

**UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS MAYORES: INCLUSIÓN,
PARTICIPACIÓN Y AMPLIACIÓN DE
DERECHOS**



Universidad 2020

12^{do} Congreso Internacional
de Educación Superior

CURSO 12

**UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS MAYORES: INCLUSIÓN,
PARTICIPACIÓN Y AMPLIACIÓN DE
DERECHOS**

**Claudio Ariel Urbano
José Alberto Yuni
Juan Lirio Castro**

**UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS MAYORES: INCLUSIÓN,
PARTICIPACIÓN Y AMPLIACIÓN DE
DERECHOS**

Ariel Urbano, Claudio

Universidades y educación de las personas mayores: inclusión, participación y ampliación de derechos / Claudio Ariel Urbano, José Alberto Yuni, Juan Lirio Castro, coordinador y editor: Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez – La Habana: Editorial Universitaria (Cuba), 1a. edición, 2020. – 78 pp.: bibliografía. – (14 x 21 cm.).

ISBN 978-959-16-4392-6 (PDF).

1. Yuni, José Alberto; 2. Lirio Castro, Juan 3. Bernaza Rodríguez, Guillermo Jesús, coordinador; 4. Cuba, Ministerio de Educación Superior; 5. Colección de Educación; 6. Educación superior.

II. Título.

III. Curso 12: Universidad 2020: Congreso Internacional de Educación Superior, 12.

CDD 378 - Educación superior

Coordinador y editor: Dr. C. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez

Diseño de la cubierta: Lic. Romanda Selman-Housein

Editorial Universitaria. Calle 23 esquina a F. No 565. El Vedado, La Habana, CP 10400, Cuba. Teléfono (+537) 837 4538. Web:

<http://eduniv.reduniv.edu.cu>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>



TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	7
Autores.....	9
Introducción.....	11
Capítulo 1. Los adultos mayores como sujetos de derechos.....	13
1.1. Políticas de inclusión gerontológica y educación.....	13
Capítulo 2. Las universidades como ámbito educativo: de/para/con los mayores.....	19
2.1. Una perspectiva comparada sobre modelos universitarios de educación de Adultos mayores.....	19
2.2. Principales rasgos de las Experiencias Universitarias de EAM.....	27
Capítulo 3. Aprendizaje a lo largo de la vida y educación de adultos mayores.....	31
Introducción.....	31
3.1. De la Educación Permanente al Aprendizaje a lo largo de la vida.....	32
3.2. Aprendizaje a lo largo de la vida y educación de personas mayores	35
I. Una educación de mayores para aprender a conocer.....	36
II. Una educación de mayores para aprender a hacer.....	38
III. Una educación de mayores para aprender a vivir juntos.....	39
IV. Una educación de mayores para aprender a ser.....	41
Capítulo 4. Perspectivas y enfoques prácticos sobre aprendizaje y educación de personas mayores.....	45
Introducción.....	45
4.1. El enfoque competencial como estrategia de acción pedagógica....	45
4.2. El enfoque del aprendizaje experiencial.....	48
4.3. El enfoque dialógico de Freire.....	49
4.4. El enfoque de las comunidades de práctica.....	52
Capítulo 5. La participación social de los adultos mayores.....	55
5.1. Envejecer: oportunidad para crecer y participar.....	55
5.2. La participación de los adultos mayores en los Programas Universitarios.....	57
5.3. Algunas experiencias participativas de los adultos mayores en otros ámbitos.....	60
Una experiencia de movimiento ciudadano: Los “Yayoflautas”.....	61

Programa de Alojamiento Compartido.....	62
Proyecto Entre Mayores.....	63
Los cineastas mayores.....	63
Voluntariado Cultural.....	64
Conclusiones.....	67
Referencias bibliográficas.....	71

Resumen

En este curso nos proponemos presentar y analizar diferentes desafíos que impone a las instituciones universitarias el reconocimiento del derecho a la educación de las personas mayores en las sociedades iberoamericanas, mostrando sus potenciales aportes para la conquista de otros derechos, especialmente el derecho a la identidad, a la participación y la inclusión social. Para ello se abordará el significado que tienen los dispositivos educativos implementados en las últimas décadas en nuestra región, como continente institucional que genera oportunidades de inclusión, efectiviza el derecho a la educación a lo largo de la vida y renueva el vínculo de la universidad con la sociedad mediante la atención al colectivo de los Adultos Mayores. Se propondrán algunos analizadores institucionales de experiencias universitarias orientadas a la población anciana, que permitan avanzar en la construcción de una universidad inclusiva.

Por otra parte, nos proponemos abordar la contribución de la educación en las edades avanzadas de la vida a los procesos de transformación de la identidad personal y social de las personas mayores. Bajo el supuesto de que la identidad es un continuum que se sigue desplegando, reconfigurando y resignificando a lo largo del curso de la vida, interesa plantear el papel que tiene la educación en la vejez como proceso intencional orientado a generar cambios en distintas dimensiones de los sujetos. Esas transformaciones inciden en los modos de reconocerse, narrarse y proyectarse en la vejez. Por otra parte, se analizará la contribución de la educación a los procesos de inclusión y participación

social de los adultos mayores, identificando factores y estrategias que aportan a la re-configuración de una ciudadanía activa.

Autores

Claudio Ariel Urbano. Licenciado en Psicología, Magister en Gerontología y Doctor en Ciencias Humanas Mención Educación. Es profesor Titular de la Universidad Nacional de Villa María y miembro de la carrera de Investigador del CONICET. Desarrolla actividad profesional como psicólogo clínico. Investiga en el campo de la Psicogerontología, desarrollando actualmente estudios sobre representaciones generacionales de la temporalidad y las narrativas del envejecer. Ha coordinado talleres educativos con Adultos Mayores en la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de posgrado en carreras del campo gerontológico en universidades de Argentina y España.

José Alberto Yuni. Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Metodología de la Investigación y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es profesor Titular de la Universidad Nacional de Villa María y la Universidad Nacional de Catamarca. Es miembro de la carrera de Investigador del CONICET, en el área de educación de adultos mayores. Actualmente desarrolla una investigación de alcance latinoamericano sobre las experiencias institucionales universitarias de educación de personas mayores. Ha creado y gestionado Programas Universitarios de Adultos Mayores en las Universidades Nacionales de Río Cuarto, Córdoba y Catamarca en Argentina. Ha coordinado cursos y talleres educativos con Adultos Mayores en diferentes programas universitarios. Ha diseñado y realizado tareas docentes en programas de formación de recursos humanos gerontológicos. Es docente de posgrado en carreras del campo gerontológico en Argentina y España.

Juan Lirio Castro. Especialista en procesos educativos dentro y fuera de la escuela, especialmente en educación de personas mayores y participación social. Investiga y desarrolla tareas de docencia en grado y postgrado en Gerontología Educativa y Educación Social. Ha impartido numerosos cursos en universidades extranjeras en diversos países de América Latina. Autor y coautor de libros en tema de participación social de los mayores, aprendizaje, calidad de vida, género, intergeneracionalidad, educación universitaria de mayores y envejecimiento activo. Miembro Fundador de la Red Iberoamericana de Programas Universitarios con Mayores (RIPUAM).

Los dictantes son co-autores de los libros Educación de Adultos Mayores: teoría, investigaciones y experiencias (2005), Cuidado de las personas Mayores (2011) y Envejecer Aprendiendo (2016). Han publicado 25 capítulos de libros editados en diferentes países (España, Cuba, Brasil, Inglaterra, Alemania) y más de 20 artículos en revistas científicas de la especialidad.

Introducción



En este curso nos proponemos presentar y analizar diferentes desafíos que impone a las instituciones universitarias el reconocimiento del derecho a la educación de las personas mayores en las sociedades iberoamericanas, mostrando sus potenciales aportes para la conquista de otros derechos, especialmente el derecho a la identidad, a la participación y la inclusión social. Por ello, en el primer capítulo partimos de un somero análisis de la orientación de las políticas gerontológicas que a nivel mundial y regional, en las últimas décadas han reconocido el valor y aporte de la educación al proceso de envejecimiento activo.

En el segundo capítulo, se aborda el alcance que tienen los dispositivos educativos universitarios, como continente institucional que genera oportunidades de inclusión, efectiviza el derecho a la educación a lo largo de la vida y renueva el vínculo de la universidad con la sociedad mediante la atención al colectivo de los Adultos Mayores. Se realiza una descripción de los principales modelos universitarios de educación formal de adultos mayores desarrollados en el ámbito iberoamericano.

En el tercer capítulo se abordan los fundamentos y perspectivas contemporáneas que sustentan la educación de mayores. Para ello se plantea el pasaje de la Educación Permanente como principio orientador de las primeras experiencias educativas con personas mayores a la concepción actual de aprendizaje a lo largo de la vida. En la sección se analizan las implicaciones que tiene esta noción para el campo de la educación de personas mayores,

en particular en su relación con los dispositivos universitarios de educación no formal.

En el capítulo cuarto se presenta el enfoque competencial como herramienta pedagógica que permite traducir la noción de aprendizaje a lo largo de la vida en propósitos y finalidades formativas para las personas mayores. En el mismo, se describen tres enfoques contemporáneos de aprendizaje que sirven como marco general para la creación de estrategias metodológicas y técnicas de intervención educativa con grupos de adultos mayores.

En el último capítulo se trata la cuestión de la contribución de la educación a los procesos de inclusión y participación social de los adultos mayores, identificando factores y estrategias que aportan a la re-configuración de una ciudadanía activa. Para ello, se describen diferentes experiencias universitarias orientadas a la promoción de la participación de los mayores en el contexto de los Programas Universitarios de Adultos Mayores de algunas universidades españolas.

Capítulo 1. Los adultos mayores como sujetos de derechos

Dr. José Alberto Yuni y Dr. Claudio Ariel Urbano

1.1. Políticas de inclusión gerontológica y educación

A partir de la Segunda Asamblea Mundial del Envejecimiento, realizada en Madrid los países Latinoamericanos asumieron una serie de compromisos enmarcados en lo que se denomina *Estrategia regional sobre el envejecimiento en América Latina y el Caribe*. Mediante este consenso, los países han establecido una agenda orientadora de las políticas de Estado y, especialmente las políticas públicas, en un intento de responder a las singularidades que presenta el envejecimiento en la región.

Uno de los fundamentos políticos de la Estrategia es el reconocimiento de los derechos de los adultos mayores y consecuentemente la responsabilidad de los Estados en hacer efectivo el goce de los mismos (CELADE, 2006). Los adultos mayores son reconocidos como sujetos de derecho y no meramente como objetos-destinatarios-clientes de las políticas sociales (Hubner, 1998). Estas ya no se focalizan en el adulto mayor según su condición de vulnerabilidad, carencia y necesidad de ser asistido, sino que se postula que los programas y planes sociales deben ser la materialización de los derechos reconocidos en su doble condición de ciudadanos y de sujetos políticos.

Las tradicionales políticas sociales gerontológicas de tipo asistencial y clientelar típicas de los populismos, así como las políticas focalizadas propias del modelo neoliberal centradas en gru-

pos de mayores en condiciones de alta vulnerabilidad, poco a poco están siendo reemplazadas por otras fundadas en un enfoque de derechos (Abramovich y Curtis, 2006). Este enfoque se basa en una filosofía política cuyo punto de partida es que los adultos mayores son sujetos de derechos, cuya garantía y efectivización obligan al Estado y al resto de la sociedad.

El enfoque de Derechos es de base universal y está en estrecha vinculación con la idea contemporánea de ciudadanía. Según esto, la garantía de los derechos de los adultos mayores radica en la efectivización de un trato social basado sobre la base del respeto y la dignidad humana, orientado a favorecer la integración social y, con ello, reconocer su valor y necesidad para la construcción de una sociedad para todos. No obstante, a fin de hacer efectivos tales derechos, muchos países han optado por establecer marcos normativos específicos para las personas de edad, con el objeto de revertir procesos históricos de discriminación e invisibilización como individuos y colectivo (Huenchuan, 2009; Scortegagna y Cassia, 2010).

Entre los rasgos que caracterizan la agenda de estas políticas públicas basadas en el reconocimiento de derechos es que recuperan la centralidad del Estado en la definición de políticas inclusivas. Para garantizar el ejercicio efectivo de los derechos se preocupan por desplegar acciones incluyentes de grupos, colectivos y minorías sociales tradicionalmente marginados de los bienes socio-culturales, entre los que se encuentran las personas mayores.

