interpretados como “*tendencias o disposiciones relativamente estables o duraderas... orientadas hacia diferentes campos de actividades y de experiencias vividas en un medio cultural dado*”). De lo que, se deduce, es preciso en muchos casos hacer un diagnóstico más ajustado acerca de las necesidades sentidas o expresadas (entendidas como “*elementos subjetivos que marcan la orientación y la razón de los procesos puestos en juego*”), y por supuesto los deseos que muestra el heterogéneo colectivo de las personas de edad avanzada.
- b) En la evaluación de tales intereses, el pensamiento o el estilo educativo que puede expresar una persona en un momento dado, juega un papel relevante. Sobre todo teniendo en cuenta las relaciones que mantienen con otros factores que se han mostrado en estrecha conexión, tales como el nivel previo de formación y las diversas circunstancias sociales, culturales y familiares que condicionan la predisposición final (*motivación*) de cada persona.
- c) El concepto de educación implícito en la manifestación de los diferentes estilos educativos, aun siendo influyente, nunca determina de forma invariable una actitud. En función de las proyecciones analizadas, puede considerarse que los procesos de reflexión acerca de las conductas que cada cual manifiesta,

conllevarían planteamientos más críticos ante la propia realidad, sin dejar de reconocer la influencia de las variables responsables que antes señalábamos.

- d) Nuevas líneas de investigación quedan abiertas en este sentido. Pensamos que a través de un pensamiento consciente y reflexivo, es posible que las personas mayores se enfrenten de otra forma ante el contexto en el que se desenvuelven. Las capacidades de decisión, aun condicionadas, no tienen porqué quedar limitadas. Al menos en lo que respecta a las posibles alternativas que puedan ofertarse en función de necesidades e intereses descubiertos. Otra cosa será que tales opciones se ajusten debidamente a la particularidad, dentro del margen de libertad a que toda persona es capaz y está en disposición de optar.

El desarrollo de la tesis y los constructos que se han visto involucrados, nos han proporcionado una serie de convicciones sobre la educación en personas mayores. Las resumimos en las siguientes:

1º.- Si *aprender a aprender*, *aprender a vivir*, son aprendizajes básicos que requieren de una continuidad y una permanencia para poder adquirir el sentido que les es propio, la educación no puede restringirse a una época concreta del ser humano, sino que administra una exposición a lo largo del ciclo vital.

2º.- Si *aprender es el asunto de toda una vida*, es preciso ir más allá de lo que se consideran estructuras formales en la educación, y comprender la verdadera dimensión de este concepto, siempre en construcción.

3º.- Si esto es así, es necesario adaptar y redistribuir la enseñanza formal en el tiempo y espacio, pero comprender también el *carácter espontáneo, natural e informal de la educación*.

4º.- Si la *educación* es efectivamente *continua* (aunque no precise una continuidad) y *permanente*, como proyecto inacabado está destinada a enriquecer la

experiencia humana, también (quizás aún con mayor sentido) en la madurez de las últimas etapas.

5°.- Si partimos del *carácter crítico y liberador* de la educación, no podemos limitar su expansión a una finalidad exclusivamente personal, sino conferirle también una entidad en consonancia con los intereses, necesidades y posibilidades de la sociedad.

6°.- En función de las premisas anteriores, es posible admitir que *la educación es vida y la vida es educación*. Es entonces fin y progreso constante en la tarea de hacernos *cada día y hasta el final de nuestra existencia, personas más satisfechas consigo mismas*.

Es esta última idea la filosofía que ha comprometido mi trabajo en el deseo de contribuir a optimizar, expresamente en las personas mayores, los procesos inmersos en el desarrollo y la maduración personal y, a ser posible, social.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Adams, F. (1970): *Andragogía. Ciencia de la educación de adultos*. Caracas: FIDEA

Aguilera Pedrosa, A. (1995): *Hombre y cultura*. Madrid: Editorial Trotta.

Altarejos, F. (2001): “Juventud acumulada”. En G. Orduna y C. Naval, (2001): *Gerontología educativa* (pp. 43–58). Barcelona: Ariel Educación.

Altarejos, F. (2002): *Dimensión ética de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Anderson y Anderson, (1966): *Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico*. Madrid: Ediciones Rialp.

Apps, J. W. (1985, 1ª ed. 1979): *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós Educador.

Argimon, J. M^a y Jiménez, J. (1999, 1ª ed. 1991): *Métodos de investigación. Clínica y epidemiológica*. Barcelona: Ed. Harcourt.

Arnay Puerta, J. (2003): “Políticas educativas y financiación de la formación universitaria para las personas mayores”. En VV.AA: *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 Mayores. (pp. 139-147). Madrid: IMSERSO.

Aycart Andrés, J. (1996): “Innovación tecnológica y formación continua”. En *Situación*. N° 4 (pp. 119-135). Madrid: Servicios de Estudios del Banco Bilbao Vizcaya.

Ball, S. (1988): *La motivación educativa*. Madrid: Narcea.

Ballester, L. et al. (1996): “Representaciones sociales de las necesidades de las personas mayores”. *Revista de Pedagogía Social*, nº 13 59-67.

Bardin, L. (1986): *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Battersby, D. (1993): “Developing an epistemology of professional practice within educational gerontology”. *Journal of Educational Gerontology* 8 (1) 17-25.

Baura Ortega, J. C. (2003): “Políticas sociales y programas universitarios para personas mayores”. En VV.AA: *Políticas Sociales, Educativas y Financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su Proyección Social* (pp. 11-25). Madrid: IMSERSO.

Bazo, M^a T. (Coord.) (1999): *Envejecimiento y sociedad: una perspectiva internacional*. Madrid: Editorial Panamericana.

Beauvoir, S. (1983): *La vejez*. Barcelona: Edhasa.

Bedmar Moreno, M. (1993): *Los valores en los métodos de alfabetización de adultos en España*. Tesis doctoral. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.

Bedmar Moreno, M. (2001): Educación de personas mayores. En A. J. Colom, y C. Orte, (Coords.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores* (pp. 427– 437). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Bedmar Moreno, M. (2004a): *Proyecto Docente: Pedagogía Social*. Departamento de Pedagogía. Universidad de Granada.

Bedmar, M., Fresneda, M^a. D. y Muñoz López, J. (2004b): *Gerontagogía. Educación en Personas Mayores*. Granada: Universidad de Granada.

Bedmar, M. y Montero, I. (Coords.) (2003): *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo*. Madrid: Dykinson.

