UNIVERSITY PROGRAMMES FOR SENIOR CITIZENS

FROM THEIR RELEVANCE TO REQUIREMENTS

Mariano Sánchez Martínez
Juan Sáez Carreras
Alexandra Withnall
Onésimo Juncos-Rabadán
Maria da Graça Castro Pinto

EDITED BY

MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO • JOÃO VELOSO

UNIVERSITY PROGRAMMES FOR SENIOR CITIZENS

From Their Relevance to Requirements

Edited by
Maria da Graça Castro Pinto
João Veloso

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO
PORTO
2005

Editor: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano: 2005

Impressão e Acabamento: T. Nunes, Lda - Porto/Maia

ISBN: 972-8932-01-4

Depósito Legal: 235773/05

Tiragem: 200 exemplares

Contents

NOTES ON CONTRIBUTORS V

University Programmes for Senior Citizens.
From their Relevance to Requirements
MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO VII

LECTURES

Los programas universitarios para mayores en España.
Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos
MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ 1

La intervención socioeducativa con personas mayores:
emergencia y desarrollo de la gerontagogía
JUAN SÁEZ CARRERAS 19

Older Learners: Challenging the Myths
ALEXANDRA WITHNALL 85

Capacidades conversacionales y envejecimiento
ONÉSIMO JUNCOS-RABADÁN/DAVID FACAL MAYO 101

Effects of literacy on cognitive aging: some notes(*)
MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO 119

Notes on Contributors

Mariano Sánchez Martínez
marianos@ugr.es
Professor ("Profesor Titular") of the University of Granada, Department of Sociology (Spain). Author of papers and studies on Gerontagogy and related matters published by international journals. Honorary member of the Education & Ageing Association. Member of the Board of the *Journal of Intergenerational Relationships* and the *International Consortium for Intergenerational Programmes.*

Juan Sáez Carreras
juansaez@um.es
Full Professor ("Profesor Catedrático") of the University of Murcia, Department of Theory and History of Education (Spain). Coordinator of research projects and teams in the field of social pedagogy. Author of studies on adult education, with a special interest in senior adult education programmes.

Alexandra Withnall
A.Withnall@warwick.ac.uk
Senior Lecturer and Director of Continuing Professional Development at the Warwick Medical School (United Kingdom). Researcher in the field of seniors' learning. Author of international publications and coordinator of research programmes in the same area. Member of the Board of *Studies in the Education of Adults, Ageing and Society, Age and Ageing* and *Education and Ageing.*

Onésimo Juncos Rabadán
pejuncos@usc.es
Professor ("Profesor Titular") of the University of Santiago de Compostela, Department of Development Psychology (Spain). Researcher and author in the field of communication and language related to ageing and cognitive ageing.

Maria da Graça Castro Pinto
mgraca@letras.up.pt
Full Professor ("Professora Catedrática") of the University of Porto, Faculty of Letters (Portugal). President of the *International Society of Applied Psycholinguistics.* Relevant research in the fields of Neurolinguistics and Applied Psycholinguistics. Author of a great number of articles, papers, chapters and books on her areas of study, currently with a strong interest in subjects like the language of the elderly, literacy and the challenges of new communication media on linguistic processing. Scientific advisor of international journals such as *D.E.L.T.A.* (São Paulo, Brazil), *International Journal of Psycholinguistics, RIPLA – Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata* and *Revista UNICSUL* (São Paulo, Brazil).

University Programmes for Senior Citizens. From their Relevance to Requirements

MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO
University of Porto (Portugal)

Introduction

In 2003, my department – Department of Portuguese and Romance Studies (DEPER) – approved the idea of organising, at the *Faculdade de Letras*, University of Porto, a scientific meeting on University Programmes for Senior Citizens with foreign invited speakers who could share with us their long experience in university programmes, learning in later life, and the effects of cognitive aging, namely on language.

As I was, to a certain extent, familiar with the topic, and also interested in studying the effect of literacy on cognitive aging, my department gave me the responsibility of contacting specialists in the area who might be interested in collaborating with us, and subsequently of organising the event in the following year, 2004.

Indeed, I had had the opportunity to attend some international conferences on university programmes in Canada and in Spain, and I also had the possibility of exchanging ideas on learning in later life and on the effects of education on cognitive aging with professors and researchers from different universities. Naturally, my colleagues were aware that my experience was valuable and not to be ignored.

The organisers of the event (my colleague João Veloso and myself) came to the conclusion that to begin with, a Series of Lectures (four in number) divided into two moments would be the best solution. Four lectures took place at the *Faculdade de Letras,* University of Porto, sponsored by my department (DEPER) and the Embassy of Spain in Lisbon, in 2004: the first two on the 29th October, and the remaining two on the 3rd December. Four foreign experts were invited (one from the United Kingdom: Dr. Alexandra Withnall, Senior Lecturer and Director of Continuing Professional Development of Warwick Medical School, and three from Spain: Prof. Mariano Sánchez Martínez, from the University of Granada, Prof. Juan Sáez Carreras, from the University of Murcia, and Prof. Onésino Juncos Rabadán, from the University of Santiago de Compostela).

The Series of Lectures was entitled *University Programmes for Senior Citizens. From their relevance to requirements.* Due to the Portuguese scenario in this domain, the aim of the title of this Series was to provide answers to the following questions:

Does it make any sense to create university programmes in Portugal today?

Do these programmes require a suitable preparation/training for their instructors?

What do senior citizens expect from university programmes?

Are older people's learning and conversational abilities dependent upon their cognitive development/aging?