La perspectiva de equidad como inclusión social se propone revertir procesos, prácticas y racionalidades socio-institucionales excluyentes. Parte de considerar que la inclusión no es una situación o un estado social “natural”, sino que es una dinámica insti-

tuyente de lo social que requiere una intervención activa de las políticas públicas para reorientar los procesos de exclusión que genera la lógica del sistema capitalista (Yuni, Díaz y Meléndez, 2014). En tal sentido, el propósito de alcanzar la equidad distributiva requiere la transformación progresiva de las condiciones estructurales que están a la base de las desigualdades e inequidades. La perspectiva inclusiva se propone generar condiciones que afirmen la existencia de condiciones estructurales de la sociedad que favorezcan a todos los individuos sin distinciones de raza, sexo, edad y condición social.

Esta concepción inclusiva del adulto mayor, plantea un horizonte discursivo instituyente y representa un gran desafío para la agenda gerontológica de las políticas públicas para los países de la región. La efectivización de acciones que posibiliten la construcción de alternativas de acceso, permanencia, pertinencia y oportunidad a los bienes materiales y simbólicos asegurados en el enfoque de derechos, afronta múltiples dificultades. Entre las más relevantes se destacan las diferencias macroestructurales entre los países y la necesidad de atender a los históricos efectos de la pobreza, las desigualdades y las formas de producción de numerosas formas de subalternidad (Elizalde y Ampudia, 2008). Por otra parte, la lógica de la globalización y el neoliberalismo disputan sentidos y prácticas socio-políticas a las generadas en el marco de perspectivas críticas, políticamente progresistas y sustentadas en un retorno a la idea ampliada de Estado-Nación, en tanto parte de una Región con intereses geopolíticos que opera como Patria Grande.

Las líneas de acción que se han implementado en la última década en varios países (con diferentes niveles y enfoques de las políticas públicas) de la región y en las que es posible inferir su articulación con lo educativo, se han orientado a:

- 1) Ampliar los niveles de protección y seguridad social y previsional de las personas mayores;
- 2) Desarrollar políticas que favorezcan la autonomía de los adultos mayores y la ampliación y sostenimiento de las prácticas y redes de cuidado;
- 3) Desarrollar políticas que transversalicen el enfoque intergeneracional y la solidaridad como alternativas para la reconstrucción del lazo social y la efectivización de la ciudadanía inclusiva.

En la dimensión operacional, estas acciones requieren la invención de dispositivos y mecanismos que posibiliten la cohesión social (frente a la persistente segmentación y fragmentación socio-cultural que segrega a los adultos mayores); la generación de entornos inclusivos que a modo de laboratorio social promuevan el empoderamiento y el agenciamiento de las personas mayores en su condición de sujetos de derecho (Silveira, 2009); y el reconocimiento de que estas transformaciones requieren un cambio en los imaginarios destituyentes acerca de la experiencia de envejecer y de la condición de adulto mayor.

La actual avanzada neoliberal que hubo en varios países en los últimos años sigue sosteniendo el discurso del Enfoque de Derechos de las Personas Mayores, pero en su nivel pragmático realiza un fuerte ataque hacia los sistemas de la seguridad social, mediante diferentes medidas que implican un retroceso en el acceso a los derechos básicos.

La Estrategia Regional aludida incluye a la educación como uno de los ámbitos de intervención a los que se debe atender para la mejora de los entornos sociales de las personas mayores. Este reconocimiento implica un paso importante en tanto que visibiliza a la educación de las personas mayores como una herramienta

de transformación y de inclusión y como una dimensión de las políticas públicas a las que progresivamente deberá atenderse en tanto derecho garantizado.

Capítulo 2. Las universidades como ámbito educativo: de/para/con los mayores

Dr. José Alberto Yuni, Dr. Juan Lirio Castro, Dr. Claudio Ariel Urbano

2.1. Una perspectiva comparada sobre modelos universitarios de educación de Adultos mayores

A partir de la creación del movimiento de las Universidades de la Tercera Edad en el continente europeo en la década de los setenta, la educación de las personas mayores adquirió un estatus específico como práctica educativa y como dispositivo pedagógico. En la región Latinoamericana, la recepción del modelo institucional de educación no formal universitaria de mayores se produjo en algunos países en la década de los 80 (Yuni, 2003). Las universidades de los países del Cono Sur son los que tempranamente comenzaron a desarrollar actividades educativas para personas mayores, inspiradas en la concepción de educación permanente y al amparo de la misión extensionista que configura una de las funciones de las universidades latinoamericanas (Red UTE, 2008; Scortegagna y Cassia, 2010).

En el caso de ARGENTINA la primera iniciativa universitaria de EAM surgió en el año 1984, tomando como base los fundamentos educativos y organizacionales del modelo de la Universidad de Toulouse. En general, la mayoría de las universidades ofrece el acceso a partir de los 50 años y no establecen requisitos de credenciales de la educación formal, aunque la tendencia de la matriculación muestra una alta presencia de mayores que ac-

cedieron a la escuela media. El desarrollo institucional se ha mantenido e incrementado progresivamente en las universidades, con una marcada articulación con la función extensionista.

En el contexto argentino se pueden reconocer dos modelos de gestión: los Programas Institucionales Propios que han surgido de la decisión de las universidades públicas de generar oportunidades de educación no formal para la población de mayor edad y los Programas en Cooperación en los que se articulan las universidades con el Instituto Nacional de Servicios Sociales para Jubilados y Pensionados, cuyo programa UPAMI (Universidades para Adultos Mayores Integrados) ha permitido en 10 años extender la cobertura a todas las universidades públicas y a una veintena de universidades privadas.

En lo curricular, el modelo argentino se organiza con un sistema de curriculum abierto es decir que las personas mayores pueden elegir el recorrido formativo que deseen y tomar los cursos de su interés entre la oferta institucional. Asimismo, en algunos campos de conocimiento, la organización curricular es sistemática y gradual en tanto que se requiere acreditar niveles progresivos para poder avanzar en el conocimiento. En algunas instituciones las propuestas formativas plantean un nivel formativo y luego otro en el que los estudiantes mayores deben realizar actividades o prácticas en las que aplican lo aprendido a través de proyectos de voluntariado, de educación intergeneracional o proyectos autogestivos. Por su extensa trayectoria, los recursos humanos que se desempeñan en los programas universitarios tienen cierto grado de profesionalización y formación gerontológica, con una marcada presencia de profesionales que realizan las tareas de educación gerontológica. Otro rasgo del modelo argentino es su articulación con la investigación como otra función universitaria, mediante la relación con equipos de investigación, la forma-

ción de becarios o las pasantías de prácticas pre-profesionales, contribuyendo de ese modo a la producción de conocimiento gerontológico.

Otro país con un desarrollo temprano de la educación universitaria de las personas mayores es Costa Rica, cuya primera iniciativa en la Universidad de Costa Rica se inicia en 1986. También asume un modelo curricular flexible y se inspira en el modelo de educación permanente. Un aspecto interesante de la experiencia universitaria costarricense es que las diferentes universidades públicas y privadas han ido estableciendo acuerdos nacionales sobre la Educación no formal universitaria de AM, lo que les da un marco de referencia para planificar, desarrollar y evaluarlas. En las universidades de Costa Rica, los programas universitarios de los adultos mayores se inscriben en la función extensionista. La edad de ingreso parte de los 50 años y se requiere la acreditación de la escolaridad básica.

Al igual que Argentina, Costa Rica tiene una larga tradición de formación gerontológica, por lo que desde sus inicios los programas universitarios estuvieron integrados a la dinámica de producción de conocimiento y de formación profesional. El modelo curricular es abierto y flexible dando libertad a los mayores para que elijan las actividades. Una singularidad del modelo costarricense es la baja profesionalización de los talleristas o educadores, ya que se apoya fuertemente en el trabajo de voluntarios (especialmente mayores) que proponen y desarrollan las actividades. Muchos de esos mayores son profesionales jubilados que proponen cursos vinculados con su trayectoria laboral previa o sobre otros temas de su interés y se ofrecen para compartir sus conocimientos. A través de sistemas de pasantías y becas de formación hay una marcada integración de estudiantes y graduados jóvenes al trabajo con las personas mayores.

En CUBA la educación universitaria de mayores se inicia en el año 2000. A partir de la experiencia de la Cátedra del Adulto Mayor de la Universidad de La Habana, se adopta un Modelo Nacional de Educación del Adulto Mayor que es adoptado por el sistema universitario, implementando en todas las universidades este dispositivo educativo. El modelo cubano articula Extensión, Formación profesional y Trabajo comunitario en su propuesta formativa. A nivel organizacional el sistema se estructura a través de Cátedras en las que se forman los adultos mayores acompañados por profesores con formación gerontológica y aulas en las que los adultos mayores que aprueban el curso que imparte la cátedra lo replican no sólo en la Universidad, sino en diferentes espacios de la comunidad (hospitales, cárceles, centros comunitarios).

A nivel curricular el modelo cubano puede caracterizarse como dual, en tanto que todos los adultos mayores tienen que realizar en el primer año todas las actividades que impone el sistema modular obligatorio y a partir de su “graduación” pueden conformar grupos de autogestión basados en el modelo de investigación-acción en el que abordan temas de su interés y producen conocimiento según las problemáticas locales. El sistema cubano de EAM se apoya totalmente en el voluntariado de las mismas personas mayores, con participación de profesionales de otros sectores y la colaboración de estudiantes de la universidad.

En CHILE la educación universitaria de AM se inició en 1990 aunque no tuvo un desarrollo institucional tan sostenido como en el resto de los países. El modelo chileno incorpora desde sus orígenes un modelo curricular estructurado en el que los estudiantes mayores deben realizar un conjunto de asignaturas establecido y progresivo. El curriculum es cerrado en tanto que los participantes no pueden elegir actividades opcionales o electi-

vas. En algunas universidades se organizan ciclos formativos lo que les permite a los adultos mayores acceder a otra propuesta formativa una vez que egresa de la anterior.

Otra característica del desarrollo de la EAM en las universidades chilenas es cierta orientación pragmática en tanto que el sentido que se asigna a la educación es incidir en la salud de los mayores y se orienta a favorecer el emprendedurismo. No obstante, pese a la relativamente baja expansión de la oferta universitaria - lo que probablemente se relacione con el carácter arancelado de las actividades educativas para mayores- se advierte que el desarrollo territorial de las oportunidades educativas para los mayores se realiza a través de los municipios o mediante la oferta complementaria de las empresas privadas que administran los fondos de pensiones (AFP). En cierto sentido, el modelo chileno es, en el contexto latinoamericano, en el que más se observa la privatización y mercantilización de la educación universitaria para mayores. Consecuente con lo anterior, hay una fuerte integración entre los espacios educativos para mayores con la formación gerontológica de grado y posgrado. Los recursos humanos que se ocupan de las tareas educativas con mayores están profesionalizados, tanto en su nivel de formación, como por su condición laboral. En lo que respecta a la articulación con la función de investigación, el modelo chileno se destaca por sus logros en el desarrollo de proyectos gerontológicos y la internacionalización de su producción. Esta situación podría deberse especialmente por el apoyo que reciben de las políticas públicas y de las empresas privadas.

En PERU se registra el inicio de la primer Universidad de la Experiencia en el año 1994. En general las universidades peruanas adoptaron un modelo curricular estructurado, similar al chileno, posiblemente por su inspiración en el modelo chileno desarrolla-

do en las universidades privadas confesionales. En Perú son escasas las experiencias universitarias para mayores, pero han sido innovadoras en su enfoque en tanto que plantean una orientación hacia la formación para el trabajo, especialmente vinculado con la recuperación de oficios o prácticas artesanales. En este país, los programas plantean objetivos educativos de promoción social y recreación de las personas mayores. Las instituciones universitarias reciben escaso apoyo financiero, por lo que dependen de los recursos privados o de los propios participantes. En general, el staff de las universidades es totalmente profesionalizado, sin contar con modalidades de integración voluntaria o de formación profesionalizante. Asimismo, hay una escasa articulación de la educación universitaria de mayores con la función de investigación de las universidades.