Belando Montoro, M. R. (2000): *Educación y vejez social. Ámbitos y propuestas de intervención*. Barcelona: PPU.

Belanger, P. (1995): "Lifelong learning: the dialectics of lifelong educations". En P. Belanger y E. Gelpi, (eds.): *Lifelong Education, Éducation Permanente*, (pp. 353-381). Hamburg: UNESCO, Institute for Education.

Belsky, J. K. (1996): *Psicología del envejecimiento. Teoría, investigaciones e intervenciones*. Barcelona: Editorial Masson, S.A.

Beltrán, J. y Bueno, J. A. (1995): *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcorbo.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998, 1ª ed. 1968): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Bericat, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.

Bernabeu Rico, J. L. (2002): "Educación y dimensiones de la educación". En A. J. Colom et al.: *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.

Besnard, P. y Liétard, B. (1979): *La educación permanente*. Barcelona: Oikos – Tau.

Bisquerra, R. (1989): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Blanco López, J. y Malagón Bernal, J. L. (2004): *Actas del II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social de Andalucía*. Sevilla: Empresa de Servicios Sociales e Intervención Social.

Bloom, B. S. (1979): *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Valencia: Editorial Marfil.

Boas, F. (1964): *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*. Buenos Aires: Ediciones Solar.

Bolívar, A., y col. (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Botkin, F. W. y col. (1979): *Aprender, horizonte sin límites. Informe al club de Roma*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Brandt, J. C. (1998): *Andragogía. Propuesta de autoeducación*. Venezuela: Editorial Tercer Milenium.

Brockett, R. G. e Hiemstra, R. (1993): *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós Educador.

Brown, G. y Yule, G. (1993): *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

Buendía, L., González, D. y Pozo, T. (Coords.) (2004): *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Burón, J. (1995): *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Buxó Rey, M^a J. (1984): “La cultura en el ámbito de la cognición”. En VV.AA.: *Sobre el concepto de cultura* (pp. 31–60). Barcelona: Editorial Mitre.

Cabello Martínez, M^a. J. (2002): *Educación permanente y educación social. Controversias y compromisos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Camilleri, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1978, 1ª ed. 1973): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Capitán Díaz, A. (1979): *Teoría de la educación*. Zaragoza: Edelvives.
- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Casanova, J. (2004): *Educación a lo largo de toda la vida: el caso del aula universitaria de mayores "La Línea"*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica. Universidad de Cádiz.
- Casares García, P. M. (2002): *Ancianos: problemática y propuesta educativa*. Madrid: San Pablo.
- Cassirer, E. (1992, 1ª ed. 1945): *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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. y otros (1983): *Teoría de la Educación I*. Murcia: Ediciones Límite.
- Castillejo, J. L., Escámez, J., y Marín, R. (1985): *Teoría de la educación*. Salamanca: Ediciones Anaya.

Castrejón, J. y Gutiérrez, O. A. (1974): *Educación permanente*. México: Fondo de Cultura Europea.

Castro, A. de (1990): *La Tercera Edad: tiempo de ocio y cultura*. Madrid: Narcea. INSERSO.

Catell, R. B. (1963): "Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment". *Journal of Educational Psychology*, nº 54.

Cervera Espinosa, A. y Sáez Carreras, J. (1982): *Filosofía de la Educación (I)*. Valencia: Nau llibres.

Ciceron, M. T. (2001): *De senectute. (Acerca de la vejez)*. Madrid: Editorial Triacastela.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990): "Procesos de pensamiento de los docentes". En M. C. Wittrock (Coord.): *La investigación de la enseñanza, III* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós Educador.

Cohen, L. y Manion, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Colás, M^a P. y Buendía, L. (1994): *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

Colom, A. J. et al. (1987): *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.

Colom, A. J. y Núñez, L. (2001): *Teoría de la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Colom, A. J. y Orte, C. (Coords.) (2001): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores*. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Colom, A. (Coord.) (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

- Coombs, P. H. (1971): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- Coombs, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales*. Madrid: Aula XXI. Santillana.
- Csikszentmihalyi, M., Cuenca, M. y al. (2001): *Ocio y desarrollo. Potencialidades del ocio para el desarrollo humano*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cumming, E. y Henry, W. E. (1961): *Growing old, the process of disengagement*. New York: Basic Books Inc.
- De Puelles Benítez, M. (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona: Editorial Labor.
- Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid: Narcea.
- Del Rincón, D. et al. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- D'Entremont, A. (2001): "Claves demográficas y socio-económicas del envejecimiento en Europa". En G. Orduna y C. Naval (Edts.): *Gerontología educativa* (pp 23-40). Barcelona: Ariel Educación.
- Diccionario de Ciencias de la Educación (1983): Madrid: Santillana.
- Diccionario de la Lengua Española (2001) (22ª Ed.): Real Academia Española.

Diccionario de Pedagogía (ediciones 1936 y 1970): Barcelona: Labor.

Dietz, G. (2003): *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.

Doyal, L. y Gough, I. (1994): *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria.

Dupont y al. (1984): *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.

Durkheim, E. (1975): *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.

Ember, C. R. y Ember, M. (2003, 1ª ed. 1997): *Antropología cultural*. Madrid: Pearson Educación.

Erikson, E. H. (1985): *El ciclo vital completado*. Argentina: Editorial Paidós.

Escámez, J. (1983): “Educación y normatividad”. En J. L. Castillejo et al.: *Teoría de la Educación I* (pp. 65–77). Murcia: Ediciones Límite.

Escarbajal, A. (2003): “Personas mayores, educación y aprendizaje”. En J. Sáez, (Coord.): *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pg. 159–181). Madrid: Editorial Dykinson.

Escarbajal, A. (2004): *Personas mayores. Educación y emancipación*. Madrid: Dykinson.

Esteva Fabregat, C. (1984): “El concepto de cultura”. En Berenguer et al.: *Sobre el concepto de cultura* (pp. 61–80). Barcelona: Editorial Mitre.

Esteve, J. M. (1977): *Autoridad, obediencia y educación*. Madrid: Narcea.

Esteve, J. M. (1979): *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya.

Esteve, J. M. (1983): “El concepto de educación y su red nomológica”. En J. L. Castillejo et al.: *Teoría de la Educación I* (pp. 11–25). Murcia: Ediciones Límite.

Faure, E. y al. (1973): *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.