The first two invited speakers (Prof. Mariano Sánchez Martínez and Prof. Juan Sáez Carreras) presented lectures in which it is possible to find answers to the first three questions. They spoke respectively about "Los programas universitários para mayores. Modelos, estrategias y práticas", and "Intervención socioeducativa con personas mayores". The last two invited speakers (Dr. Alexandra Withnall and Prof. Onésimo Juncos Rabadán) tried to answer the last question and spoke respectively about "Older learners: challenging the myths" and "Capacidades conversacionales en vejez. Evaluación e intervención". They presented their lectures in English and Spanish, the working languages of the event. This also explains the languages of this publication.

Before I begin to present the contributions included in this volume, it is worth going deeper into the explanation of the title of this Series of Lectures. The title of the series begins with the noun-phrase "university programmes" because, as we do not yet have university programmes for the third age at our public or private traditional universities, we wished to stress that we were not talking about

the Portuguese institutions which already offer cultural and social programmes for older people. It is important to bear in mind that I am referring here to university programmes and not to free courses in a variety of subjects or cultural activities. Indeed, since 1976, the year of the creation in Lisbon of the first University of Third Age (U3A), there have been institutions in Portugal which, for want of a better title, are not only called U3A but also academies, associations or institutes, linked to associations, to parish centres, to institutions of social solidarity and to the *Santa Casa da Misericórdia*, supported by the *Segurança Social* (Social Security), *Câmaras Municipais* (City Councils), the Church and private contributions. They were created by the civil society and are not, therefore, run by the state. These cultural institutions offer free courses on different topics in the realm of humanities, sociology, foreign languages, creative reading and writing, health and (plastic) arts, as well as other activities such as gymnastics, choral singing, music, drama, swimming and handicrafts. Their "students" are motivated as much by the social idea of attending "university" as by the idea of increasing their knowledge or improving their education[1].

It is, however, important to add that, especially since the 1990s, namely the late 1990s, Portuguese senior citizens who wish to attend free courses at U3A – let us give this name to the institutions which in general offer cultural/social activities/facilities – have the possibility to do so because they exist all over the country and offer a range of activities which cater for different publics. In 2003, there were around 50 U3A and nowadays their number has undoubtedly increased.

"University Programmes" should then be read bearing in mind that the contents of the U3A programmes are undoubtedly different from the contents of the programmes the traditional universities may offer. In other words, the qualitative difference between the U3A offer and the offer which is expected from the University Programmes for Senior Citizens is crucial in this context. Traditional universities should not repeat the offer which exists in society if they wish to have senior citizens among their public. If the offers of the existing U3A and those we expect from traditional universities are intended as different, then

[1] As for the Portuguese Universities of Third Age, see Pinto 2003. In respect to the creation of these institutions in other countries, see Lemieux 2001.

the title of this Series of Lectures has been well understood. What is more, the contribution of the invited speakers is also supposed to highlight that university programmes for senior citizens should not be a mere list of (cultural/social) contents and should follow a gerontagogical approach. In fact, teachers at the Portuguese U3A are not required to receive or to possess any specialized pedagogical training for the third age and this requirement is naturally relevant because anyone who deals with any kind of public should be familiar with it beforehand and should therefore receive suitable training.

In this domain as in any other, research is obviously necessary. In fact, it is important to know the object of our study in order to pursue our goals. The following passage from Juan Sáez (this volume, pp. 60-61) may certainly help to understand the role of research in this field and to justify the inclusion of a text of mine in this volume, which should only correspond to the written version of the lectures presented by the four invited speakers, where I express some of my thoughts on the effect of literacy(/education to certain extent) on cognitive aging:

> "Ante todos estos argumentos, la investigación deberá proponer un catálogo de preguntas/propuestas a investigar que tienen que ver con las diversas tareas educativas orientadas a la formación de las personas mayores: ¿por qué educar a los mayores?; ¿para qué?; ¿a qué intereses se está sirviendo realmente? (la educación no es una empresa neutral); ¿qué educación dar?; ¿a través de qué estrategias?; ¿con qué recursos y medios?; ¿cuándo y dónde?; ¿qué tipo de aprendizaje propiciar?; ¿cómo llevar a cabo evaluaciones coherentes con el enfoque educativo que se utiliza?; ¿cuáles son los educadores más adecuados para estas tareas?; ¿cómo formarlos y dónde?; ¿cómo involucrar a los mayores en sus proprios procesos de aprendizaje?... Estas y otras preguntas más pueden ser las que, en los próximos años, guíen la investigación gerontagógica contribuyendo a que nuestros discursos sean más congruentes, compreensivos y potentes." (Juan Sáez, this volume, pp. 60-61)

As for the first two lectures, which constitute the contributions of the first day of the Series of Lectures, I begin by commenting on the written version of Prof. Mariano Sánchez's opening lecture entitled "Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos". Those who attended his oral presentation may remark that the title of the written version does not coincide with the title of the oral one. Yet, after reading the written version they will certainly understand the reason why he changed it. The text he proposes us, among other things, has the advantage of making us

aware of the strengths and weaknesses of the *Programas Universitarios para Mayores* (PUM) in Spain from the point of view of someone who knows the Spanish system very well. Finally, after my previous comments comparing the University Programmes for Senior Citizens with the programmes of the Portuguese Universities of the Third Age, Mariano Sánchez leads us to conclude that the university programmes are not "perfect". The way he finishes his text shows his way of thinking:

> "[...] los PUM no sólo deberían aspirar a formar a mayores que estén contentos, felices, satisfechos con sus vidas; sino a mayores – por lo menos algunos de ellos – capaces y deseosos de ir más allá e implicar-se – como líderes incluso – en procesos de contribución significativa al desarrollo y mejora patentes de nuestra sociedad." (Mariano Sánchez, this volume, p. 18)

Mariano Sánchez begins his article asking several questions with regard to our beliefs about "los propios mayores". This point is obviously important when we are concerned with the PUM. Indeed, this is a heterogeneous group. The main thing, according to him, is "lo que les diferencia, lo que, como seres humanos con vidas distintas, les separa." (p. 3). In his words, simplifications are to be avoided.