En BRASIL las primeras experiencias datan del año 1986. Se han conformado dos modelos organizacionales, uno de tipo extensionista y otro de investigación aplicada en el que las actividades educativas se inscriben en Núcleos de Investigación. En los últimos años, con la sanción del Estatuto del Adulto Mayor, la Educación de Mayores en las universidades está amparada jurídicamente, lo que hace que cuenten con políticas públicas de incentivo y financiación. Esta institucionalización de políticas públicas de apoyo a acciones extensionistas de las universidades, está en la base de la rápida expansión experimentada en las dos primeras décadas del siglo XXI que ha elevado el número de universidades con programas de educación no formal para adultos mayores a alrededor de 200. Esta expansión cuantitativa y territorial ha fortalecido el modelo extensionista sustentado en un enfoque de Educación Permanente.

El carácter flexible del curriculum se advierte en la nominación de los programas, ya que se denominan Universidades Abiertas

de la Tercera Edad. La mención al carácter abierto enfatiza la apertura de la Universidad hacia los colectivos menos favorecidos y también al modelo pedagógico de la oferta organizada bajo una modalidad flexible y abierta. Otro rasgo que identifica el modelo brasileiro es que la nominación de los destinatarios remite a la categorización ternaria de la vida que ubica a las personas mayores en la Tercera Edad. El staff de las UATI es profesionalizado, con una fuerte presencia de profesores universitarios en el dictado de los cursos. Asimismo, hay una buena articulación entre las experiencias educativas con la investigación y la formación gerontológica. Un factor institucional que daría cuenta del desarrollo de la EAM en las universidades es la conformación de la Asociación Nacional Brasileira de Universidades de la Tercera Edad, ámbito de coordinación, intercambio y desarrollo de iniciativas orientadas a la producción de conocimiento especializado en la temática a través de la investigación, la transferencia de conocimiento o la formación especializada.

En el contexto de ESPAÑA el origen de la educación universitaria de personas mayores se remonta a los años ochenta con la aparición de las “aulas de extensión universitaria” en varias ciudades catalanas (Velázquez et al, 1999; Blázquez, 2002), dando lugar a lo que se denominó el “modelo catalán”. Posteriormente, durante la década de los noventa, se ponen en marcha y se expanden por todo el territorio nacional lo que se conoce hoy como Programas Universitarios para Mayores (PUMP’s). Encontramos así la existencia de tres tipos de programas en ese país, a saber: 1) Programas Específicos; 2) Programas Integrados; 3) Modelo Catalán; 4) Modelo Mixto (programas que incluyen una parte de carácter específica y otra de tipo integrado).

En la actualidad, se consideran entre los principales logros de estos programas su amplia expansión por todo el territorio na-

cional, la visibilidad y contribución a la teorización de la educación de personas mayores, la creación y consolidación de la Asociación Estatal de Programas Universitarios Para Mayores (AEPUM) que entre sus múltiples actividades organiza el Encuentro Nacional de Programas, la proliferación de modalidades formativas que da cuenta de la heterogeneidad de las realidades que atienden este tipo de programas, el desarrollo de proyectos de investigación sobre temas educativos y gerontológicos, etc.

Sin duda, estos aspectos dan buena cuenta de la implementación y desarrollo de la educación universitaria para adultos mayores en el país que tras una primera fase de consolidación comienza tímidamente a orientarse hacia otros aspectos: propuestas metodológicas adaptadas para personas mayores, impulso de la investigación que fundamente y proyecte los mismos, etc. Aunque también quedan retos y aspectos a mejorar entre los que se podrían mencionar la formación de los profesores, la internacionalización y adaptación al espacio europeo de educación superior, la regulación y reconocimiento de los programas, profundizar en la perspectiva de género, insistir en la investigación y en la divulgación de sus resultados, etc. (Lirio, 2015).

Como hemos reseñado en las páginas anteriores desde hace más de tres décadas se institucionalizó en varios países de la región iberoamericana la educación no formal universitaria orientada a los adultos mayores (Yuni, 2003). Las universidades de los países del Cono Sur son los que tempranamente comenzaron a desarrollar actividades educativas para personas mayores, inspiradas en la concepción de educación permanente y al amparo de la misión extensionista que configura una de las funciones de las universidades latinoamericanas (Red UTE, 2008; Scortegagna y Cassia, 2010).

En la mayor parte de los países hay notables avances en este terreno. A excepción de Brasil en el que el Estatuto de las Personas Mayores incluye específicamente la educación como un derecho y plantea como política de estado la provisión de oportunidades educativas (Cassia, Oliveira y Cortegagna, 2010), en el resto de los países no existen políticas educativas y sociales de promoción de la educación no formal universitaria para personas mayores, que permitan definir una estrategia de intervención sostenida por los Estados. Por el contrario, las experiencias establecidas responden a intentos de las universidades de atender a las demandas de los grupos sociales.

Solamente en Brasil existen más de 200 Universidades Abiertas (Cassia, 2012), en Argentina alrededor de 86 Programas Universitarios de Adultos Mayores (Yuni y Urbano, en prensa) y en Cuba se adoptó un modelo nacional que sigue los lineamientos de la Cátedra del Adulto Mayor (Orosa, 2006; Yuni y Urbano, 2014). Otros países como Costa Rica, Perú (Lopez, 2010) y Chile cuentan con valiosas experiencias que poseen una clara incidencia en la construcción de representaciones positivas sobre el envejecimiento. En años recientes se destaca el caso mexicano por el impulso que desde el Estado Nacional se está dando a la educación no formal desde las universidades, como parte de un proceso más amplio de desarrollo de la formación gerontológica en el grado (INAPAM, 2010).

2.2. Principales rasgos de las Experiencias Universitarias de EAM

- Desde sus orígenes los programas universitarios de adultos mayores reclamaron su especificidad al definir su naturaleza educativa y colocar en relación de subordinación los objetivos de socialización, integración social y participación, que aparecen enunciados en la mayor parte de los objetivos institucionales. Si

bien los mismos propósitos podrían obtenerse a través de otras estrategias de intervención social con mayores, lo que define la acción de los PUAM es que el medio, los recursos, las actividades y los sentidos de la intervención se basan en la educación como proceso de transmisión, de formación y de humanización (Urbano, 2010).

- El carácter universitario de las actividades educativas para adultos mayores se define por el carácter científico de la selección curricular, el perfil académico de los profesores (en su mayor parte profesores de la misma universidad), el énfasis en la transmisión de contenidos de calidad y con fundamento científico, y la articulación con tareas y procesos de investigación tanto en el aula de mayores como con proyectos de investigación de la universidad.
- Los modelos curriculares de los PUAM son variados aunque en el caso latinoamericano predomina la concepción de curriculum abierto (Yuni, 2009), donde cada estudiante mayor puede elegir su propio itinerario formativo dentro de una variedad de opciones que ofrecen los programas. En algunos países la oferta curricular se realiza a través de ciclos estructurados que establecen un pensum de asignaturas que todos los estudiantes deben realizar.
- Por tratarse de actividades de extensión los estudios que las personas mayores realizan en los programas universitarios de educación no formal, no conducen a ninguna titulación, ni acreditación académica. No obstante, las universidades otorgan certificaciones que acreditan niveles de calificación en el dominio de conocimientos específicos.
- La mayor parte de los programas establecen como condición de acceso tener como mínimo 50 años de edad y en general no exigen requisitos de acreditación escolar previa.
- Los PUAM en Iberoamérica han promovido desde sus inicios un enfoque intergeneracional tanto en lo que se refiere a los participantes como a los profesores. A diferencia del contexto anglosajón en el que predomina un enfoque generacional que privilegia que los profesores o talleristas sean también adultos mayores -ya que eso les aporta una comprensión existencial acerca

de los avatares del envejecer- el caso latino se ha caracterizado por el abordaje intergeneracional.

- Varias universidades incorporan como profesores de los PUAM a jóvenes profesionales y a estudiantes avanzados de carreras de grado. Varios PUAM ofrecen las actividades educativas con adultos mayores como campo de práctica profesional para los estudiantes como un modo de acercar, sensibilizar y formar a los futuros graduados en las cuestiones gerontológicas y/o sistematizar la experiencia mediante la investigación (Yuni y Urbano, 2008).
- La selección temática de la oferta curricular revela el perfil socio-cultural de los mayores que demandan educación no formal en las universidades. Perfil que ubica a los destinatarios de estas actividades como una población poseedora de estudios medios y superiores es decir que presentan cierto sesgo hacia la clase media o grupos de adultos mayores con niveles altos de educación para su grupo etario.
- La estrategia didáctico-metodológica más extendida en los programas remite a concepciones de aprendizaje experiencial y transformacional y se apoya en el trabajo grupal como alternativa para el aprendizaje y la promoción de la participación del Adulto Mayor en la construcción de su conocimiento. Las estrategias metodológico-didácticas enfatizan los enfoques activos, participativos y productivos de los adultos mayores. Esta posición posiblemente se derive de la tradición extensionista latinoamericana en el caso de los países de la región.
- Una tendencia innovadora que se registra en varias universidades es la de la formación para el voluntariado o para el desarrollo de proyectos comunitarios (especialmente intergeneracionales) en el que los adultos mayores transfieren lo aprendido o producen nuevos conocimientos a partir del desarrollo de investigaciones y desarrollos tecnológicos tutorizados por profesores universitarios (Yuni y Urbano, 2014).
- El reconocimiento académico y científico que estas experiencias universitarias de educación no formal con mayores han logrado en las últimas décadas es producto de la sinergia entre investigación, extensión y formación profesional de grado y posgrado.

- La educación no formal de personas mayores en el entorno universitario, contribuyó decisivamente con el incremento de investigaciones gerontológicas y educativas que permiten reconocer los rasgos más relevantes de las prácticas educativas con personas mayores (Cassia, 2012; Yuni y Urbano, 2014).
- La sistematización de las experiencias universitarias va mostrando el carácter dinámico y creativo que éstas tienen en su adaptación a los cambios socio-culturales y a los propios cambios del proceso de envejecimiento social. Por otra parte, la acción de las universidades ha tenido incidencia en los imaginarios sociales, habilitando la ampliación de la red de espacios educativos en organismos de la seguridad social, centros de jubilados, municipios, etc.
- Si bien la diseminación, diversificación y expansión de numerosas experiencias y dispositivos formativos dirigidos a las personas mayores es uno de los fenómenos educativos más dinámicos en nuestras sociedades latinoamericanas, los avances realizados en su fundamentación desde el campo pedagógico y desde una perspectiva educacional, son aún insuficientes.

Capítulo 3. Aprendizaje a lo largo de la vida y educación de adultos mayores

Dr. Claudio Ariel Urbano, Dr. José Alberto Yuni

Introducción



En este capítulo trataremos un aspecto de la fundamentación educativa de la educación de las personas mayores. Como hemos señalado previamente la educación de los adultos mayores como práctica social institucionalizada y definida por una identidad propia en su relación con las universidades, surge en la década de los setenta. En su origen, el principal fundamento educativo de estas iniciativas estuvo en la noción de Educación Permanente propuesto por el Informe Faure para la UNESCO.

Pese a su imprecisión y a su debilidad ideológica, la Educación Permanente como utopía política y educativa inspiró el movimiento de la educación de mayores y contribuyó a su reconocimiento como uno de los principales fenómenos pedagógicos del siglo XX. Al igual que las personas y las sociedades, las ideas también son atravesadas por el tiempo y son transformadas. Las ideas también envejecen y se hace necesario examinar y ampliar sus significados para que sigan teniendo sentido y sean eficaces para nombrar y hacer el mundo.

En estas cuatro décadas se produjo un pasaje desde esa noción a la de Aprendizaje a lo largo de la vida, también impulsada y difundida por el mismo organismo internacional. La noción de

Aprendizaje a lo largo de la vida aparece cada vez con mayor frecuencia en el discurso institucional de la Educación de Adultos Mayores aunque este principio es compartido con la Educación de Jóvenes y Adultos. En esta sección realizamos un abordaje del aprendizaje a lo largo de la vida, como una noción relevante para la Educación de Adultos Mayores.