Fericgla, J. M. (1992): *Envejecer. Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Fermoso, P. (1982): *Teoría de la educación*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Fermoso, P. (Ed.) (1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.

Fermoso, P. (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*. Barcelona: Herder.

Fernández Ballesteros, R. (dir.) (2000): *Gerontología Social*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Fernández Ballesteros, R. (2003): *¿Qué es la psicología de la vejez?* Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Fernández Muñoz, J. N. (2000): “Políticas sociales en una sociedad envejecida: la evolución de la Seguridad Social y los servicios sociales para mayores en el siglo XX”. En R. Fernández Ballesteros, (dir.): *Gerontología Social* (pp. 317–326). Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Fernández, A. y Sarramona, J. (1985): *La educación: constantes y problemática actual*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Fernández Lópiz, E. (1998): *Psicogerontología. Perspectivas teóricas y cambios en la vejez*. Granada: Ediciones Adhara.

Fernández Lópiz, E. (2000): *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández Lópiz, E. (2002): *Psicogerontología para educadores*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Flecha, R. (1998): *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Fontán Jubero, P. (1992, 1ª ed. 1984): “La pedagogía prospectiva y el futuro de la educación”. En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pp. 367–379). Barcelona: Barcanova.

Fontán Jubero, P. (1994): *Los existencialismos: claves para su comprensión*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Foulquié, P. (1976): *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: 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, 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: Editorial Síntesis.

Gallardo Vázquez, P. (1999): *La Investigación Participativa en la educación de adultos y las personas mayores. Estudio de un caso*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

García 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 Carrasco, J. y García del Dujo, A. (1996): *Teoría de la Educación*. Salamanca: Ediciones Universidad.

García Carrasco, J. (Coord.) (1997): *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.

García Castaño, F. J. y Granados, A. (1999): *Lecturas para una educación intercultural*. Madrid: Editorial Trotta.

García Castaño, F. J. y Pulido Moyano, R. A. (1992): “Educación multicultural y antropología de la educación”. En P. Feroso, (Ed.): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras* (pp. 35-69). Madrid: Narcea.

García Castaño, F. J. y Pulido Moyano, R. A. (1994): *Antropología de la Educación*. Madrid: Eudema.

García Ferrando M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1986): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

García Martínez, A. y Del Cerro del Valle, J. (1996): “Teoría y política de la tercera edad: algunas reflexiones críticas”. *Revista de Educación Social*, nº 13 17-33.

García Mínguez, J. (Coord.) (1998a): *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

García Mínguez, J. (1998b): “El derecho de 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.

García Mínguez, J. y Sánchez García, A. (1998c): *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. (2001): *Nuevos parámetros de profesionalización. Perfil del educador de personas mayores*. Material policopiado para el Curso Experto Universitario en Gerontagogía. Intervención Socio-Educativa en Personas Mayores. Granada, 2000-2001.

García Mínguez, J. y Bedmar, M. (2002a) (Coords.): *Hacia la Educación Intergeneracional*. Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. y Malagón 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.

García Mínguez J., Mínguez Álvarez, C. y Bedmar Moreno, M. (2003): *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?* Madrid: Dykinson.

García Mínguez, J. (2004): *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.

García Mínguez, J. (Coord.) (2005): *Programas de Educación Intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson.

García Molina, J. (2003a): *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.

García Molina, J. (Coord.) (2003b): *De nuevo, la Educación Social*. Madrid: Dykinson.

Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Gelpi, E. (1990): *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.

Gelpi, E. (1995): *Trabajo, educación y cultura*. Valencia: Nau Llibres.

Gervilla Castillo, E. (2000): *Valores del cuerpo educando*. Barcelona: Herder.

Gil Calvo, E. (2003): *El poder gris: una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.

Giroux, H. y McLaren, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

Giroux, H. A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Glendenning, F. (1985): "What is Educational Gerontology? North American and British Definitions". En F. Glendenning, (Edit.): *Educational Gerontology. International Perspectives* (pp. 31-57). New York: St. Martin Press.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González Rey, F. (2000): *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: International Thomson Editores.

Goodenough (1971): "Cultura, lenguaje y sociedad". En J. S. Khan, (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales* (pp. 157-244). Barcelona: Editorial Anagrama.

Grawitz, M. (1975): *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Vol. I, II. Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Guardini, R. (1997): *Las etapas de la vida*. Madrid: Ediciones Palabra.

Guillemard, A. M. (1972): *La retraite, une mort sociale*. París: Monton.

Guirao, M. y Sánchez Martínez, M. (1997): "Los programas universitarios para mayores en España". En A. Lemieux: *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación* (pp. 145-153). Madrid: IMSERSO.

Guirao, M. y Sánchez Martínez, M. (Coords.) (1998): *La oferta de la Gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Habermas, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Hacker, D. J., Dunlosky, J. y Grasser, A. C. (1998): *Metacognition in Educational Theory and Practice*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

Havighurst, R. J. (1972): *Developmental tasks and education*. New York: David McKay.

Hayflick, L. (1999): *Cómo y por qué envejecemos*. Barcelona: Herder.

- Hayman, J. L. (1981): *Investigación y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- Horton, P. y Hunt, C. (1986): *Sociología*. México: McGrawHill.
- Houghton, V. y Richardson, K. (1976): *Educación recurrente*. Madrid: Narcea.
- Ibáñez Gracia, T. (Coord.) (1988): *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai Ediciones.
- Ibáñez, J. (1986): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo veintiuno.
- INSERSO (1995): *Guía directorio de Centros para personas mayores. Vol. 2. Hogares y Clubes*. Madrid: INSERSO.
- IMSERSO (2000, 1ª ed. 1993): *Plan Gerontológico*. Madrid: Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- IMSERSO (2002): *Las personas mayores en España. Datos estadísticos estatales y por Comunidades Autónomas*. Vol. I y II. Madrid: Subdirección General de Planificación, Ordenación y Evaluación. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- IMSERSO (2003): “Servicios sociales para las personas mayores en España”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO Nº 8. Junio.
- IMSERSO (2004): “Envejecer en femenino. Algunas características de las mujeres mayores en España”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO Nº 9. Enero.
- IMSERSO (2004): “Envejecimiento en el mundo rural: Necesidades singulares, políticas específicas”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO Nº 11. Junio.

IMSERSO (2004): “Mejorar la calidad de vida de las personas mayores con productos adecuados”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO N° 12. Septiembre.

Jarvis, P. (1989): *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona: El Roure.