Afterwards, he calls our attention to the way we regard university. Mariano Sánchez writes, based upon Jan D. Sinnott's research, "para conseguir una educación universitaria a la altura de los más adultos es necesario "reinventar la universidad"." (this volume, p. 4). And he proposes a gerontagogical approach, which does not take the old person as point of departure but rather as point of arrival using communication as a means to discover the educational situation which will contribute to a permanent transformation and construction of knowledge.

He then shows us how the PUM are seen in Spain and he asserts that they are thought of in three different ways.

The first one considers PUM students the main justification for their existence and attention is hardly paid to the social environment of the elderly. The second one is concerned with providing lifelong education to those who attend the programmes with no concern for the rest of the world outside. The third one is concerned with the "reinvención de la universidad" (p. 8), in the sense of a university which is for the first time intergenerational. In other words, the older people who attend the PUM try to benefit from the potential of living in a

community of generations. To sum up, Mariano Sánchez stresses the fact that these three ways of seeing the PUM translate a movement "de dentro afuera" (p. 10) with its disadvantages. For the author, they should instead be thought "de fuera adentro" and he presents six possible consequences of this new way of thinking. In this part of his article, Mariano Sánchez shares with us, in a very special way, his sociological vision of the problem, revealing a deep knowledge in a domain he excels in as the result of his continuous research.

The second text in this volume corresponds to the written version of the lecture presented by Prof. Juan Sáez Carreras, entitled "La intervención socioeducativa con personas mayores: emergencia y desarrollo de la gerontagogía". I must begin by saying that Juan Sáez's text should be read by anyone who has the intention of working on any university programme for senior citizens. I should even add that, among other things, this text has the advantage of clarifying different terms which are not always correctly used. The first seven pages contain a number of crucial terms linked with educational gerontology, psycho-social gerontology, gerontagogy, social pedagogy, learning and education. And, as the main topic of this article is gerontagogy, the author ends this part of his text by saying that "La Gerontagogía es nuestro campo de conocimiento; la educación o la intervención educativa su objeto de atención." (p. 25). Juan Sáez then continues his text with explanations of the terms intervention, educational intervention, the relationship between the educational theory and practice, calling our attention to their use with regard to the education of the senior citizens. The following questions raised by Juan Sáez are worth remarking in this context: "¿de qué modo se recrea la intervención en las Universidades, lugares de investigación y formación, y en los contextos comunitarios y diferentes servicios sociales?; ¿cuál es el tipo de intervención educativa que predomina en cada caso?..." (p. 32). When dealing with the educational intervention with regard to senior citizens, it is worth noting that Juan Sáez emphasizes the role of the research in gerontagogy. And he writes: "la Gerontagogía no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y cualitativas *con, para, en* y *desde* las personas mayores." (p. 33). If education plays an important role in the quality of life of the elderly, as Juan Sáez reminds us, we should neglect the model of education which is more suitable to a public – the senior citizens – which constitutes a heterogeneous group.

Among the areas of educational intervention for senior citizens, the author refers in some certain detail to University, characterised by its techno-academic orientation and presenting a formal system of education, and the *Servicios Sociales* offered by the Community characterised, on the contrary, by a non-formal type of education. At a certain moment, when Juan Sáez advocates the theory of communicative action of Habermas, and the participation and the dialogue of Freire as requisites to any educational practice, he adds that at different third age centres and associations and other similar institutions in the region of Murcia the educational offer is less techno-academic and more participative and active in pedagogical terms. In other words, these institutions have a kind of educational intervention closer to the needs of the senior citizens.

At the moment Juan Sáez writes on the "orientación colaborativa" (p. 44), after going into detail about research and collaboration in the education of senior citizens, he finishes comparing the two systems, University and *Servicios Sociales*, as follows: "si bien la vía de los Servicios Sociales parece convocar un enfoque educativo de carácter colaborativo (entre educadores y mayores, entre profesionales, políticos y gestores...) lo cierto es que no siempre funciona esta asociación, de la misma manera que el enfoque tecnoacadémico no va indisolublemente ligado al espacio Universidad: en las aulas universitarias, depende de profesores y alumnos, puede ser utilizada la perspectiva colaborativa [...] y, por el contrario, en los espacios comunitarios pueden aplicarse proyetos de intervención educativa desde una orientación tecnológica, rígida y seguidista [...]." (p. 51). Following the style which characterised the beginning of his text, the author also offers (from page 52 to page 57) very useful and interesting reflections on the concept of educational necessity ("necesidad educativa"), a fundamental key in gerontagogical intervention from his perspective. At the end of this section, he itemises four principles which the identification of necessities has to take into account when the gerontagogical research is taken as an element of training and development of the senior citizens. Among the four principles, the following one is, in my opinion, the most relevant: "la necesidad de que la persona mayor esté completamente implicada en el proceso de identificación. Si esto se hace adecuadamente puede ser motivo para la reflexión profesional [...] y el balance de las competencias adquiridas en su itinerario personal, social y cultural, y en el de éste relacionado con la educación que haya recibido antes o durante ese itinerario" (p. 57). In the realm of what he calls "Líneas de exploración futura", the author presents some challenges with regard to the

construction of gerontagogy. Besides pointing out the importance of the research in this field, Juan Sáez calls attention to the training of those in charge of the education of senior citizens and proposes a model of the actors and the resources which each one of them may bring to the training ("profesionalización") (p. 63). To conclude, Juan Sáez presents seven theses aimed at rethinking the education of the senior citizens (pp. 64-76). According to the author and following Mariano Sánchez's way of thinking, "Los programas intergeneracionales son una contingencia necesaria en esta concepción de la educación de los mayores: son la transmisión de este legado, del presente y el pasado, los que posibilitan un encuentro entre **los tiempos del sujeto de la educación** [...], **los tiempos del agente de la educación** [...] **y los tiempos sociales**" (p. 76). I would like to add that Juan Sáez's contribution contains 8 pages of references (pp. 76-83). I cannot but repeat that this is a very important document for anyone who wishes to undertake gerontagogical studies and is a text, the reading of which I thoroughly recommend.