3.1. De la Educación Permanente al Aprendizaje a lo largo de la vida

En la década de los noventa, el informe Delors titulado La educación encierra un tesoro, propuso el concepto de Educación a lo largo de la vida, como un concepto superador del de Educación Permanente. La noción de la educación a lo largo de la vida, parte del reconocimiento de que la educación debe sustentarse en cuatro pilares concurrentes que en su interacción dan sentido a las instituciones educativas en el marco de las sociedades del conocimiento y de la globalización de la cultura.

Esos pilares se basan en una concepción multidimensional del aprendizaje que se estructura en el axioma aprender a aprender. Ya no se trata del aprendizaje como adquisición de información, sino del aprendizaje como capacidad para seguir aprendiendo en un contexto de mutaciones del conocimiento, de las relaciones socio-culturales, de las tecnologías y de las instituciones. Desde esa perspectiva, el informe Delors plantea que las dimensiones del aprendizaje a lo largo de la vida son: a) Aprender a aprender; b) Aprender a ser; c) Aprender a conocer; d) Aprender a convivir con otros.

Alcances de la noción de Aprendizaje a lo largo de la Vida

Como puede advertirse, el planteo del Informe Delors se desplaza desde la educación hacia el aprendizaje a lo largo de la vida.

Para este autor, la función de la educación es preparar a las personas de todas las edades, condiciones y contextos a continuar aprendiendo durante toda su vida, a fin de adaptarse a las cambiantes transformaciones del mundo contemporáneo. En el marco de la explosión y dinamismo que registra la producción y circulación del conocimiento en las sociedades contemporáneas, el núcleo de la formación debe ser el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender de los sujetos.

El aprendizaje es entendido como la capacidad adaptativa por excelencia de la especie humana. Es decir, que los procesos adaptativos de la especie se basan en el aprendizaje como proceso transformacional de las capacidades, habilidades y destrezas que, una vez adquiridas, pueden ser transmitidas a otros humanos a través de diferentes modalidades y lenguajes. La adaptación es un proceso eminentemente creativo en el que utilizamos los recursos culturales adquiridos en el proceso de socialización, en un entorno de restricciones y desafíos en el que lo heredado es enriquecido y transformado para adecuarse a situaciones contingentes, cambiantes y en constante transformación.

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida pretende dejar atrás la concepción del aprendizaje como un proceso lineal y progresivo, focalizado en la infancia y la juventud, y excepcionalmente, en la edad adulta. Por el contrario, se propone inaugurar una concepción que otorga mayor centralidad a los conocimientos experienciales y al protagonismo de los adultos y adultos mayores, reconociendo y valorando un amplio espectro de necesidades de aprendizaje, con independencia de su momento vital y de la manera cómo esos aprendizajes hayan sido logrados. La noción de aprendizaje a lo largo de la vida implica considerar otros modos y contextos de aprendizaje, que van más allá de los aprendizajes formales que hasta ahora han caracterizado

los contextos escolares. Como señala Rosa María Torres (2002) “El aprendizaje es mucho más amplio que la educación. La educación no es el único medio para el aprendizaje. Mientras que cada persona aprende a lo largo de su vida, porque esto es parte de la condición humana, ningún país podría asegurar educación permanente a todos sus ciudadanos”.

Como se observa la noción de aprendizaje a lo largo de la vida incluye también aquellos aprendizajes paralelos a los sistemas educativos, como son aquellos que se adquieren en el lugar de trabajo o en organizaciones y grupos de la sociedad; en servicios que ofrecen formación no reconocida formalmente como es el caso de las instituciones religiosas; aquellos que surgen en comunidades de práctica o que son producto de procesos de autoaprendizaje de los sujetos.

Como principio educativo incorporado a la mayor parte de las legislaciones educativas en las últimas décadas, el aprendizaje a lo largo de la vida es un principio organizativo que debería atravesar a todas las formas de educación (formal, no formal e informal) facilitando la mejor integración e interrelación de sus componentes con el fin de ampliar las oportunidades y contextos de aprendizaje (yendo más allá del contexto escolar). Como premisa axiológica que regula los fines de la educación el aprendizaje a lo largo de vida se basa en la premisa de que el aprendizaje no está confinado a un período específico de la vida, sino que va de la cuna a la tumba (sentido horizontal), considera todos los contextos en los que conviven las personas, como la familia, la comunidad, el trabajo, el estudio y el ocio (sentido vertical) y supone valores humanísticos y democráticos como la emancipación y la inclusión (sentido profundo). Enfatiza el aseguramiento de los aprendizajes relevantes (y no solo la educación) más allá del sistema escolar.

El aprendizaje a lo largo de la vida es definido como toda actividad de aprendizaje adquirido a través de la vida, con el objeto de mejorar los conocimientos, habilidades y competencias, dentro de una perspectiva relacionada con el ámbito personal, cívico, social y del mundo productivo. Esta definición conduce a abordar cuatro dimensiones amplias y complementarias que especifican a nivel operativo sus alcances. Situada en las coordenadas de la educación de adultos mayores, la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, requiere atender a las siguientes dimensiones: 1) Realización personal; 2) Ciudadanía activa; 3) Adaptabilidad y productividad; 4) Integración social.

3.2. Aprendizaje a lo largo de la vida y educación de personas mayores

El campo diverso y heterogéneo de la educación de adultos mayores puede incluirse dentro de las estrategias a través de las cuales se efectiviza el aprendizaje a lo largo de la vida para las personas de edad. Ya en los orígenes de la Gerontología Educativa, Petersen (1978) planteaba la necesidad de desarrollar una educación para la vejez (orientada a la preparación de las generaciones jóvenes con la finalidad de desterrar estereotipos y prejuicios sobre las personas mayores) y una educación en la vejez (orientada a las personas mayores con la finalidad de contribuir a su calidad de vida y favorecer su integración social).

La noción de aprendizaje a lo largo de la vida permite articular el campo de la Educación de Adultos Mayores, recuperando la especificidad de los sujetos de su práctica. En lo que sigue exponemos algunas derivaciones de esa perspectiva.

I. Una educación de mayores para aprender a conocer

Vivir y desempeñarse en la Sociedad de la Información y del Conocimiento requiere afrontar el hecho de que vivimos en una sociedad de Aprendizaje Permanente en el que los contextos, los formatos, los lenguajes y los medios de aprendizaje imponen nuevos códigos que es necesario aprender para acceder a la información. La dinámica de generación, innovación y circulación de conocimientos expone a las personas adultas y mayores a situaciones de obsolescencia de sus saberes y recursos para mantenerse integrados y habilitados para el intercambio con los demás. En ese proceso general asociado a la globalización y la creciente tecnologización de la vida cotidiana, las desigualdades sociales, económicas y culturales de nuestras sociedades refuerzan las contradicciones y en muchos casos reafirman los desequilibrios. Las posibilidades de los grupos de adultos y ancianos de condiciones sociales más vulnerables (analfabetos, pobres, mujeres, indígenas, campesinos) de “conectarse” a esos flujos de información y conocimiento están limitadas no sólo por sus precarias condiciones actuales, sino por las condiciones inequitativas de su acceso a los bienes sociales en las primeras etapas de su vida.

En consonancia con los valores individualistas de la sociedad de mercado, las personas mayores comprenden (no sin cierto desencanto) que están lanzadas a la conquista de su autonomía, el sostenimiento de su independencia y a aprender a cuidarse a sí mismos ya que las redes sociales de afecto, de ayuda, contención y apoyo se vuelven cada vez más frágiles.

En ese contexto, las universidades deben pensar la educación de las personas mayores en una perspectiva que trascienda lo asis-

tencial o las metas compensatorias relacionadas con una posición bancaria y unidireccional, para ofrecer una plataforma que permita recuperar saberes, prácticas, valores y experiencias que poseen un valor colectivo y que requieren ser puestas en valor y reinsertadas en los procesos culturales de transmisión. Desde una perspectiva de diálogos de saberes, los adultos mayores tienen que considerarse no solo como destinatarios de los procesos de transmisión cultural, sino como productores culturales. El desafío para las universidades es cómo conservar y poner en circulación saberes y conocimientos que los mayores poseen como expertos en el arte de vivir y que pueden ser un recurso valioso para las otras generaciones y la sociedad en su conjunto.

Parafraseando la idea de Freire podemos afirmar que la educación de las personas mayores tiene que habilitarlas para que puedan leer el mundo en el que les toca vivir y vivenciar su proceso de envejecimiento. Un mundo radicalmente diferente al que han conocido y para el que fueron formados. Un mundo que en su dinamismo transforma las instituciones, los valores, los saberes, los sentidos y las identidades obligando a las personas a actualizarse para que “no se les pase el tren” y “no quedar fuera”. Por ello, las experiencias educativas no deben agotarse en acciones instrumentales de “pasaje de información” sino que deben promover el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico, contribuyendo a desmitificar la idealización del pasado y a reducir la incertidumbre del futuro.

Aprender a conocer implica también que en sus experiencias educativas, las personas mayores puedan conocer como conocen, es decir desplegar procesos metacognitivos. Además de los beneficios sobre el propio aprendizaje, es importante que las universidades favorezcan este proceso en todas las actividades que realizan, como la finalidad de reducir los mitos sobre el en-

vejecimiento como un proceso de deterioro de las funciones cognitivas. El reconocimiento de los propios estilos, recursos y estrategias implicados en el aprendizaje y la exploración de nuevas formas de aprender deben ser un propósito implícito que atraviese todo tipo de propuestas y experiencias educativas orientadas a las personas mayores.

II. Una educación de mayores para aprender a hacer

Hasta hace unas décadas atrás se pensaba a los mayores como improductivos y se los denominaba clase pasiva. La vejez era visualizada como un período de descanso y de apartamiento de las obligaciones que impone la vida activa (es decir al trabajo). Hoy en día, las nuevas generaciones de mayores se caracterizan por su actividad y por su interés en sentirse útiles, constructores y contribuyentes a través de sus saberes, habilidades y destrezas, con los destinos de sus comunidades. La sociedad del conocimiento rompe con el paradigma de “un tiempo para estudiar, un tiempo para trabajar, un tiempo para descansar”, propio de la sociedad industrial, para reemplazarlo por el de aprendizaje continuo que se convierte en una forma de vida.

Una de las dimensiones que debe sostener el aprendizaje a lo largo de la vida, es la productividad humana, es decir la capacidad de fabricación de valores, bienes materiales e inmateriales a través de los cuales las personas mayores canalizan sus energías creativas y materializan el potencial transformador de sí mismos, de sus entornos comunales y de la sociedad. Frente a la vulnerabilidad que imponen las inequidades y desigualdades sociales que afectan a los adultos mayores, es posible plantear que la noción de aprendizaje a lo largo de la vida, podría operativizarse en acciones educativas vinculadas a la formación ocupacional; al reciclaje y la recalificación de ocupaciones sujetas a

cambios generados por las nuevas tecnologías; a la actualización en el campo de las nuevas tecnologías; a la generación de emprendimientos productivos y de formas asociativas basadas en el aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica; así como la preparación para la jubilación.

La preparación para aprender a hacer, supone habilitar a las personas mayores para ejercer su autonomía, rechazando cualquier forma de paternalismo y de tutelaje institucional o personal. Desde esta perspectiva deberíamos evaluar si las acciones educativas con personas mayores ofrecen oportunidades para que ellas:

- Desarrollen su capacidad de innovación y potencien su creatividad personal y grupal;
- Desarrollen la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo;
- Se formen como personas comprometidas con el medioambiente, el desarrollo sustentable y una ética de solidaridad y respeto de derechos.

III. Una educación de mayores para aprender a vivir juntos

Paradójicamente vivimos en un mundo más plural, heterogéneo y diverso que el de nuestros abuelos, pero a la vez estamos más uniformados, homogeneizados y estandarizados a través de los mandatos que imponen las industrias culturales y la dinámica del mercado que nos normaliza como consumidores. Mayor pluralidad y reconocimiento de las diferencias no supone un avance en el intercambio, la unidad, la tolerancia y el diálogo. De hecho, las industrias culturales y la lógica del mercado potencian el imaginario binario con el que la cultura occidental piensa y percibe la vejez y a los sujetos que la encarnan. Por un lado, se profundizan y practican nuevas modalidades de viejismo (que

remiten a las ideas de deterioro, decadencia, invalidez, pobreza, incapacidad mental y física, aislamiento, soledad, etc.) mientras que por otra se propicia una imagen dorada de la vejez (la etapa de la sabiduría, la cosecha de lo cultivado, el reposo o la exploración ilimitada del continente recientemente descubierto de la longevidad). Esa lógica uniformadora también dificulta nuestra comprensión de que la vejez y el envejecimiento no son fenómenos universales y, por lo tanto, son en sí mismas representantes de lo múltiple y lo diverso. Se trata de vejezes, de trayectorias de envejecimiento, de sentidos y significados del envejecer que poseen una naturaleza singular.