Jarvis, P., Holford, J. y Griffin, C. (1998): *The Theory and practice of learning*. London: Kogan Page.

Jover, D. (1991): *La formación ocupacional para la inserción. La educación permanente y el desarrollo local*. Madrid: Editorial Popular.

Juncos, O. (1994): “Lenguaje y envejecimiento. Una aproximación cognitiva”. *Cognitiva*, Vol. 6, 2.

Kalish, R. A. (1999): *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

Kant, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kaufman, W. (1972): *Sistema de enseñanza y necesidades educativas*. Barcelona: Editorial Pirámide.

Khan, J. S. (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Kirkwood, T. (2000): *El fin del envejecimiento*. Barcelona: Tusquets Editores.

Knowles, M. (2001): *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. México: Oxford University Press.

Krueger, R. A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

Labouvie-Vief, G. (1985): "Intelligence and cognition". En J. E. Birren, y K. W. Schaie, (Eds.): *Handbook of the psychology of aging*. Nueva York: Van Nostrand Reinhold.

Laforest, J. (1991): *Introducción a la gerontología. El arte de envejecer*. Barcelona: Editorial 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.

Legrand, P. (1973): *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide.

Lehr U. (1980): *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*. Barcelona: Editorial Herder.

Leirman, W. (1998): "El movimiento y la disciplina de educación de adultos entre los dorados setenta y los férreos ochenta". En J. Sáez, y A. Escarbajal, (Coords.): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica* (pp. 47-68). Salamanca: Amarú.

Lemieux, A. (1997): *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (IMSERSO).

Lemieux, A. (1998): « La gérontagogie où l'éducation des personnes âgées à l'université de l'an 2000 ». En M. Guirao, y M. Sánchez Martínez, (Coords.): *La oferta de la Gerontagogía. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores* (pp. 199-234). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Lévi-Strauss, C. (1993, 1ª ed. 1986): *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra.

Levinson, D. J. (1986): "A conception of adult development". *American Psychologist*, 41, 3-13.

Ley General de Educación y disposiciones complementarias (1976): Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Educación y Ciencia y Boletín Oficial del Estado.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE, 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica 3/1990, de 27 de marzo, para la educación de adultos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOE, 8 de junio de 1990).

Ley Orgánica 6/1999, de 7 de julio, sobre Atención y Protección a las Personas Mayores (BOJA, 29 de julio de 1999).

Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (LOU) (BOE, 24 de diciembre de 2001).

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE, 24 de diciembre de 2002).

Lieberman, M. A. y Tobin, S. S. (1983): *The Experiencie of old age*. New York: Basic Books Inc.

Limón Mendizábal, Mª R. (1988): *Educación Permanente y Educación de Adultos en España*. Tesis Doctoral. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

Limón Mendizábal, M^a R. (1997): “La educación de las personas mayores”. En A. Petrus, (Coord.): *Pedagogía Social* (pp. 292–329). Barcelona: Ariel.

Limón Mendizábal, M^a R. (2004): “Educación para el ocio y tiempo libre en las personas mayores”. En G. Pérez Serrano, (Coord.): *¿Cómo intervenir en personas mayores?* (pp. 139-174). Madrid: Dykinson.

Linton, R. (1976, 1^a ed. 1945): *Cultura y personalidad*. Madrid: Fondo de Cultura Europea.

López-Barajas, E. y Montoya, J. M. (1994): *La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.

López-Barajas, E. (Coord.) (1998): *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.

López-Barajas, E. y Sarrate Capdevilla, M^a L. (Coords.) (2002): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo*. Madrid: Dykinson.

López Noguero, F. (2002): “El análisis de contenido”. En F. López Noguero y T. Pozo, (Coords.): *Investigar en Educación Social* (pp. 129-136). Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

López Noguero, F. y Pozo, T. (Coords.) (2002): *Investigar en Educación Social*. Sevilla: Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social.

López Palma, F. y Flecha, R. (1997): “Educación de personas adultas”. En A. Petrus, (Coord.): *Pedagogía Social* (pp. 154-177). Barcelona: Ariel.

Lorenzo Vicente, J. A. (2003): “El marco educativo de la formación universitaria de las personas mayores: la necesidad de una política educativa”. En VV.AA: *Políticas sociales, educativas y financiación de la formación universitaria de personas mayores y*

su proyección social (pp. 125–138). Actas del VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores. Madrid: IMSERSO.

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* (pp. 203–227). Salamanca: Amarú.

Luque Domínguez, P. A. (1995): *Espacios educativos. Sobre la participación y transformación social*. Barcelona: EUB.

Luque Domínguez, P. A. (Coord.) (2001): *Educación Social y Valores Democráticos. Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.

Luque Domínguez, P. A. (Coord.) (2002): *Educación Social. Análisis de recursos comunitarios*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Luzón Trujillo, A. (1996): *La Educación básica de Adultos en Andalucía: de la Ley General de Educación a la Ley de Educación de Adultos (1970–1990)*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía.

Malagón Bernal, J. L. y Sola Ricca, M^a C. (1999): *Trabajo Social y su metodología*. Sevilla: Padilla Libros.

Malagón Bernal, J. L. (1999): *Fundamentos del Trabajo Social Comunitario. Bases teóricas y metodológicas para la intervención comunitaria*. Sevilla: Aconcagua.

Malinowski, B. (1931): “La cultura”. En J. S. Khan, (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales* (pp. 85-127). Barcelona: Editorial Anagrama.

Mankeliunas, M. V. (comp.) (1987): *Psicología de la motivación*. México: Editorial Trillas.

Marín Ibáñez, R. (1985): “Análisis de documentos”. En R. Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano: *Pedagogía Social y Sociología de la Educación* (pp. 135-158). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Martín García, A. V. (1994): *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.

Martínez de Miguel, S. (2001): *Las personas mayores en su contexto. Estudio cualitativo y propuestas socioeducativas*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.

Martínez Fornes, S. (1991): *Envejecer en el año dos mil*. Madrid: Editorial Popular. Instituto Nacional de Servicios Sociales.

Maslow, A. (1991, 1ª ed. 1954): *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Mc-Clearn, G. E. (1996): “Maskers of aging”. En J. Birren (ed.): *Encyclopedia of Gerontology. Age, Aging and the Aged*. San Diego, C.A: Academic Press.

McClelland, D. C. (1989): *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.

Mead, M. (1962): *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Mederos, A. y Puente, A. (1996): *La vejez*. Madrid: Acento Editorial.