The moment has arrived to focus on the written versions of the lectures presented on December 3. I will start with the text by Alexandra Withnall entitled "Older learners: Challenging the myths", which corresponds to the written version of the opening lecture. The author has a long-standing research interest in later life learning (see this volume, p. 86) and proposes, by looking at aging in a very positive way, to demonstrate that the well-known English saying "you can't teach an old dog new tricks" is not always true. She even adds that medical and educational evidence "suggests that learning in later life can have beneficial effects in terms of maintaining mental and psychological health and in helping older people to remain active and involved in their communities whatever their chronological age" (see this volume, p. 85). The aim of her contribution is to consider five myths among the many which exist about older people, and to try to refute them by means of the different kinds of evidence which are available. Yet, before introducing the myths, Alexandra Withnall begins by sharing with us what "older people" means and gives us an overview of the situation in the United Kingdom with regard to the elderly and to the living and leisure activities in later life. Furthermore, she states access to learning opportunities and, in this regard, she adds that research evidence has shown the connection between good mental and physical health and later life learning. In this context, she draws our attention to a recent development which emphasizes family and intergenerational learning. Indeed, as Alexandra Withnall writes,

"[i]ntergenerational learning, whereby older and younger generations learn from each other, is also growing in popularity in the UK as in other countries around the globe" (see this volume, p. 91). And she gives the example of a trans-national project aimed at promoting intergenerational activities. The last point she highlights before referring the myths has to do with the barriers to learning in later life. In her opinion, and I quote "it seems likely that it is the attitudes of society towards ageing coupled with myths about older people's abilities and interests in learning that constitute the most formidable barrier" (see this volume, p. 91).

Based upon her experience in later life learning, the author mentions five myths having to do with cognitive, physical, dispositional and attitudinal factors regarding the elderly. The myths are the following: Myth 1: "Older people have nothing of value to say"; Myth 2: "Older people forget things and are too slow to learn anything new"; Myth 3: "Older people have mobility problems, poor eyesight and they are all deaf"; Myth 4: "Older people live in the past and don't like change", and Myth 5: "Older people are not interested in learning". This list of myths gives us an idea of the way society is used to looking at older people and consequently to aging. Those who deal more directly with older people are naturally more aware of older people's skills and of their openness towards novelty. As Alexandra Withnall writes, it should not be assumed that as people get old they become automatically physically and cognitively impaired. With regard to learning, it is important to retain Withnall's words "teaching older people is not a one-way affair" (this volume, p. 99). In fact, they possess a "wealth of experience" and should be taken "as partners in any educational endeavour" (see this volume, p. 99). Moreover, their critical thinking skills and the use of their creative abilities should also be enhanced, as Withnall suggests when she refers to the teaching and learning techniques to be used in this population.

Alexandra Withnall's last paragraph contains a very interesting point. Indeed, as she writes, when we talk of older people we do it as if they were "an alien species" (see this volume, p. 100). But, as human beings, we cannot avoid our process of aging. I think that Alexandra Withnall could not have finished her text more wisely: "In challenging some of the prevailing myths about ageing, we are asking the all-important question – what sort of old age do we want for ourselves?" (see this volume, p. 100).

It is my conviction that research into the different aspects of aging will help us not only to know more and more about older people but also to acquire the

self-knowledge which will undoubtedly contribute to know what sort of old age we want for ourselves.

The next contribution, entitled "Capacidades conversacionales y envejecimiento" by Onésimo Juncos-Rabadán and David Facal Mayo, is the written version of the lecture presented by Onésimo Juncos-Rabadán entitled "Capacidades conversacionales en vejez. Evaluación e intervención".

Although Juncos-Rabadán's contribution is especially recommended for those who are concerned with older people's learning and are neither linguists nor psycholinguists, I also highly recommend its reading to the latter because the language of the elderly should be more deeply studied by linguists and psycholinguists.

The text starts with some theoretical considerations on communication, on discourse, and on narrative, procedural, conversational, argumentative and expressive discourses. Afterwards, the authors describe conversational discourse and its main components, in order to arrive at the topic "conversation and aging", which is presented from a cognitive, communicative and linguistic perspective. From the cognitive perspective, the authors observe, as processes involved in conversational discourse, attention, working memory and inhibitory processes, connecting them with the prefrontal areas of the brain. From the communication point of view, they consider, as processes, intentionality concerned with communicative goals, attention, and relevance, linked to what they call "cerebro social" (this volume, p. 104). As for the linguistic processes, they connect them to the language areas of the brain. A psycholinguistic model inserted in their text (see this volume, p. 105) helps to illustrate the relationships between the above-mentioned processes and the different cerebral areas connected with them.

In the next section of the text, the authors refer to conversation and aging and stress the important role played by conversation. In this respect, they write "Una comunicación efectiva es un valioso instrumento para el mantenimiento o adaptación de la red de apoyo social, y para el mantenimiento de la independencia y el acceso efectivo a los servicios ofertados (de ocio, socials, de salud). Igualmente permitirá exteriorizar, negociando metas com los otros significativos del entorno y renegociando los vínculos afectivos más estrechos." (this volume, p. 106). However, as the authors remind us, social and cognitive changes due to aging are also to be taken into account in terms of conversational abilities.