En ese marco la educación de adultos mayores cumpliría una importante función en lo que respecta al desarrollo de competencias para aprender a vivir juntos. Desde una perspectiva socio-histórica debemos reconocer que en nuestras sociedades latinoamericanas, las actuales generaciones de mayores han efectuado el aprendizaje de la vida en sociedad y su formación como ciudadanos bajo el imperio de regímenes autoritarios y la mirada vigilante y opresora de las instituciones de vigilancia social y moral. Por ello, las nuevas formas de construcción de lo social, las formas que asume la moralidad, el compromiso individual y colectivo, la mayor conciencia de la tolerancia al diferente, interpelan la formación ciudadana recibida por los adultos mayores en su infancia y juventud.

La educación de adultos mayores debería desarrollar competencias que permitan la comprensión y valoración del otro mediante la percepción de las formas de interdependencia y el respeto a los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Un campo de actuación prioritario para las acciones socio-educativas se debería orientar a las relaciones entre las generaciones, la igualdad entre los géneros, el reconocimiento del multicultural-

lismo y el multilingüismo en la mayoría de los países de Iberoamérica y la disminución de las formas de discriminación y segregación basadas en las diferencias étnicas, la condición social y la edad.

Las propuestas educativas y las estrategias metodológicas tienen un papel clave en tanto que posibilitan el aprendizaje participativo y colaborativo y son capaces de implicar procesos intelectuales en los que los adultos mayores puedan experimentar la relatividad de sus modos de pensar y ver el mundo, puedan contextualizar sus saberes; deconstruir el sentido de sus modos de pensar y accionar sobre la realidad, re-conociendo la incidencia de la trama bio-gráfica y de los condicionantes contextuales; y puedan poner en una relación dialógica y dialéctica sus modos de ver y decir el mundo con los modos diferentes y posibles que los otros ponen a su alcance.

En definitiva, debemos indagar hasta que punto nuestras experiencias educativas con adultos mayores ofrecen alternativas flexibles, adaptaciones curriculares que evidencien un efectivo reconocimiento de la diversidad; e itinerarios formativos que atiendan a la diversidad de vejezes y estrategias participativas y dialógicas.

IV. Una educación de mayores para aprender a ser

La última dimensión a través de la cual podemos pensar el sentido y los alcances del aprendizaje de las personas mayores se vincula a la función que tiene la educación en la formación de su identidad. La educación en tanto proceso de humanización siempre se orienta a la formación del individuo y de su subjetividad. Gracias a la operatoria de la educación devenimos y nos sostenemos como sujetos sujetados a un orden social. La educación

como experiencia socializadora decanta en el desarrollo de nuestra identidad personal.

Una educación para aprender a ser se apoya en la capacidad de las personas para re-conocerse y valorarse a sí mismas y desde sí mismas. Una educación para aprender a ser supone la capacidad de apropiarse de la educación como un recurso que ayuda a sostener y apuntalar la propia identidad y actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida. En una etapa de la vida en la que acosa el fantasma de la pérdida de autonomía, la educación se ofrece como un ideal que apuntala las capacidades y reasegura la confianza en los recursos personales.

Por ello, hemos señalado que las experiencias educativas constituyen un espacio transicional que ofrece el apuntalamiento de la identidad y habilita para la exploración de aspectos no conocidos, a la vez que da la posibilidad de experimentar y vivenciar la expansión, el despliegue y el crecimiento interior, en un contexto existencial signado por el fantasma de la declinación y la merma de las capacidades físicas y psíquicas.

El desarrollo de competencias vinculadas a esta dimensión implica que las propuestas educativas de la educación de adultos mayores promuevan el desarrollo de la identidad (personal y colectiva) y la autonomía como capacidad para tomar decisiones orientadas por el sistema de valores que estructuran la filosofía de vida personal, así como para asumir de manera consciente las responsabilidades que emergen de ellas. Una educación de mayores que promueva el aprender a ser, requiere del desarrollo de la capacidad de proyección personal. El espacio de aprendizaje, así como los saberes que se adquieran en él, deben facilitar la elaboración y reformulación del proyecto de vida, compromete-

tiendo a la persona mayor en la tarea de imaginar, diseñar y ejecutar una vejez deseable para sí.

Los cambios cualitativos de la vejez y los desafíos de la longevidad hacen que el trabajo psicosocial de formular un proyecto vital en las edades avanzadas de la vida, sea una tarea artesanal, ya que los modelos identificatorios para este ciclo del curso vital están en proceso de formación. Más allá de los efectos vicarios que generan las intervenciones educativas, debemos plantear hasta que punto nuestras propuestas y prácticas educativas se orientan al sostenimiento de la autoestima, la confianza, la toma real de decisiones y la modificación de los autoconceptos. No menos importante sería verificar el equilibrio de nuestras estrategias metodológicas en la expresión de la vida emocional, la vida intelectual y la calidad y calidez de los modos de interacción e intercambio con los demás.

Aprender a ser requiere explorar la propia zona de desarrollo potencial, tarea que supone la posibilidad de que un otro ofrezca nuevas perspectivas y motorice el deseo de atravesar los confines de lo conocido. Experimentar en la zona de desarrollo potencial supone empatizar con el otro, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de fundamentar y asumir las propias opciones morales.

Capítulo 4. Perspectivas y enfoques prácticos sobre aprendizaje y educación de personas mayores

Dr. Claudio Ariel Urbano, Dr. José Alberto Yuni

Introducción

En este capítulo, abordamos algunas perspectivas actuales que permiten hacer operativa la noción de aprendizaje a lo largo de la vida en la educación de las personas mayores. En la primera parte, proponemos el modelo competencial como perspectiva pedagógica congruente con la concepción de aprendizaje que planteamos previamente. Posteriormente planteamos algunos de los enfoques actuales para pensar el aprendizaje en la adultez y la vejez. Estos enfoques permiten orientar las intervenciones psicossocio-educativas con personas mayores, orientadas a públicos múltiples y diversos, con necesidades y recursos para aprender heterogéneos.

4.1. El enfoque competencial como estrategia de acción pedagógica

En los últimos años se ha ido instalando en el lenguaje pedagógico la noción de competencias, como una de las posibilidades metodológicas de hacer realidad las implicancias del aprender a aprender. Existe en la actualidad un amplio debate en el mundo académico sobre la utilidad y los riesgos del uso de la noción de competencia. Los autores críticos a este concepto recuperan su valor para pensar los sentidos de la acción educadora, pero re-

chazan su utilización desde un mero pragmatismo o una perspectiva tecnocrática.

El término Competencia se refiere a un conjunto de potencialidades de un sujeto que le posibilitan un buen desempeño, que se materializa al responder a una demanda compleja que implica resolver un(os) problema(s) en un contexto particular, pertinente y no rutinario. El concepto de desempeño introduce la relación con el saber hacer mientras que la vinculación con la resolución de problemas nos lleva a concluir que la competencia es un esquema cognitivo en acción.

También se podría afirmar que una persona tiene una determinada competencia cuando muestra ciertos desempeños en un campo específico de la acción humana; en el desarrollo de tareas concretas y relevantes en las cuales proporciona respuestas o soluciones variadas y pertinentes, con recursos propios y/o externos. Hay competencia cuando de la actuación o saber hacer de una persona en un contexto específico se puede inferir que tiene una potencialidad que puede aplicar -y aplica- de manera flexible, adaptativa y eficiente en distintas situaciones o tareas de la vida.

De estas caracterizaciones podemos deducir que un rasgo constitutivo de la competencia, es que se refiere a una capacidad idealizada (mental o psicológica) de un sujeto o grupo de sujetos, y que se plasma en una actuación (performance o desempeño), que involucra la producción de ideas, discursos, acciones y/o artefactos o dispositivos. En el campo de la educación de las personas mayores las competencias son valiosas en tanto que:

- Centran el protagonismo en quien está aprendiendo, porque es quien tiene que ir haciéndose competente.
- Se centran en el desarrollo de capacidades de la persona.

- Dotan a las y los aprendientes de herramientas básicas y claves para que gracias a las competencias crecientes adquiridas, tengan mayor probabilidad de obtener buenos resultados en diversas áreas del conocimiento.
- Contrarrestan la obsolescencia del conocimiento y de la información. Como estos se desactualizan vertiginosamente, el énfasis se pone en elementos que permanecen, como el saber hacer o el aprender a aprender.
- Preparan para afrontar diversas tareas, personales, laborales y profesionales.

¿Cuáles son los beneficios que el enfoque de las competencias le aporta a las personas mayores como sujetos de aprendizaje?

- Desplaza el foco de la acumulación de información al desarrollo de capacidades y habilidades de uso de las mismas en contextos y situaciones de la vida cotidiana.
- Permite utilizar lo aprendido en diferentes situaciones.
- Fortalece la interacción entre el aprendizaje formal y no formal lo que redundará en una valorización del conocimiento formal que deja de ser percibido como inerte, sino como una producción social dinámica, histórica y vinculada al mundo de la vida.
- Les permite adquirir herramientas para resolver problemas de la realidad, en contraposición a problemas escolares que son o les parecen ficticios o sin sentido.
- Asocian las competencias con su desarrollo humano, conscientes de que no pueden limitarse a ser competentes para responder a las exigencias productivas, sino también para otras dimensiones de sus desempeños en la vida social y otras vinculadas a su desarrollo personal.

En lo que sigue se presentan tres enfoques generales de aprendizaje que tienen un alto potencial para desplegar estrategias metodológicas con diferentes poblaciones y situaciones educativas con personas mayores.

4.2. El enfoque del aprendizaje experiencial

La teoría del aprendizaje experiencial fue desarrollada por David Kolb, basándose en las ideas de John Dewey y Kurt Lewin. Su teoría es una perspectiva holística que integra experiencia, percepción, cognición y conducta. Para él, el aprendizaje es el proceso por el cual la experiencia es transformada en conocimiento.

Esta teoría tiene una fuerte orientación pragmática, es decir parte del supuesto de que no se puede aprender aquello que no se experimenta, por lo que otorga un lugar importante a la acción y la manipulación del objeto de conocimiento bajo la forma de ejercicios, problemas, experimentos, etc. Asimismo, el abordaje pedagógico toma el modelo científico y por ello otorga un lugar importante a la observación de la realidad, la obtención de datos y la elaboración de conclusiones que, a través de un proceso inductivo llevarán al sujeto a formar conceptos abstractos, los que luego deberán poner a prueba o aplicar en nuevas situaciones o a otros objetos diferentes. La teoría propone cuatro estadios o momentos por los que se debe atravesar para que se produzca aprendizaje experiencial.

La experiencia concreta es cuando el aprendiz activamente experimenta una realidad o fenómeno a través de acciones tales como realizar registros narrativos, efectuar tareas de trabajo de campo propias del tipo de conocimiento que se pretende adquirir, el análisis de un registro fílmico, la ejercitación de una tarea utilizando las tecnologías de la información y la comunicación o de una destreza física o etc.

La observación reflexiva se produce cuando el aprendiz reflexiona retrospectivamente de forma consciente acerca de lo que aconteció en la experiencia. Podría pensarse que esta acción tiene dos dimensiones; una de ellas orientada a los aspectos meta-

cognitivos (en las que el sujeto pueda reflexionar acerca de cómo aprende, cuáles son los recursos y procesos cognitivos que implica en la tarea) y a los aspectos movilizados a nivel emocional y de los esquemas de conocimientos previos.

La conceptualización abstracta se produce cuando el aprendiente intenta conceptualizar una teoría o modelo de lo que ha observado. Aquí es importante resaltar que el énfasis se pone en las elaboraciones e interpretaciones que realiza el sujeto y no en imponerles el “modelo del conocimiento disciplinado”. En otras palabras, más que llegar al modelo correcto, de lo que se trata en este estadio es de promover en los aprendices diferentes formas de razonamiento que les permitan elaborar conceptos o ideas más generales acerca de lo que han experimentado.