Medina Fernández, O. (1997): *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.

Messy, J. (1992): *La personne âgée n'existe pas*. París: Rivages.

Mezirow, J. (1998): "Concepto y acción en la educación de adultos". En J. Sáez, y A. Escarbajal, (Coords.): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica* (pp. 25-36). Salamanca: Amarú.

Mishara, B. L. y Riedel, R. G. (1995, 1ª ed. 1986): *El proceso de envejecimiento*. Madrid: Morata.

Montero, I. (2000). "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. (2001). "El Gerontólogo como profesional en la intervención socioeducativa con personas mayores". En A. Colom, y C. Orte, (Coords.): *Gerontología educativa y social. Pedagogía social y personas mayores* (pp. 405-414). Palma: Universitat de les Illes Balears.

Montero, I. (2003a): "La educación intergeneracional: ¿Utopía o realidad?". En I. Montero, y M. Bedmar, (Coords.): *La educación intergeneracional: un nuevo ámbito educativo* (pp. 111-124). Madrid: Dykinson.

Montero, I. (2003b): "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: IMSERSO.

Montero, I. (2004): "Concepciones acerca de la vejez y sus relaciones con el género". *Revista GénEros*. Nº 32 42-47. México: Centro Universitario de Estudios de Género. Universidad de Colima.

Moore, T. W. (1988, 1ª ed. 1980): *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.

Moragas Moragas, R. (1998): *Gerontología Social. Envejecimiento y calidad de vida*. Barcelona: Edt. Herder.

Morales, J. F. et al. (1994): *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

Moreno Lara, X. (1988): *Triunfar en la tercera edad*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Morín, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Morín, E., Roger, E., Motta, R. (2003): *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Mounier, E. (1992): *Obras completas*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mounier, E. (2002): *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Myers, D. G. (1988): *Psicología*. Buenos Aires: Editorial Panamericana.

Muñoz Tortosa, J. (2002): *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Nassif, R. (1985, 1ª ed. 1981): *Pedagogía General*. Madrid: Editorial Cincel.

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.

Núñez Cubero, L. (Edit.) (1993): *Metodologías de Investigación en la Educación No formal. Aportaciones teóricas*. Sevilla: Editorial Kronos.

Núñez, V. (1999): *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Núñez, V. (2002) (Coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Olivenstein, C. (2000): *El nacimiento de la vejez*. Barcelona: Seix Barral.

Orduna, G. y Naval, C. (2001): *Gerontología educativa*. Barcelona: Ariel Educación.

Ortega Esteban, J. y García del Dujo, A. (1993): “Marco social de la educación no formal: condicionamientos políticos y culturales”. En L. Núñez Cubero (Edit.): *Metodologías de Investigación en la Educación No formal. Aportaciones teóricas* (pp. 11–36). Sevilla: Editorial Kronos.

Ortega Esteban, J. (Coord.) (1999): *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.

Páez, D. et al. (2004): *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson Educación.

Palacios, J. y Marchesi, A. (1986): “Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento”. En VV.AA.: *Psicología Evolutiva: Adolescencia, Madurez y Senectud*. Tomo III. Madrid: Alianza.

Paz, X. B. (1984): *Educación de adultos y educación permanente*. Barcelona: Humanitas.

Pennington, F. C. (1990): “Evaluación de necesidades en la Educación de Adultos”. En T. Husen y T. N. Postlethwaite, (Dirs.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. V (pp. 2517-2521). Editorial Vicens - Vives. MEC.

Peiró y Gregori, S. (1991): “Educación de los adultos”. En J. M^a Quintana: *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 106-139). Madrid: Ediciones Rialp.

Pérez Ortiz, L. (1997): *Las necesidades de las personas mayores. Vejez, economía y sociedad*. Madrid: IMSERSO.

Pérez Ortiz, L. (2004): “Envejecer en femenino. Algunas características de las mujeres mayores en España”. *Boletín sobre el envejecimiento. Perfiles y tendencias*. IMSERSO Nº 9. Enero 2004.

Pérez Serrano, G. (1998): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vol. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2004a): *¿Cómo intervenir en personas mayores?* Madrid: Dykinson.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2004b): *Calidad de vida en personas mayores*. Madrid: Dykinson.

Pérez Tapias, J. A. (1995): *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid: Editorial Trotta.

Peters, R. S. (1982a): “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.

Peters, R. S. (1982b): “La educación y el desarrollo humano”. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. (pp. 464–482). Madrid: Narcea

Peters, R. S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. México: Fondo de Cultura Económica.

Peterson, D. A (1979): "Educational Gerontology: the State of the Art". *Educational Gerontology*, 1 (1), 61-63.

Petrus, A. (1984): "Teoría y teorías de la educación". En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pg. 39-66). Barcelona: Barcanova.

Petrus, A. (Coord.) (1997): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

Puente Ferreras, A. (1994): *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.

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. et al. (1991): "La educación más allá de la escuela". En *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 15-61). Madrid: Ediciones Rialp.

Quintana Cabanas, J. M^a. (1994, 1^a ed. 1984): *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M^a. (1995): *Teoría de la Educación*. 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.

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. (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.

Riegel, K. F. (1979): *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.

Rogers, A. (2004): “Alfabetización de adultos – motivación adulta”. *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, nº 61, 71–83. Bonn: Heribert Hinzen.

Rogers, C. (1982): *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Romans, M., Petrus, A. y Trilla, J. (2000): *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Rousseau, J. J. (1989): *Emilio*. Madrid: Edaf.

Rubio Carracedo, L. (1996): *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.

Rubio Herrera, R. y Tapia Pinto, C. (2004): “La distribución del tiempo en la vejez”. En N. Yuste, R. Rubio, y M. Aleixandre: *Introducción a la psicogerontología* (pp. 257-284). Madrid: Psicología Pirámide.

Ruiz Torres, A. (1989): *Multidisciplinary Study on Aging and Health condition of the Population of Nogueira de Ramuin*. Madrid: Telepublicaciones, S.A.

Rust, L. W. (1988): “Intereses”. En S. Ball: *La motivación educativa*. (pp. 155-171). Madrid: Narcea.

Sáez Carreras, J. (1981): *Emmanuel Mounier: Una filosofía de la educación*. Valencia: Nau Llibres.

Sáez Carreras, J. (1989): *La construcción de la educación*. Valencia: Nau Llibres.