In the last section of their contribution, after giving us a critical overview of the different tests and tools available for evaluating the conversational abilities in the elderly the authors present their proposal of evaluation of communication in the elderly. This Spanish proposal consists of a "Cuestionario sobre relaciones sociales y disponibilidad de interlocutores", a "Cuestionario sobre habilidades conversacionales", and a "Análisis de habilidades conversacionles a partir de una muestra de conversación espontánea". Each questionnaire is described in detail and the authors share with us the way they analyse the data. This is undoubtedly a proposal of evaluation which will be very helpful due to the fact that most of the tests and questionnaires which are available have been mainly created to study speakers of English as a native language, and subjects speaking other languages and belonging to other cultural environments could hardly be fully studied with those instruments. Moreover, as this evaluation proposal is aimed at obtaining such diversified and important information, I cannot but add that it is most welcome and a very useful point of departure in terms of intervention.

I would also like to add the implications of the results obtained with this evaluation proposal in respect to lexical access during conversation. Indeed, I know how lexical access and the tip of the tongue phenomenon are part of Juncos-Rabadán's research interests.

After having introduced the written versions of these four lectures, I may conclude that the four contributors have common interests with regard to older people. Indeed, they lead us to think that they need to pursue research in this population in order to improve their knowledge and apply it in their domains of expertise. Depending upon their background, we see that aging is phrased in more or less positive terms. But, to a certain extent, the idea appears that learning throughout life, following formal or non formal education systems, contributes to enhancing cognitive sustainability. This way of looking at the learning process, in which learning should be *intentional* in the sense of Bereiter & Scardamalia (1989: 363), i.e. "refer[ring] to cognitive processes that have learning as a goal rather than an incidental outcome", and which should be concerned with a lifelong learner – "someone who has a lifelong *commitment* to learning" (Bereiter & Scardamalia 1989: 362) –, justifies the inclusion in this volume of some notes of mine regarding effects of literacy on cognitive aging. So, concerning my text entitled "Effects of literacy on cognitive aging: some notes", I try to defend the idea of a literacy in its broader sense, in a sense that has many aspects in common with the forementioned intentional learning, if we wish to sustain

cognitive functioning and create compensatory mechanisms to optimize certain types of memory and intelligence which undergo particular developments throughout life. In addition, as I write, "lifelong learning should enhance metacognitive skills and consequently improve explicit and conscious knowledge" (this volume, p. 124). As this Series of Lectures is mainly concerned with programmes for senior citizens, in my text I hypothesize the cognitive role which computer training courses may play in the elderly, based upon what we know of their effect in the young generations (see Williams 1998:128). Still on the topic education, I draw attention to the gerontagogical approach, which does not neglect aspects such as postformal thought, wisdom and metacognitive skills. To finish, although aware of the fact that much more research needs to be done, I write "I hypothesize that education [...] should contribute, as Gomes de Matos suggests, to enhance the cognitive strengths of the elderly and to monitor their cognitive weaknesses, also helping them towards sustained, creative literacy experiencing." Indeed, it should be present in our minds that knowledge and experience also increase as a direct consequence of aging.

To summarise, what comes out from the texts included in this volume is a great concern with the elderly in different domains, and a critical view of today's situation especially in terms of learning/education. Therefore, it is my feeling that in this volume we can find answers to the questions which underlie the title of this Series of Lectures. Our societies are getting older and it is urgent not only to strive for deeper knowledge of this heterogeneous population through research covering a wide range of fields, but also to create the conditions to afford them the quality of life we would wish to have if we ourselves were senior citizens. I hope those who are in any way concerned with this population may find the five contributions included in this volume of some benefit.

REFERENCES:

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser.* Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 361-392

LEMIEUX, A. (2001). *La gérontagogie: Une nouvelle réalité.* Montreal, Éditions Nouvelles.

PINTO, M. da G. L. C. (2003). The current status and future prospects of university programmes for seniors in southern and Mediterranean Europe: The case of Portugal. *Revista da Faculdade de Letras-Línguas e Literaturas,* Porto, II Série, Vol. XX, 1, 71-90.

WILLIAMS, W. M. (1998). Are we raising smarter children today? School- and Home-related influences on IQ. In U. Neisser (Ed.) *The rising curve. Long-term gains in IQ and related measures.* Washington DC, American Psychological Association, 125-154.

LECTURES

Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos

MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ
Universidad de Granada (España)

Nunca antes he escrito un texto para ser publicado en Portugal. De ahí la especial necesidad de contextualizar. El tema general estaba claro: los denominados Programas Universitarios para Mayores (en adelante, PUM), iniciativa educativa de centros de educación superior destinada a personas de más de 50 o 55 años. Sin embargo, pensé que había que decidir con precisión cuál era el mejor enfoque a utilizar en un caso como éste. De la potencial audiencia de lectores de este texto conozco poco, casi nada. Ahora bien, del contexto portugués relativo a los PUM, sé algo más – sobre todo, gracias a la orientación de mi amiga y colega, la profesora Maria da Graça Pinto, con quien estoy en deuda por ello. Me consta que en Portugal los PUM, organizados por universidades, apenas están iniciándose. Me consta también que el interés y la expectativa al respecto están creciendo. Y me consta, además, que el caso español puede constituir un ejemplo del que aprender.