La etapa de experimentación activa es cuando el aprendiz intenta poner a prueba o testear el modelo en otras situaciones, para lo que debe transferir a situaciones de la vida real los conocimientos adquiridos y ensayar nuevas interpretaciones o nuevos modos de transformación de ellas. El autor sostiene que la instrumentación pedagógica de este enfoque, puede comenzar por cualquiera de las actividades cognitivas, para luego continuar con las siguientes hasta completar todas.

4.3. El enfoque dialógico de Freire

La perspectiva teórica y la referencia ético-política de Freire es fuente de inspiración para los educadores y teóricos de la educación implicados en los procesos de transformación de la vida social. Sus experiencias internacionales en la alfabetización de adultos y campesinos, lo llevaron a formular una teoría pedagógica que en las décadas siguientes revisaría y reformularía para dar cabida a nuevas ideas elaboradas a partir de sus encuentros y

prácticas militantes en diferentes contextos. Si bien se reconoce su legado en el campo de la educación de adultos y especialmente en el campo de la alfabetización, muchas veces se plantea el problema acerca de cómo se operativiza su teoría, como se la “traslada” a otros ámbitos educativos. En lo que sigue vamos a desarrollar algunas ideas que estructuran la perspectiva pedagógica de Freire, conocida bajo diferentes nombres, tales como pedagogía del diálogo, pedagogía de la pregunta o pedagogía problematizadora.

La perspectiva de Freire se apoya en una concepción del educador como un crítico social, es decir de un sujeto con compromiso ético-político que utiliza las herramientas de la crítica para problematizar la realidad, para buscar alternativas superadoras de aquello establecido (que produce activamente injusticias y desigualdades); y para construir herramientas alternativas a partir del poder colectivo. Debe destacarse el carácter dialéctico del método freireano, es decir, que se construye articulando teoría y práctica y surge a partir de la reflexión sobre la práctica. El método obedece a la intención más profunda de contribuir a la generación de conciencia y la capacidad de “leer su mundo”.

La propuesta de Freire es la Educación Problematizadora que cuestiona el sistema unidireccional propuesto por la Educación bancaria ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la Educación Problematizadora se apunta claramente hacia la autonomía, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en tanto que los sujetos se reconozcan en sus condiciones de subalternidad.

A su pedagogía también se la identifica con el diálogo, lo que implica reconocer la centralidad de la palabra en el acto educativo. No hay educación posible sin la mediación dialógica de la palabra. Ella permite entender el sentido profundamente político de esta pedagogía, ya que el uso dialógico de la palabra permite prefigurar una relación social no dominadora. Recordemos que uno de los principios de la obra de Freire es el de la horizontalidad del educador y el educando; reproducimos la concepción bancaria en tanto no asumimos que la horizontalidad significa renunciar a la jerarquía y superioridad supuesta del educador. Por otra parte, la noción de diálogo no debe confundirse con conversación, sino que posee un sentido más profundo, que remite a un inter-cambio de lógicas (lo que nos lleva nuevamente a la noción de interculturalidad). La práctica del diálogo, es práctica del respeto a las posiciones de los otros y práctica de la democracia. En ese sentido, el uso comunicativo del lenguaje y la palabra en los procesos educativos da su sentido más auténtico a la educación como “práctica política”.

La idea de diálogo implica mucho más que una persona actuando sobre otra, sino que la gente trabaja con cada otro. Freire está interesado en la praxis (acción que es informada y relacionada a ciertos valores). El diálogo en sí mismo es una actividad cooperativa. El proceso es importante y puede ser visto como la construcción de capital social para conducir a los sujetos a actuar en formas que construyan la justicia y el desarrollo humano. Entre los supuestos más relevantes de su método podemos referir la importancia que tiene en los procesos educativos el conocimiento del aprendiente y de su contexto; la preocupación por convertirlo en sujeto de diálogo y re-creador del conocimiento.

4.4. El enfoque de las comunidades de práctica

Para Etienne Wenger, autora de este abordaje, el aprendizaje es central en la identidad humana. El aprendizaje es entendido como participación social, esto es, considera al sujeto como un activo participante en las prácticas de las comunidades sociales, y en la construcción de su identidad a través de esas comunidades. Las personas continuamente crean su identidad compartida a través del involucramiento y contribución a las prácticas de su comunidad. La motivación para llegar a ser un participante con protagonismo en la comunidad de práctica provee un poderoso incentivo para el aprendizaje.

Una comunidad de aprendizaje es “un grupo de personas que comparte un interés o una pasión por alguna cosa que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor a través de la interacción entre ellos. Para que haya una comunidad de práctica se requieren tres componentes: un campo de interés, la comunidad y la práctica. Las personas ven estas comunidades como maneras de promover la innovación, desarrollar el capital social, facilitar y difundir conocimientos dentro de un grupo o desplegar conocimientos tácitos existentes dentro del grupo.

Las comunidades de práctica pueden ser definidas en parte como un proceso de aprendizaje social que ocurre cuando las personas tienen un interés común en un tema o área y colaboran más allá de un período de tiempo, compartiendo, ideas y estrategias, determinando soluciones y construyendo innovaciones. Tiene que existir una esfera social que articule la comunidad de aprendizaje, que tiene una identidad definida por un campo de interés compartido (un deporte, una práctica económica, una práctica profesional, una práctica cultural, recreativa o educativa). No es un club o una red social que pone en relación a personas que

comparten cierta afinidad o proximidad territorial, sino que se trata de personas que practican una actividad y que desean aprender colaborativamente conformando una comunidad. Los miembros implicados en esa comunidad están comprometidos con la mejora del campo de interés.

Se requiere que haya también una comunidad: es decir que los practicantes de un campo específico, interactúen y se involucren en actividades compartidas, a través de la ayuda a los otros y compartir información con los demás. Ellos construyen relaciones que los habiliten a aprender de cada otro. Se necesita de la interacción y del aprendizaje con los otros para que la comunidad se forme.

También se necesita una práctica. No se trata sólo de gente que tiene un interés común en algo, sino que los integrantes sean practicantes. Ellos desarrollan un repertorio compartido de recursos que pueden incluir relatos, herramientas de ayuda, experiencia, maneras de resolver problemas típicos de la práctica, etc. Este tipo de interacción requiere ser desarrollado a través del tiempo.

Capítulo 5. La participación social de los adultos mayores

Dr. Juan Lirio Castro

5.1. Envejecer: oportunidad para crecer y participar

Las sociedades envejecen, aumenta la esperanza de vida, pero las personas no siempre asumen la posibilidad de proyección, generatividad y libertad que el regalo de más años de vida la actualidad les permite. Participar, por tanto, se convierte en el camino o la llave que puede abrir o conducir a un nuevo escenario en el que la persona mayor se implique y se comprometa con su propio crecimiento y el de la sociedad en su conjunto.

La edad y la participación nos permiten -siempre que se cumplan determinadas condiciones- desplegar nuestras potencialidades de orden psicológico, social y emocional consiguiendo que la persona mayor se implique en su propio desarrollo y la sociedad, a su vez, se enriquezca y avance con su aportación.

Encontramos así que para desarrollar lo que se viene denominando envejecimiento activo, los sujetos necesitan empoderarse y canalizar sus potencialidades hacia la sociedad. Y a su vez la sociedad debe aceptar esta posibilidad organizándose y dedicando tiempos y espacios para que este colectivo pueda desarrollarse y enriquecer la sociedad con sus aportaciones. Sin este doble interjuego que alinea, por un lado, una actitud proactiva por parte del sujeto y, por otro, unas políticas sociales que permitan el acceso e implicación del colectivo por parte de la sociedad, esto sería una utopía.

Participar mejora la calidad de vida y poseer una calidad de vida permite participar. Aunque no se trata de hacer por hacer, ni de implicarse en cualquier opción o actividad. Se trata de buscar aquello que a la persona mayor le llame, le atraiga o le haga disfrutar consiguiendo implicarle y adherirse a la elección. Será siempre el individuo quien le dará sentido a la actividad, y no la familia, las instituciones o los profesionales con sus creencias y presuposiciones.

Poder realizar actividades con propósito, por tanto, es la condición que facilita que la persona de edad encuentre el sentido y el disfrute que tanto su necesidad lúdica como su inquietud trascendental demandan. Pero además encontramos que, desde su experiencia, y de modo generoso, este grupo de edad suma con sus aportaciones y hacen de nuestras sociedades escenarios más justos, equilibrados y humanos.

Trabajar, cuidar, atender, criar, sostener, sustentar, acompañar y sufragar son acciones que requieren una apuesta personal de esfuerzo y dedicación, así como la articulación de un sinfín de potencialidades que las personas mayores ponen en juego al servicio de los demás y de las sociedades de las que forman parte.

Comprometidos y preocupados por el presente y el futuro que se les avecina a sus coetáneos, no dudan en ofrecer su ayuda y apoyo en pos de lo que consideran un futuro mejor. Cuestión que choca frontalmente con los prejuicios y estereotipos contruidos en torno a la edad y que generan contradicción y una imagen poco ajustada sobre este colectivo.

Personas mayores hay muchas y de muchos tipos. Algunas requieren de nuestro cuidado y atención, pero son mayoría las que contribuyen con su tiempo, esfuerzo, trabajo y economía a mejorar la vida de los demás y de la sociedad.

Envejecer activamente, sin duda, es una enseñanza que estas personas nos están legando a las generaciones más jóvenes. Los ciudadanos y la sociedad mejoramos cuantitativa y cualitativamente gracias a su aportación. Por ello, nos gustaría reflexionar sobre algunas de sus múltiples aportaciones a la sociedad con el objetivo de aprender con ellos e implicarnos en la construcción de un mundo mejor.

5.2. La participación de los adultos mayores en los Programas Universitarios

La Organización Mundial de la Salud (2002) definió el envejecimiento activo como el proceso de optimización de oportunidades de mejora de salud, seguridad y participación de los adultos mayores. Situando así a la participación en un lugar clave para poder alcanzar un desarrollo pleno en esta etapa de la vida. Así, las personas mayores además de mejorar otras cuestiones necesitan participar de la sociedad que les rodea para mantenerse integrados e implicados con su realidad.

Pero, ¿qué significa participar?, ¿qué implicaciones tiene?, ¿existen distintas formas de participar?, ¿existen diferentes niveles de intensidad e implicación en la participación? Gyarmati (1992) define la participación como la capacidad real, efectiva del individuo o de un grupo de tomar decisiones sobre asuntos que directa o indirectamente afectan sus actividades en la sociedad y, específicamente, dentro del ambiente en que trabaja. Es decir, sería un ejercicio de acción social que se desarrolla en un espacio concreto.

Para Pérez (2002) participar significa “formar parte de” y también “actuar con”, es decir, indica la idea de ser protagonistas de

la acción desarrollada. Lo que sin duda implica formar parte de las decisiones que tienen que ver con la acción desarrollada.

Encontramos así que hay distintas formas de participar y que éstas acarrearán papeles y responsabilidades distintas para aquellos que desarrollan estas acciones. Lirio, Alonso y Herranz (2007) constataron que la participación no es un proceso de todo o nada, sino un proceso en el que se dan diferentes niveles o posiciones. En concreto en su estudio encontraron tres niveles de participación: 1) Nivel básico o “pasivo” de participación (receptores de programas y recursos); 2) Nivel Intermedio de participación que se dividía en dos tipos: los mayores que buscaban satisfacción personal y mejorar su competencia; y los mayores que buscaban una proyección social hacia el exterior; 3) Nivel alto (generadores y promotores de proyectos).

En el caso concreto de los PUMP's diferentes autores ya constataron los beneficios que para los mayores acarrea participar en estos programas: aumenta la calidad de vida (Pinazo, 2004), creación de vínculos (Ruiz y Rojas, 2004), mantenimiento de la integración social, etc. Sabemos, por tanto, que participar en los PUMP's es algo positivo para los adultos mayores, pero como hemos comentado anteriormente también conocemos que hay diferentes formas de participar en los mismos, es decir, con mayores o menores niveles de implicación y responsabilidades en la toma de decisiones de los programas.