Sáez, J. y Palazón, F. (Coords.) (1994): *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau llibres.

Sáez Carreras, J. (1997): *La tercera edad. Animación sociocultural*. Madrid: Dykinson.

Sáez, J. y Escarbajal, A. (Coords.) (1998): *La educación de personas adultas. En busca de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

Sáez Carreras, J. (2001): *La educación sitiada: ¿profesionalismo versus justicia social?* Material policopiado para el Curso Experto Universitario en Gerontología. Intervención Socio-Educativa en Personas Mayores. Granada, 2000-2001.

Sáez Carreras, J. (Coord.) (2002a): *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe.

Sáez 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: Editorial Gedisa.

Sáez Carreras, J. (Coord.) (2003): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Editorial Dykinson.

Sáez, N., Rubio, R. y Dosil, A. (Coord.) (1986): *Tratado de Psicogerontología*. Valencia: Promolibro.

Sáez, N. y Vega, J. L. (1989): *Acción socioeducativa en la tercera edad*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Sáinz, C. E. y Pérez, M^a L. (1997): *Legislación sobre educación de adultos 1857 – 1996*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación y Cultura.

Salkind, N. J. (1999): *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.

Sánchez García, 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.

Sánchez Martínez, M. (2003): "La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía". En J. Sáez, (Coord.): *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (pp. 53–61). Madrid: Editorial Dykinson.

Sánchez Vera, P. y Bódalo Lozano, E. (2002): "Necesidades, tiempo y consumo. El consumidor mayor". En *Pedagogía Social*. Revista Interuniversitaria, nº 9. Segunda época (pp. 333–358). Murcia: Universidad de Murcia.

Santoni, A. (1981): *Historia social de la educación*. Barcelona: Reforma de la escuela.

Sanvisens, A. (1992, 1ª ed. 1984): *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.

Sanz Fernández, F. (1990): *Educación no formal en la España de la Postguerra*. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

Sanz Fernández, F. (2002): "Génesis y desarrollo de la educación de personas adultas". En E. López-Barajas y Mª L. Sarrate Capdevilla, (Coords.): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo* (pp. 59 - 93). Madrid: Dykinson.

Sanz Fernández, F. (2002): "Perfil y funciones del educador / Formador de personas adultas". En E. López-Barajas y Mª 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., Vázquez, G. y Colom, A.J. (1998): *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.

Sarrate Capdevila, M^a. L. (1997): *Educación de Adultos. Evaluación de Centros y de Experiencias*. Madrid: Narcea.

Sarrate Capdevila, M^a. L. (2000): *Educación Permanente y su relación con la animación sociocultural, con la metodología de la enseñanza a distancia*. Proyecto Docente. Madrid: Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sarrate Capdevilla, M^a L. (2002): "La educación de personas adultas, ámbito prioritario de la educación permanente". En E. López-Barajas, E. y M^a L. Sarrate Capdevilla, (Coords.): *La educación de personas adultas: reto de nuestro tiempo* (pp. 17-58). Madrid: Dykinson.

Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

Schaie, K. W. y Baltes, P. B. (1977): "Some faith helps to see the forest: A final comment on the Horn and Donaldson myth of the Baltes/Schaie position on adult intelligence". *American Psychologist*, 32, 1118–1120.

Schaie, K. W. y Willis, S. L. (2003): *Psicología de la edad adulta y la vejez*. Madrid: Pearson.

Scurati, S. (1991): "Identidad y prospectiva de la educación extraescolar". En J. M^a Quintana, (Coord.): *Iniciativas sociales en educación informal* (pp. 62–77). Madrid: Ediciones Rialp.

Torres, M. (1999): *Actitudes y motivaciones de las personas mayores hacia su desarrollo personal*. Madrid: Consejería de Servicios Sociales.

Touriñán, J. M. (1987): *Teoría de la educación*. Madrid: Anaya.

Trilla Bernet, J. (1992a, 1ª ed. 1984): "La educación no formal". En A. Sanvisens: *Introducción a la Pedagogía* (pp. 337–365). Barcelona: Barcanova.

Trilla Bernet, J. (1992b): "La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación". En Sarramona, J. (Ed.): *La educación no formal* (pp. 9–50). Barcelona: Ediciones CEAC.

Trilla Bernet, J. (1993): *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Trilla Bernet, J. (Coord.) (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.

Tuijnman, A., Van Der Kamp, M. (Eds.) (1992): *Learning across the lifespan. Theories, research, policies*. Oxford: Pergamon Press.

Tylor (1871): "La ciencia de la cultura". En J. S. Khan, (comp.) (1975): *El concepto de cultura. Textos fundamentales* (pp. 29-46). Barcelona: Editorial Anagrama.

UNESCO (1981): "Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Elsinor 1949", en OEI/EDA, *Reuniones internacionales mundiales sobre Educación de Adultos*. Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.

UNESCO (1985): *Cuarta 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.

Vázquez Gómez, G. (1996): “Aprendizaje y formación en la sociedad cognitiva”. En *Situación*, nº 4 (pp. 33-52). Madrid: Servicios de Estudios del Banco Bilbao Vizcaya.

Vázquez Gómez, 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.

Velázquez 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: IMSERSO.

Villalba Quesada, C. (2002): *Abuelas cuidadoras*. Valencia: Tirant lo Blanch.

Visanta, B. (1989): *Técnicas de investigación social*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S. A.

VV.AA. (1983): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Rioduero.

VV.AA. (1984): *Sobre el concepto de cultura*. Barcelona: Editorial Mitre.

VV.AA. (2001): *Actas del III Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

VV.AA. (2002): *Envejecer en España. II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Walford, G. (1995): *La otra cara de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Weber, E. (1976): *Estilos de educación*. Barcelona: Editorial Herder.

White, L. A. (1982): *La ciencia de la cultura*. Paidós: Barcelona.

Withnall, A. (1992): "Towards a 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 adultez y en la vejez*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

ANEXOS

Anexo 1: *Cuestionario*

Anexo 2: *Entrevista*

Anexo 3: *Presentación de casos: “Estimulación proyectiva del pensamiento”*

Anexo I: Cuestionario

Estamos realizando un trabajo relacionado con el ámbito socio-educativo en las personas mayores. Para ello, consideramos de gran importancia su opinión y agradecemos profundamente la atención prestada al rellenar este cuestionario. Es anónimo, por lo que nos gustaría que fuera completamente sincero. Si tiene alguna duda, no dude en consultar a la persona que se lo ha entregado.