Pues bien, esas tres constataciones me han dado la clave para tomar la decisión de exponer a continuación algunas reflexiones sobre lo que se puede aprender de la experiencia española, que tuve oportunidad de conocer de primera mano en sus inicios a comienzos de la década de 1990. En especial, creo que puede ser de interés poner encima de la mesa algunos de los errores que, desde mi punto de vista, hemos cometido – y, en algunos casos, aún seguimos cometiendo – a la hora de plantear esta oferta educativa en el medio

universitario. Los errores, si se sabe aprender de ellos, son aleccionadores. Creo que sería una mala estrategia pensar que hay que evitar los errores a toda costa; el error es parte natural del aprendizaje. No obstante, es cierto que los errores – y aciertos – de otros, la experiencia al fin y al cabo, pueden ayudar a orientar la reflexión y la actuación de terceros. Por ello, y con la libertad que los responsables de esta volumen me ofrecen, opto por presentar de forma experiencial y subjetiva una análisis argumentado de algunos aspectos de fondo relacionados con el desarrollo de los PUM en España. Espero que resulten fértiles a los lectores portugueses interesados en el tema.

Además, el límite de espacio establecido para este texto obliga a elegir. De entre las muchas cuestiones que se podrían abordar me centraré fundamentalmente en las dos siguientes:

¿Qué convicciones acerca de qué tipo de conocimiento se han utilizado para fundamentar y justificar los PUM en la forma en que existen actualmente en España?

¿Están consiguiendo los PUM españoles aumentar la proyección social de las personas mayores, dentro y fuera de las universidades?

Sobre algunas convicciones implícitas en la fundamentación de los PUM españoles

"Los organizadores de los programas [educativos para mayores en Estados Unidos] a menudo son inconscientes de sus propias opciones y elecciones, y de que éstas suponen una adscripción a una cierta filosofía de la educación con unas ciertas consecuencias" (Moskow-McKenzie & Manheimer 1993: 4). Al menos por esta vez sí podríamos decir que lo que se predica para el contexto norteamericano es totalmente extrapolable. En el caso que me ocupa – la educación de los mayores en los programas universitarios –, puede que, en España, hayamos comenzado a aplicar un conocimiento sin ni siquiera habernos cuestionado las convicciones implícitas en el mismo.

Para empezar, hay que referirse a las convicciones **acerca de los propios mayores**. ¿Qué conocimiento estamos aplicando sobre lo que son las personas mayores? ¿Con qué concepto de *envejecimiento* estamos trabajando? ¿Qué tenemos en la cabeza cuando hablamos de personas mayores: los (pre)jubilados, la tercera edad, las personas de edad dependientes, los ancianos, los adultos mayores...? ¿Personas con cierta edad cronológica? ¿Hombres o mujeres? ¿Personas que acuden a los centros de día? ¿Personas con plena capacidad para

aprender o con déficits de aprendizaje? ¿Personas con deseos de aprender por el mero placer de aumentar su conocimiento o personas que buscan instrumentalizar su aprendizaje para el logro de otros fines?

Un primer obstáculo serio con el que nos tendríamos que encontrar a la hora de fundamentar los PUM es éste: resulta imposible caracterizar a las personas mayores. Mejor dicho, lo único posible es inventar una ficción – hay algunas muy efectivas y asentadas –, una ficción que nos pueda dejar contentos y que mostremos aquí y allá para justificar lo que hacemos. Pero si queremos escapar de ficciones y autoengaños, lo más cierto, lo único cierto, es que las personas mayores – en plural – ni son un grupo, ni un segmento, ni una clase, ni un conjunto delimitado por cualquier criterio que se quiera, incluido, por supuesto, el de la edad. No admitir esto de entrada, supone negar una evidencia y tener que enfrentarse con contradicciones difícilmente superables.

Formarse una idea previa de los mayores puede ser el primer gran error. Establecer unos propósitos apoyándose en esa idea, el segundo. No estoy diciendo que la cosa no pueda *funcionar*, porque de hecho así está pasando en muchos casos; lo que digo es que la estrategia, la manera de proceder es equivocada por artificial y fantasmagórica. Sí, muchas veces, los mayores en los que pensamos al diseñar los PUM son sólo un fantasma, un espejismo producto de nuestra enorme capacidad para producir la realidad. Sin embargo, al mismo tiempo, no nos permitimos, de la forma en que deberíamos hacerlo, el descubrimiento de esos otros mayores, los de carne y hueso, los que tenemos ahí delante, con nosotros. Quizá lo que ocurre es que cuando estos mayores reales llegan a la universidad, los otros mayores – los construidos en nuestras representaciones y pre-nociones – se han acomodado de tal modo en nuestro mundo simbólico que no podemos/queremos librarnos de ellos.

Los mayores están ahí, existen, pero hay que descubrirlos, uno a uno, para conocerlos. Habrá coincidencias entre ellos, naturalmente, pero eso no es lo más importante: lo fundamental es lo que les diferencia, lo que, como seres humanos con vidas distintas, les separa. Centrémonos más en lo heterogéneo, en lo distinto, y dejémonos de simplificaciones cómodas pero engañosas.

Entre los alumnos mayores de los PUM hay de todo: más viejos y más jóvenes, maduros e inmaduros, satisfechos e insatisfechos, optimistas y pesimistas, bien educados y muy mal educados, beatos e increyentes, analfabetos y muy cultivados, solidarios e individualistas, trabajadores y vagos,... Repito, hay de todo.

Esta primera convicción nos aboca a preguntarnos por una segunda sobre **la universidad**: ¿es la universidad un espacio educativo pensado para una heterogeneidad como la que acabamos de presentar? Parece que fundamentalmente no – o, por lo menos, no lo ha sido hasta ahora. La tradición educativa universitaria es, por naturaleza, poco pluralista y bastante segmentadora: por un lado, se divide, ordena y clasifica a los alumnos según criterios de edad y de trayectoria formativa, básicamente, y por el otro, se hace lo propio con el conocimiento, según profesores, cursos y asignaturas troncales y optativas, etc.