Siguiendo esta idea, Alonso, Lirio y Herranz (2007) presentan diferentes actividades que los adultos mayores desarrollan en estos programas y que varían en función de su nivel de participación. Así, señalan que algunas actividades en las que se da un primer nivel de participación más pasiva son las siguientes: Asistencia a clase; Actividades complementarias (salidas cultu-

rales, talleres, seminarios, conferencias); Difusión mediática de las Universidades de Mayores (entrevistas en prensa, radio, televisión, reportajes, etc.).

Por otro lado, la participación de los mayores en la que éstos se convierten en agentes de su propio desarrollo se concreta en las siguientes actividades y en las cuales ya se han desarrollado algunas experiencias de interés: Asociacionismo (bajo el que desarrollan sus actividades); Cauces de expresión (revistas, programas de radio, webs, etc.); Investigación (ya sea con investigadores o profesores universitarios, ya sea con jóvenes universitarios); Voluntariado social y cultural; Grupos culturales (teatro, coral, musical, literario, etc.); Formación (otros mayores, otros universitarios, ámbito rural); Asesores/Mentores.

Siguiendo esta idea que entiende la participación con diferentes niveles de intensidad, Lirio, Hipólito, Gómez y Arias (2018) indagaron qué acciones de alto nivel de participación se desarrollan en los PUMP's españoles, incidiendo especialmente en el asociacionismo, la representación estudiantil así como los programas y acciones de participación, voluntariado, proyección y cooperación.

En cuanto a sus conclusiones -habiendo analizado 72 universidades e instituciones que ofrecen programas denominados Universidad de Mayores, Universidad de la Experiencia o PUMP (programa universitario para mayores) o similares, todos ellos destinados a los adultos mayores-, y refiriéndonos a la participación de los adultos mayores, encontramos que el mecanismo más extendido para la misma con un 36,1 % es la creación de asociaciones de alumnos y antiguos alumnos que en la mayoría de los casos gestionan ellos mismos y que ofertan diferentes actividades al resto de universitarios mayores: cursos, conferen-

cias, salidas, excursiones, concursos, grupos de teatro, boletines o revistas culturales, etc.

Llama la atención que únicamente el 1,3 % de los programas analizados indican que los estudiantes de estos programas aparezcan en alguno de los órganos de decisión de las universidades.

En cuanto a programas propiamente participativos o de proyección social, encontramos que únicamente el 4,1 % de los programas analizados presentan alguna experiencia de este tipo, destacándose la Universidad Miguel Hernández de Elche con el programa “La voz de la experiencia” en el que los alumnos mayores forman parte de un programa de radio, la Universidad Complutense y la Universidad Carlos III que señalan programas participativos y de tipo intergeneracional.

Finalmente, encontramos con un porcentaje del 4,1 % a los programas que desarrollan actividades de cooperación o voluntariado en la que los adultos mayores pueden involucrarse, como así explicita la Universidad de Comillas que realiza acciones de voluntariado en parroquias, el programa Red Solidaria Intergeneracional que desarrolla la Universidad Complutense o la Universidad de Alicante que menciona una recogida de alimentos entre otras acciones.

5.3. Algunas experiencias participativas de los adultos mayores en otros ámbitos

Son muchas las experiencias y programas de mayores que rompen con los estereotipos negativos de vejez y se sitúan en la línea del envejecimiento activo. En este apartado tan solo recogemos seis de estas experiencias propuestas por Lirio, Arias y Portal (2017). Sabemos que hay muchas más, aunque también sabe-

mos que no son suficientes. El análisis de estas pretende conocer las características y elementos que les conforman, con el objetivo de conocer sus particularidades y servir, a su vez, de modelo a experiencias similares.

Una experiencia de movimiento ciudadano: Los "Yayoflautas"

La reciente crisis económica y sus graves consecuencias sociales han provocado no solo el hastío y el hartazgo de la población joven que se manifestaba en las plazas y calles, sino también el de la población mayor. Precisamente han sido ellos los que construyeron y dieron forma al modelo de bienestar español que proporcionó salud y educación de forma universal. La pérdida de parte de estos derechos durante la crisis actual es lo que ha motivado la aparición de este grupo de mayores indignado. Los Iaioflautas surgen en Barcelona en el 2011 (Blanche-Tarragó y Fernández-Ardèvol, 2014), a la estela del movimiento 15M, adoptando el término por el que algunos intentaban desacreditarlo. Se consideran un movimiento social en defensa del estado de bienestar y los derechos humanos. Su ideario se centra en la lucha por los servicios públicos, por la defensa de las libertades y los derechos sociales, por la justicia social y el trabajo colectivo. Además, apuestan por ofrecer su sabiduría, madurez y experiencia vital a otros colectivos de jóvenes, movimientos vecinales, sociales, etc. Todo este ideario se vertebra y transversaliza desde una toma de conciencia crítica, desde respuestas no violentas y con la intención de generar procesos transparentes (Lirio e Hipólito, 2013, 39-40).

Se posicionan en contra de la especulación financiera y bancaria, en contra de los desahucios, y del fraude fiscal. En cambio, esta-

rían a favor del derecho a una vivienda digna, una economía al servicio de todos y una justa fiscalidad.

Como herramienta utilizan la acción social, haciendo uso del derecho a la manifestación, a la concentración, a la información y sensibilización. Elaboran sus propios materiales y generan espacios culturales.

Programa de Alojamiento Compartido

Este programa consiste básicamente en dar solución a los problemas de habitabilidad de los jóvenes estudiantes universitarios, por una parte, y a la soledad y financiación de los hogares unipersonales de mayores por otra. Estaría enmarcada dentro de los denominados programas intergeneracionales (Sánchez et. al, 2007) con el objetivo de poner en relación la población mayor con el resto de grupos más jóvenes, en este caso los universitarios. Este es un programa que parte de la comunidad universitaria, concretamente de la universidad de Valladolid en 1997. Esta iniciativa se ha extendido y en estos momentos existen 27 programas distribuidos entre Castilla y León, Cataluña, Madrid, Baleares, Comunidad Valenciana, Extremadura y Aragón. Las experiencias que se han llevado a cabo han tenido mucha aceptación, de hecho, un 50% de los alumnos que se acogieron al programa repitieron en años posteriores. Concluyendo podemos decir que este programa de cariz netamente intergeneracional pretende tres grandes objetivos:

- Motivar las relaciones intergeneracionales.
- Disminuir el nivel de soledad de las personas mayores y reducir el riesgo de dependencia.
- Ampliar la oferta de alojamiento de los jóvenes universitarios en especial de aquellos con menos recursos económicos.

Proyecto Entre Mayores

Se trata de una experiencia de Investigación-acción, enmarcada en la teoría de envejecimiento activo y en la consideración de las personas mayores con plenas capacidades para la formación y la investigación. Si a ello le sumamos la idea de participación social como elemento esencial del envejecimiento, aparece este estudio. Es un proyecto que se llevó a cabo con alumnos y antiguos alumnos de la universidad de mayores José Saramago de Talavera. Todos/as los/as participantes eran voluntarios/as, y tras un periodo intenso de formación en técnicas de investigación lograron llevar a cabo una investigación empírica de los recursos disponibles para la población mayor en Talavera de la Reina. Como producto final se elaboró un CD con una guía de todos los servicios y espacios destinados para esta población (Lirio, Alonso y Herranz, 2009). La metodología utilizada fue la Investigación-Acción Participativa. De este modo los mayores son los encargados de estudiar la realidad de la comunidad, de participar en ella y de evaluarla. Este proyecto demostró el gran reto que supone para esta población el salto de la formación a la participación social, y que, una vez dado, los resultados son excelentes en cuanto a la capacitación, competencia, autoestima, autorrealización, etc.

Los cineastas mayores

Esta experiencia parte del programa de atención a las personas mayores de la concejalía del ayuntamiento de San Fernando de Henares de la Comunidad de Madrid, desde la perspectiva de la animación sociocultural (Calvo de Mora, 2014). Consistió en formar y crear un grupo compuesto por personas mayores con inquietudes similares, que realizaran y protagonizaran cine. Este proyecto exigió una alta formación y cualificación en todas las

partes de la realización cinematográfica, al igual que un necesario contacto con personas de otras edades tanto en la formación como en la elección de actores acordes a los personajes que exige el guion.

Desde su nacimiento (2004) hasta la actualidad se han centrado en la producción de cortometrajes: “Ironías de la vida” (2006), “El Reto” y “Cómo se hizo el reto” (2009), “Incomprensión” (2011), “¿Y... si decimos que no?” (2013) y el último que han presentado a los premios Nico 2014, “Amigas”. Esta experiencia ha sido seguida por otros ayuntamientos como el de Barcelona y el de Pinto (Madrid), y asociaciones de mayores de distintos puntos de la geografía española llegando a organizarse en 2012 la I Muestra de Mayores Cineastas. Mayores Protagonistas.

Es un programa innovador que rompe con los estereotipos negativos de vejez y donde confluyen los principales elementos del envejecimiento activo como el aprendizaje, las relaciones intergeneracionales, la participación social y la inclusión del colectivo mayor en ámbitos sociales muy significativos.

Voluntariado Cultural

Este es un programa específico denominado Voluntarios culturales mayores para enseñar los Museos de España a niños, jóvenes y jubilados, perteneciente a la Confederación Española de Aulas de Tercera Edad (CEATE) creada en 1983. En estos momentos agrupa a un centenar de federaciones y asociaciones cuyo objetivo principal es la promoción de la cultura entre las personas mayores. Este programa viene funcionando desde 1993, presentada por IMSERSO a la UE con motivo del Año Europeo de las Personas Mayores y de la Solidaridad Intergeneracional.

Fue aceptada y declarada como proyecto muy interesante para Europa, ambicioso por sus objetivos y realizaciones, y como un

proyecto modélico por estar técnicamente bien planificado y estructurado, y al servicio de la sociedad. Tiene como principal objetivo la formación de personas mayores para servir de guías de museos y, recientemente, galerías de arte. Por lo que la formación y preparación son esenciales en este programa. Se trata de aprovechar el potencial humano y de conocimiento que muchos mayores poseen y que tienen la capacidad de revertir en la sociedad. Sus destinatarios son todas las personas que necesiten un guía para visitar y conocer la mayoría de los museos de España, con independencia de la edad (CEATE, 2016).

- SECOT, Voluntario Senior de Asesoramiento Empresarial.
- Secot es una asociación sin ánimo de lucro cuyos miembros ya jubilados, prejubilados o en activo prestan altruistamente asesoramiento a nuevas empresas o aquellas con dificultades. En 1995 se la declara de Utilidad Pública. Los principales objetivos de este programa son:
 - Permitir el desarrollo de sus miembros ofreciendo sus experiencia y conocimiento sobre gestión empresarial.
 - Fomentar la creación de empleo
 - Asesoramiento a pymes, organizaciones públicas y privadas en especial aquellas con una utilidad general y con mayor vulnerabilidad.
 - Servir de lugar de encuentro y debate para los mayores.

Los miembros de la asociación son personas con experiencia en el sector empresarial y que a su salida del mercado laboral consideran que pueden desarrollar una actividad productiva y útil para la sociedad.

Conclusiones

En relación con la participación de los adultos mayores en los programas universitarios de las universidades españolas podemos concluir que se puede considerar baja dado que como hemos podido analizar tan solo un 1,4 % acceden a órganos de representación estudiantil, un 4,4 % se involucran en programas participativos y un 4,4 % en actividades de cooperación y voluntariado.

Destaca no obstante con un 38,2 % como el mecanismo más extendido de participación en el interior de los programas, las asociaciones de alumnos y antiguos alumnos de estos dispositivos que desarrollan de forma autogestionada actividades de formación, culturales, concursos, visitas, elaboración de boletines y revistas, etc. En este sentido queremos resaltar el papel de CAUMAS, la Confederación Estatal de Asociaciones y Federaciones de Alumnos y Exalumnos de los Programas Universitarios de Mayores entre cuyos objetivos se encuentra fomentar la creación de asociaciones de alumnos en los programas universitarios para mayores.