MUCHAS GRACIAS

1. Por favor, conteste/señale una de las siguientes opciones:

- Sexo: Hombre / Mujer
- Edad: _____
- Estado civil: Soltero/a Casado/a Viudo/a Separado/a Divorciado/a
- Población en la que vive: _____
- Nivel educativo:
 - () Sin estudios primarios
 - () Estudios primarios
 - () Bachiller
 - () Estudios universitarios
- Ocupación laboral (puesto que ha desempeñado o aún desempeña):
 - () Alto directivo de la empresa privada o la Administración
 - () Empresario/a medio y pequeño, autónomo, comerciante
 - () Funcionario/a o miembro de las Fuerzas Armadas y de Seguridad
 - () Profesional, técnico o cuadros medios
 - () Trabajador/a del sector servicios
 - () Trabajador/a de la industria
 - () Trabajador/a del campo o jornalero
 - () Ama de casa
 - () En paro
- Jubilación: SI / NO

Otros _____

2. En lo referente a los estudios que realizó, ¿qué situación de las señaladas se adapta mejor a su caso?: (Por favor, señale A, B o C)

- A. () Estudió lo que deseó
- B. () Estudió, pero le hubiera gustado realizar más estudios
- C. No concluyó sus estudios debido a:
 - () Otras obligaciones familiares
 - () No estaba muy interesado en la escuela / universidad..
 - () Carencia de medios económicos o problemas de desplazamiento
 - () Entonces los estudios no se consideraban importantes
 - () No se pensaba que fueran importantes para la mujer

Otros _____

3. ¿Qué es para usted una persona con educación? Por favor, señale una de las siguientes opciones sabiendo que:

*1= Nada de acuerdo; 2= Poco de acuerdo; 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo;
4= Bastante de Acuerdo; 5= Muy de acuerdo.*

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ✓ Una persona que ha asistido a la escuela.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona capaz de valorar lo que le rodea.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que sabe expresarse en público1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que se comporta correctamente.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que sabe leer y escribir.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que resuelve situaciones difíciles.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona con ganas de conocer.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que sabe desenvolverse en la vida.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona preparada para enfrentarse a los cambios sociales o debidos a la edad.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ Una persona que sabe mucho.....1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Señale otros aspectos: _____

4. ¿De qué forma considera usted que ha aprendido/aprende más? Señale del 1 al 5 las respuestas teniendo en cuenta que:

1 = Muy poco; 2 = Poco; 3 = Bastante; 4 = Mucho; 5 = Muchísimo;

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| ➤ Asistiendo a la escuela o la Universidad..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Afrontando problemas cotidianos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Viendo o escuchando la radio, televisión, prensa..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ A través de la experiencia..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Participando en actividades como: teatro, cine, conciertos, exposiciones, charlas, talleres..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Escuchando a maestros / profesores..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Colaborando en el voluntariado, grupos y asociaciones culturales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Hablando con otras personas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Haciendo cursos de idiomas, informática, salud..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Tomando decisiones importantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Reflexionando sobre lo que sucede en el mundo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ➤ Relacionándose con personas más jóvenes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Otros _____

5. Señale el tiempo que dedica a las siguientes actividades:

- ❖ Leer
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca
- ❖ oír la radio
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca
- ❖ ver la TV
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca
- ❖ ir al bar, cafetería
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca
- ❖ ir al parque, pasear
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca
- ❖ realizar labores de la casa
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ hacer compras, recados
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ asistir a espectáculos, conferencias, cine, conciertos...
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ acudir a un club, hogar, centro de día, sociedad recreativa...
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ cooperar en alguna actividad social, política, religiosa o de voluntariado:
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ practicar algún deporte
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ ocuparse de los nietos
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ atender algún miembro de la familia que precise cuidados especiales
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ llevar a cabo manualidades o tareas artesanales
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ estudiar temas de su interés
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

- ❖ descansar, relajarse, no hacer nada en particular
Todos los días; Una vez por semana; De vez en cuando; Casi nunca; Nunca

Otra actividad: _____

6. De estas actividades, ¿a cuál le gustaría dedicar más tiempo (más), a cuál menos (menos) o con cuál está satisfecho/a (igual)?

- | | | | | |
|--|-----|-------|-------|------------|
| • leer..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • oír la radio..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • ver la TV..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • ir al bar, cafetería..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • ir al parque, pasear..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • realizar labores de la casa..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • hacer compras, recados..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • asistir a espectáculos, conferencias,
cine, conciertos..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • acudir a un club, centro de día..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • participar en proyectos o voluntariado. | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • practicar deporte..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • ocuparse de los nietos..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • atender algún miembro de la familia
que precise cuidados..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • realizar manualidades o artesanía..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • estudiar temas de su interés..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |
| • descansar, relajarse, no hacer
nada en particular..... | Más | Menos | Igual | No lo hago |

Otros _____

7. Cuando realiza estas actividades, ¿se siente así? teniendo en cuenta que:

1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = A veces; 4 =Casi siempre; 5 = Siempre.

✓ Soy más tolerante, comprensivo.....	1	2	3	4	5
✓ Puedo ayudar a otros.....	1	2	3	4	5
✓ Estoy más integrado en la sociedad.....	1	2	3	4	5
✓ Comparto mis experiencias.....	1	2	3	4	5
✓ Me siento mejor conmigo mismo.....	1	2	3	4	5
✓ Acepto mejor los nuevos cambios en la sociedad.....	1	2	3	4	5
✓ Consigo comunicarme más y mejor.....	1	2	3	4	5
✓ Descubro cosas sobre mí mismo.....	1	2	3	4	5
✓ Conozco otras personas, puedo hacer amigos.....	1	2	3	4	5
✓ Me siento más útil y capaz.....	1	2	3	4	5
✓ Puedo hacer cosas que antes no hacían las personas de mi sexo.....	1	2	3	4	5
✓ Acepto los cambios debidos a mi edad.....	1	2	3	4	5
✓ Me mantengo activo.....	1	2	3	4	5
✓ Cuido más mi salud y mi aspecto físico.....	1	2	3	4	5
✓ Puedo cumplir sueños que nunca pude realizar.....	1	2	3	4	5
✓ Soy más reflexivo.....	1	2	3	4	5
✓ Consigo nuevos o mayores conocimientos.....	1	2	3	4	5
✓ Comparto mis opiniones con los demás.....	1	2	3	4	5
✓ Colaboro en la mejora de mi entorno.....	1	2	3	4	5
✓ Descubro nuevas aficiones.....	1	2	3	4	5
✓ Organizo mejor mi tiempo.....	1	2	3	4	5
✓ Me siento más acompañado.....	1	2	3	4	5
✓ Comprendo mejor a los más jóvenes.....	1	2	3	4	5
✓ Soy más positivo, vivo con mayor plenitud mi vida.....	1	2	3	4	5
✓ Puedo plantearme nuevos proyectos.....	1	2	3	4	5

Otros _____

Anexo 2: Entrevista

ENTREVISTA

Nº

1.- ¿A qué actividades dedica fundamentalmente su tiempo?