Con respecto a los alumnos, si bien las prácticas segmentadoras se han visto alteradas con la flexibilización que ha traído consigo en algunos casos el sistema de créditos – con la consecuente destrucción de la identidad de cursos y grupos –, aún está mayoritariamente asentada *la pedagogía de la masa*, que se articula en torno a sesiones de clase para grandes grupos en las que poco más se puede hacer que transmitir información. Lo paradójico es que las rutinas de esa pedagogía – a las que algunos prefieren llamar *tradición o cultura universitaria* – sigan ocupando un espacio incluso allí donde el grupo ya no es grande ni donde los alumnos persiguen el logro de una credencial – como ocurre con muchas de las personas implicadas en los PUMs.

Por lo que se refiere al **conocimiento**, nuestras universidades no son por lo general lugares para el desarrollo y el bienestar de los *estilos de pensamiento postformales*, más frecuentes en las personas mayores, y cuya esencia son la contradicción y la relativización. La profesora norteamericana Jan D. Sinnott (1986, 1998) ha estudiado a fondo este tema y no se anda con rodeos cuando concluye que, para conseguir una educación universitaria a la altura de los más adultos es necesario "reinventar la universidad". De su planteamiento, los responsables de Programas Universitarios para Mayores podrían aprender que su labor debe ir encaminada a consolidar y aumentar el conocimiento experto de los alumnos – en el sentido en que se entiende este término dentro del pensamiento postformal –: en lugar de transmitir certezas, compartir con ellos las contradicciones en las que estamos inmersos y animarles en una reflexión dialéctica, donde ellos mismos tomen las riendas de la búsqueda de una síntesis adecuada y a la vez inevitablemente relativa. Todo esto enmarcado en la convicción de que nuestras identidades nunca están totalmente hechas sino que, mientras vivamos, se rehacen, se producen y reproducen a partir de la interacción con otras personas, con otras culturas, con otras ideas, con otras instituciones como la universitaria.

En definitiva, podemos caer, aunque sea bienintencionadamente, en un error mayúsculo: aplicar *per se* a los programas para mayores lo que venimos haciendo tradicionalmente en nuestras Facultades y Escuelas. Es lo que se podría llamar el *error continuista*. Esto puede que nos sirva, que nos *funcione*, en un principio, pero no irá muy lejos. Tiene sus días contados, como lo tiene esta forma de entender la enseñanza universitaria. En consecuencia, no deberíamos engañarnos.

Resumiendo, la cuestión que se suscita es si, de verdad, podemos pedirle peras al olmo de la universidad. Las peras serían nuevas formas de encarar el quehacer universitario, formas que, por definición, no pueden ya ser ni fijas ni universales, dado que lo único cierto es èl cambio constante en el que vivimos sumidos, jóvenes y mayores, universitarios y no universitarios; en esto del cambio sí que no hay distingos posibles.

Termino este repaso sobre algunas de las convicciones con un comentario sobre una tercera, esta vez acerca de **la mejor forma de alimentar la reflexión y la práctica sobre la educación de las personas mayores**. Hasta ahora, el camino más habitual ha sido el propuesto por la gerontología educativa, que se puede resumir del modo siguiente: arranquemos del hecho incontestable del envejecimiento, y de la existencia de personas en fases más o menos avanzadas de este proceso, para luego ocuparnos de estudiar cuál es la práctica educativa que conviene desarrollar con ellas. Frente a esta estrategia, defiendo otra, la de la gerontagogía. ¿En qué consiste? En este caso no se parte de la persona envejecida – lo que ya acarrea prejuicios y prenociones sobre lo que es un viejo o una persona mayor – sino del conocimiento de la relación y los procesos educativos, de cómo se construyen y cuáles son sus potenciales; a partir de ellos, es desde donde nos encaminamos al encuentro de la persona, cualquiera que sea – niño, joven, adulto o mayor. En la opción gerontagógica, la identificación del mayor, de la persona vieja, llega más tarde, de hecho se convierte en un primer logro de la tarea educativa: el conocimiento de lo que dicen ser los propios mayores y de lo que nosotros, desde fuera, decimos que son. Para la gerontología educativa, el envejecimiento es su razón de ser primera; para la gerontagogía, lo es la educación, pero no cualquier educación sino una basada en la comunicación como medio para el descubrimiento de la situación educativa, la definición de necesidades educativas y la construcción conjunta del conocimiento. Tenemos ante nosotros, aunque algunos no quieran verlo así, una disyuntiva: poner delante el carro de la gerontología o los bueyes de la

gerontagogía. Cuando menos, los que coloquen delante el carro son candidatos a llevarse muchos más chascos [1].

En conclusión, defendemos que el estudio de la persona mayor en situación de enseñanza/aprendizaje necesita de planteamientos originales y específicos cuya producción no debe verse dominada por la gerontología, aunque sí propiciada, entre otras disciplinas, por ésta. Junto a – que no dentro de – las ciencias de la educación se encuentra el otro espacio natural a partir del cual proponer los modelos – educativos al fin y al cabo – teórico-prácticos más apropiados para la enseñanza/aprendizaje con/por/para/en los adultos más mayores.

Si en la gerontología el interés va dirigido al estudio del envejecimiento o de la persona envejecida, y en la gerontología educativa se abordarían los aspectos educativos de ese envejecimiento, en la gerontagogía se persigue el estudio de la práctica educativa no como parte de ese proceso de envejecimiento sino, en primer lugar, como enseñanza y aprendizaje de personas, diversas entre sí, relacionadas con un contexto, y con una vida personal y social que tratan de llevar adelante con la mayor calidad y felicidad posibles.