Sin duda estos datos nos hacen reflexionar sobre la necesidad de mejorar la participación de los adultos mayores en la toma de decisiones de los procesos formativos, así como en los de gestión académica de la universidad como el resto de los estudiantes, además de diseñar e implementar programas que permitan a los alumnos desplegar su potencial y trasladar sus saberes a la sociedad. Los programas participativos, así como diferentes propuestas de programas de proyección social, cooperación y voluntariado se convertirían en herramientas propicias para canali-

zar las capacidades de los adultos mayores y contribuir así en la mejora de la sociedad por lo que los programas universitarios y los estudiosos deberemos seguir insistiendo en el diseño e implementación de estas propuestas.

No obstante, si que tenemos que manifestar la alta participación de los adultos mayores en cuanto a la asistencia a clase e integración en la vida cotidiana en las universidades. A pesar de ser un nivel más básico de participación sin duda constituye un primer elemento fundamental que puede permitir a los adultos mayores aprender y empoderarse para acceder, posteriormente, a otras propuestas que les faciliten desarrollar niveles superiores de participación.

En este sentido constatamos que los adultos mayores presentan una alta participación de un nivel básico y una baja participación en niveles intermedios y altos, lo que implicaría un alto grado de protagonismo de estos en el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de las propuestas educativas, culturales, de cooperación y voluntariado, etc.

En cuanto a los programas y experiencias participativas desarrolladas en otros ámbitos es destacable el claro componente de educación que la mayoría presentan, dado que muchas de las experiencias y programas incluyen entre una de sus fases una parte formativa, o bien requieren de un aprendizaje de destrezas y capacidades por parte de los mayores participantes para poder desarrollar con éxito la propuesta de la experiencia o programa concreta que desarrollan. Esto nos hace reflexionar sobre la relación entre educación y participación, así como la comprensión de la educación más allá de las aulas como escenario.

Como afirmábamos al principio, envejecer permite, siempre que se den las condiciones adecuadas, crecer y desarrollarse como

persona. Participar entonces se convierte en una vía de empoderamiento a la que las personas mayores recurren para desarrollar un envejecimiento activo.

Son muchos los cauces de participación que nuestros mayores actuales están utilizando e inventando para canalizar sus potencialidades, contribuir a la sociedad y desarrollar actividades con propósito para ellos y con gran utilidad social para el resto: el voluntariado, el asociacionismo, la educación, el cuidado de personas con dependencia y los nietos, la creación artística, la producción científica, el compromiso político y la acción social son algunos de los ejemplos que pueden citarse.

Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. y Courtis, C. (2006) El umbral de la ciudadanía: el significado de los derechos sociales en el estado social constitucional. Buenos Aires: Editorial del Puerto.
- Alonso, D; Lirio, J. y Herranz, I. (2007). Los beneficios de la participación en la Universidad de Mayores. En ALONSO, D; LIRIO, J. y MARIAL, P. (Coords), Mayores activos: Teoría, Experiencias y Reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores, pp. 157-183. Madrid, La Factoría de Ediciones.
- Appudurai, A. (2001) Globalization. Durham: Duke University Press.
- Belanger, P. y Federigui, P. (2004) Análisis transnacional de las políticas de la educación y la formación de adultos. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bertranou, F. (2006) Envejecimiento, empleo y protección social en América Latina. Santiago de Chile: OIT.
- Blanche-Tarragó, D., & Fernández-Ardèvol, M. (2014). The Iaioflautas movement in Catalonia: A seniors' networked social movement. Paper sesión presented at the 5th ECREA European Communication Conference, Lisbon, Portugal.
- Blázquez, F. (2002). Los mayores, nuevos alumnos de la Universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45, 89-105.
- Calvo de Mora González, M. (2014), Cineastas mayores: la creación cinematográfica como estrategia socioeducativa para la participación comunitaria intergeneracional. Revista de Educación Social nº 18.
- Cassia, R. (2012) Políticas públicas, educacao e a Pesquisa sobre o idoso no Brasil. Diferentes abordagens da temática nas teses e dissertacoes. Actas de IX ANPED-Sul. Ponta Grossa.

- Cassia, R. ; Silva, F. y P. Scortegagna (2010). A Construção de Espaço Educativo par a uma Nova Velhice: a Universidade Aberta para Terceira Idade. *Ageing Horizons*, Vol 9, 28-39.
- CELADE (2006) Los derechos en la vejez. *Envejecimiento y Desarrollo* N° 4. Santiago de Chile.
- CEPAL (2009) El envejecimiento y las personas de edad. Indicadores socio-demográficas para América Latina y El Caribe. CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Elisalde, R. y Ampudia, M. (2008) *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos libros.
- Field, J. (2000) *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent: Trentham Press.
- Gyarmati, G. (1992). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno a participación. *Estudios Sociales*, 73, (3), 9-28.
- Hübner, S. (1998). El compromiso de la universidad con la tercera edad. *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 8, 106-110.
- Huenchuan, S. (Ed.) (2009a) *Envejecimiento, derechos humanos y políticas públicas*. Ed. CEPAL, CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Huenchuan, S. (Ed.) (2009b) *Escenarios futuros en políticas de vejez. Estudio Delphi comparado en países seleccionados*. Ed. CEPAL, CELADE, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- Lirio, J. (2015). Los Programas Universitarios de Mayores en España: logros y desafíos. En R. DE CASSIA DA SILVA y P. ANDRESSA. (Orgs). *Universidade Aberta Para A Terceira Idade: o idoso como protagonista na extensao universitaria*. Ponta Grossa (Brasil), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Lirio, J. e Hipólito, N. (2013). Aprender a Envejecer Activamente. Mayores participativos. *Enlace en Red*, n° 25, pp. 1-14.
- Lirio, J; Alonso, D. y Herranz, I. (2009). *Envejecer participando*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lirio, J; Arias, E. y Portal, E. (2017). Experiencias innovadoras con personas mayores. En N. HIPÓLITO; R. MORENO y E. ARIAS.

- (Dirs.). Experiencias innovadoras y buenas prácticas en Educación Social. Valencia, Nau Llibres.
- Lirio, J; Hipólito, N; Gómez, J. L. y Arias, E. (2018). La participación de los adultos mayores en los Programas Universitarios de Mayores en España: Análisis y Propuestas. En Actas del Congreso Iberoamericano de Educación y Adultos Mayores: Desafíos para el Siglo XXI. Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lopez, B. (2010) La transición entre ocupar el tiempo libre y empoderar. Perspectiva de la educación universitaria dirigida a adultos mayores. Ageing Horizons, Vol 9, 82-99.
- OISS (Organización Iberoamericana de Seguridad Social) (2007) Situación y demandas de las personas mayores en los países del Cono Sur. Apuntes para su diagnóstico. Madrid.
- OMS. (2002). Active Aging. Geneve, WHO.
- Orosa, T. (2001) La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor, Editorial Félix Varela. La Habana.
- Orosa, T. (2006) Cátedra Universitaria del Adulto Mayor: la experiencia cubana. Revista Decisio 15, UNESCO.
- Pérez, M. (2002). La participación de las personas mayores. Apuntes para una agenda de intervenciones gerontológicas. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 45, 21-32.
- Petritz, G. (2003). Educación permanente en la universidad, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En G. Petritz (comp.) Nuevas dimensiones del envejecer. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Pinazo, S. (2004). Descripción y análisis preliminares de la evaluación de la calidad del programa universitario intergeneracional La Nau Gran de la Universidad de Valencia (España). En Orte, C. y Gambús, M, (Eds.), Los Programas Universitarios para Mayores en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior. Palma: Universitat de les Illes Balears. pp 155-162.
- Red UTE (2008) Entrevista a Yolanda Darrieux. Portal do Envelhecimento. Bol. 1, 28/1/2008.

- Rizvi, F. (2010) La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*. Vol 16, 85-210.
- Rodríguez, L. (2008) Situación presente de la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. México: CREFAL.
- Rodríguez, L. (2009): La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. Moreno Martínez, P.L. y Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Vol 3, Nº1. Universidad de Salamanca
- Ruiz, D. y Rojas, C. (2004). Proyecto Acción Social de mayores universitarios. En *Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores*. Zamora.
- Ruiz, M; Scipioni, A. y Lentini, D. (2008) Aprendizaje en la vejez e imaginario social. *Rev. Fundamentos en Humanidades*, Vol. 17, Núm. 1, sin mes, 2008, pp. 221-233. San Luis, Argentina.
- Sánchez, M. (director), Donna M. Butts, Alan Hatto Yeo, Nancy A. Henkin, Shannon E. Jarrot, Matthew S. Kaplan, Antonio Martínez, Sally Newman, Sacramento Pinazo, Juan Sáez, Aaron P. C. Weintraub (2007). *Programas intergeneracionales, una sociedad para todas las edades*. Colección estudios sociales nº23, Obra Social la Caixa.
- Scortegagna, P. y Cassia, R. (2010). Educacao : integracao, insercao e reconhecimento social para o idoso. *Rev, Kairós Gerontología*. Vol 13 (1) Junho 53-72.
- Silveira, N (2009) A pessoa idosa : educacao e cidadania. Sao Paulo : Secretaria Estadual de Assistencia e Desenvolvimento Social.
- Sirvent, M.T. (2008) Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Torres, R.M. (2002) Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur. Documento de Trabajo ASDI, Estocolmo.

- Travassos, D. y Giusti, G. (2010) Formacao de educadores : uma perspectiva de educacao de idoso en programas de EJA. Educacao e Pesquisa. Vol 36, 2.
- Urbano, C (2010) Análisis multirreferencial de los Programas Universitarios de Adultos Mayores (PUAM). Tesis de la Maestría en Psicogerontología. Universidad Maimónides, Buenos Aires.
- Urbano, C. & J. Yuni. (2013b) Envejecimiento activo y dispositivos Socio-culturales ¿una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? Revista Publicatio 21 (2). UEPG Humanist. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, 259-270, jul./dez. 2013
- Urbano, C. y Yuni, J. (2016) Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital. Ed. Brujas, Córdoba.
- Velázquez, M. et al. (1999). Guía de Programas Universitarios de Personas Mayores. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-IMSERSO.
- Vellas, P. (1998). L'Université du Troisième Âge. En AIUTA, L'Apport des UTA aux étudiants/L'Apport des UTA dans la société, 1996-1997. Roma, Italia: EDUP.
- Yuni, J. & C. Urbano (2008). Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano. Revista Electrónica Palabras Mayores. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año 1, agosto de 2008, 3-26.
- Yuni, J. & C. Urbano (2014) Transition times in Adult Education in Argentina: a historical-institutional perspective. In B. Käßlinger & S. Robbak (Eds.), International anthology in pedagogy, andragogy, and gerontology. Peter Lang Ed. Berlin University, 103-119.
- Yuni, J. (1996). Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema de la distancia socio-cultural. En: Talis. Third Age Learning International Studies. Nº7. Toulouse, Francia: 201-208.
- Yuni, J. (2003). Educación de Adultos Mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontológico. In J. Sáez Carreras, J. (coord.). Educación y aprendizaje en las personas mayores. Madrid: Dykinson, 121-134.

- Yuni, J. (2011) Recorridos, limitaciones y posibilidades de las experiencias de educación no formal universitaria en Argentina. Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores. Universidad de Alicante-AEPUM. Alicante, España, Junio de 2011
- Yuni, J. y Urbano C. (2014) Transition times in Adult Education in Argentina: a historical-institutional perspective. K pplinger, B. y Robbak, S. (Eds.) International Anthology in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy. Peter Lang Ed. Berlin University.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2005). Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones. Córdoba: Ed. Brujas.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006a). La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores. En Lirio, Juan y Alonso, David (comp.) (2006). "Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación". Madrid: Ed. Dykinson.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006b). Modelos Organizacionales de Programas Universitarios de Adultos Mayores: situación y perspectivas críticas. II Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Mar del Plata, agosto, pp. 379-383
- Yuni, J. y Urbano, C. (2008 a). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. Revista Argentina de Sociología. Año 6 N  10 Mayo-Junio 2008
- Yuni, J. y Urbano, C. (2008 c). Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano. Revista Electrónica Palabras Mayores. Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año 1, agosto de 2008. ISSN 2070-8211.

Universidades y educación de las personas mayores: inclusión, participación y ampliación de derechos ha sido maquetado con la plantilla EDUNIV en Libre Office Writer, tipos Times New Roman 10/12 y Verdana 11/24, en el mes de abril de 2020.