2.- ¿Le gusta la manera de ocupar su tiempo?

3.- ¿Le gustaría realizar otras actividades de este tipo?

4.- ¿Por qué no las realiza?

5.- ¿Asiste a algún tipo de actividades culturales?

6.- ¿Cuáles?

7.- ¿Con qué frecuencia?

8.- ¿Qué beneficios considera que pueden reportarle?

Anexo 3: Presentación de casos

Posibles preguntas para comentar con los entrevistados:

(Nota: es importante que razonen las respuestas y anotar también las impresiones, sentimientos, ideas... que cada caso suscita en la persona).

1º.- De estos casos, ¿cuál es el que más le ha gustado, le ha sorprendido o el que considera más llamativo?

2º.- ¿En qué ejemplo piensa que la persona se siente más satisfecha?

*3º.- ¿Cree usted que para esas personas es importante seguir aprendiendo?
¿Por qué?*

4ª.- ¿Qué experiencia le parece más cercana a su propia vida?

5ª.- De las personas que aparecen, ¿cuál considera más interesante?

6º.- ¿Con qué personaje le gustaría relacionarse, mantener una conversación o ser amigo/a?

7º.- ¿Con quién le gustaría trabajar, hacer algo distinto?

➤ Caso 1º:

Dolores es una mujer con 83 años. Su vida no ha sido fácil. Eran 8 hermanos y hubiera querido estudiar, pero sus padres necesitaban que estuviera a cargo de la casa mientras sus hermanos varones iban a la escuela. Ella siempre mantuvo gran interés por saber y pasaba las noches leyendo algunos libros conseguidos aquí o allá... De mayor, fue costurera. Era el único oficio que había logrado aprender pero ahora, en cuanto puede, lee unos versos compuestos por ella misma, con una soltura y una gracia incomparables... Dice llevar dentro un “duendecillo” que le inspira y su mayor deseo es poder escribir y realizar todas las actividades que no pudo hacer entonces. Le encanta seguir aprendiendo, por eso, aunque ha obtenido sin demasiada dificultad el graduado escolar, continúa en el centro de adultos. Le gusta porque puede huir de la rutina, de la soledad, y además le permite encontrarse con sus compañeros y continuar descubriendo nuevas cosas cada día.

➤ Caso 2º:

Conchita tiene 70 años. Como la mayoría de las mujeres de su generación, tampoco pudo estudiar. Ni siquiera se lo plantearon sus padres. Sin embargo, ahora sus cuatro hijos viven fuera de casa y ha decidido acudir junto con sus amigas al Aula de Mayores de la Universidad. Asegura que le sirve de distracción y le hace mucha ilusión el diploma conseguido el curso pasado, aunque sus hijos le digan: “mamá, ¿para qué quieres eso a tu edad?”. Aun así, ella sonríe satisfecha porque se siente en el aula junto a sus compañeros y puede ir a clase y escuchar al profesor durante algunas tardes. Siempre que puede asiste a conferencias, cine, teatro, exposiciones... Eso la satisface y disfruta muchísimo. Su marido tampoco lo entiende, aunque no le importa que vaya a las clases de la universidad siempre y cuando la cena esté puesta a su hora y la casa atendida. Algunos días no puede asistir porque debe quedarse con sus nietos o su familia la necesita. Entonces vuelve aún con más ganas. Para ella significa tanto... Ahora está incluso pensando apuntarse a un cursillo de informática para poder manejar el ordenador y comunicarse con su hijo pequeño que estudia en la capital.

➤ Caso 3º:

Rafael tiene 75 años, es viudo y vive solo. Los días son muy largos, y durante las mañanas le gusta pasear y tomar el sol mientras charla con sus amigos en la plaza. A veces juega a la petanca y casi todas las tardes las pasa en el bar, echando una partida al dominó. Los amigos son como su familia, por eso, aunque a veces discuten, lo olvida pronto, porque forma parte del día a día y lo pasa bien junto a ellos. No ha tenido demasiados estudios, pero dice que con lo que ha aprendido en la vida, le ha sido suficiente para trabajar y sacar adelante a los suyos. Ahora sólo quiere vivir tranquilo y descansar...

➤ Caso 4º:

Salvador acaba de jubilarse. Con 65 años ha dedicado toda su vida a trabajar como empresario y ahora no sabe qué hacer con tanto tiempo. Un amigo le habló de una asociación que ayuda a los más jóvenes a integrarse en el mundo laboral. Por eso ha decidido colaborar allí como voluntario. Pasa muchas tardes y algunas mañanas tratando de atender a quienes acuden pidiendo ayuda. Es para él un trabajo necesario en el que puede aportar mucho. Siente que ahora es cuando está conociendo mucho más los problemas e inquietudes de la gente, aunque haya dedicado gran parte de su vida a dirigir una gran empresa. Vuelve a sentirse útil y valorado y eso es muy importante para él.

➤ Caso 5°:

Sofía tiene ya casi 90 años y vive en una residencia. Los días que hace bueno, la animan a pasear por los jardines y siente que descubre cosas nuevas de lo que ha visto ya tantas veces... Cuando le apetece, se sienta con otras ancianas para recordar entre todas qué ha ocurrido en sus vidas y no le parece que haya pasado tanto tiempo. Comparten sus historias, sus experiencias... Su vista no le permite hacer ya croché y la artrosis de sus manos tampoco le ha dejado terminar un jersey de punto para su último nieto, pero antes, cuando podía, acudía a las clases de pintura organizadas en la residencia. Siempre le gustó pintar y además decían que lo hacía muy bien. Recuerda con frecuencia cómo pasaban los días cuando aún vivía su marido, llevando adelante su casa, sus hijos... Ahora está bien atendida, pero le gustaría que hubiese más actividades para no caer en el aburrimiento...