Una educación dependiente de los planteamientos gerontológicos – que adolecen de la dificultad de aprehensión absoluta de un objeto resbaladizo y de una multidisciplinariedad más retórica que real – y sin método, sin modelo teórico-práctico, sin principio integrador, sin orden y coherencia, no es más que un hacer por hacer peligroso. Ahora bien, hay que reconocer al mismo tiempo que el diseño de una intervención educativa sin contar críticamente con lo que la gerontología y sus especialidades puedan explicarnos sobre las personas mayores y su situación personal y social, sería una práctica extraviada. A cada uno lo suyo.

Me he detenido hasta ahora en el tipo de conocimiento – algunas convicciones – sobre los mayores, sobre la universidad y sobre la intervención educativa que podemos intentar aplicar en los PUM. Resumiendo, mi sugerencia estratégica hasta el momento es triple: 1) desechar las construcciones de los mayores como grupo y las pre-nociones en torno a ellos como personas, y apostar más bien por una epistemología del descubrimiento, 2) reconsiderar

[1] Para ahondar en esta disyuntiva se puede consultar Sánchez (1998).

seriamente – y hasta poner en duda – las posibilidades educativas de la universidad para con las personas mayores sin caer en el error de que al ser esa institución la representante de la mal entendida *educación superior* demos por hecho que sus prácticas educativas también son *superiores*, y, por último, 3) concebir la tarea como la propone la gerontagogía, es decir, como una labor eminentemente educativa y, por tanto, ilimitadamente transformadora y constructora de conocimiento.

Los PUM españoles y la proyección social de las personas mayores

Para poder desarrollar adecuadamente este segundo tema hay que renovar, revisar, recrear, la forma en que venimos pensando los PUM en España. ¿Qué forma ha sido ésta? Por lo general, una de entre las tres siguientes:

Primera forma: "Los PUM son actividades que organiza la universidad para atender/satisfacer la demanda de los mayores, que piden a las universidades que abran sus puertas y organicen ciertas actividades para ellos"

Estamos ante un caso donde la universidad, con la mejor intención del mundo, es servicial – ¿hasta qué punto es también servilista? –, se pone al servicio de los mayores, pero no de todos ellos, sino de algunos mayores, en concreto, de aquellos que han llamado a la puerta haciendo saber su deseo de entrar. Existen dos versiones al uso de esta primera forma de pensar que aparecen a veces conectadas: (i) la *clientelista* – los mayores son una nueva clientela que, en tiempos de descenso del número de alumnos, no viene mal a la Universidad, dado que amplía sus posibilidades de desarrollo – y (ii) la *solidaria* – muchos de los mayores españoles de hoy no pudieron completar ni siquiera los estudios obligatorios, existe con ellos una especie de deuda histórica porque, a pesar de no haber utilizado los servicios de la universidad, sí han contribuido con su trabajo, esfuerzo e impuestos, a sostenerla, aunque sea indirectamente.

Por otro lado, en este caso, se trata de organizar actividades **para** ellos, por tanto, esos mayores, los alumnos de los PUM, son el fin último que justifica todo el esfuerzo. Si ellos dicen que están contentos, que se sienten mejor, que están agradecidos,... entonces el esfuerzo queda justificado. Ahora bien, y dicho de manera contundente, el resto del mundo no existe. Por ello, esta forma de pensar no incluye como preocupación fundamental la proyección de los mayores en el entorno social, si acaso, en el entorno universitario.

Segunda forma: "Los PUM son actividades que organiza la universidad con el fin de poder cumplir mejor con su función difundir el conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida"

Como se entiende que las personas mayores también tienen derecho a esa formación, la Universidad se estira y pone en marcha los PUM. La cuestión que surge ahora es, ¿formamos a los mayores por formarlos, por hacer efectivo su derecho a esa formación, por...? Las respuestas a esta cuestión son muy variadas, pero hay algunas más habituales: aquéllas que echan mano de conceptos como *envejecimiento saludable, satisfactorio* o *envejecimiento activo*. Estos conceptos indican que la formación organizada en los PUM debe perseguir que sus alumnos mayores alcancen un mejor bienestar físico, psicológico y social, una mejor *calidad de vida*; apuestan por una formación que ayude a mantener activos a los mayores en los contextos en que viven –desde los más privados, como la pareja o la familia, hasta otros más comunitarios. Sin embargo, el concepto de "mantenerse activo" suele restringirse a la práctica de actividades físicas, al aprendizaje de temas de interés personal/social – muchas veces relacionados con el propio proceso desarrollo y de envejecimiento -, o a aprovechar el ocio y el tiempo libre. La expresión 'formación a lo largo de toda la vida' se ha convertido en un asidero valiosísimo – y con marchamo oficial – para persuadir a todos aquellos que ponían en duda la pertinencia y validez de los PUM. Pero, como dije antes, se piensa en que este derecho es aplicable a aquellos que vienen a las aulas universitarias: el resto del mundo sigue sin existir – todo lo más, existe como telón de fondo –, si bien, en este caso, el aumento y la variedad de actividad social de los mayores puede tener, a la larga y de manera indirecta, repercusiones en y proyección en los entornos social y universitario. Pero, de nuevo, esta proyección no está en el centro de los objetivos de los actuales PUM.

Tercera forma: "Los PUM constituyen una prueba de que la universidad se renueva para pasar a ser una institución para todas las edades y, además, intergeneracional"

Aquí no importa tanto ni lo que los mayores demandan ni el tema de la educación a lo largo de toda la vida, sino la *reinvención de la universidad* – aunque esto suene un tanto excesivo. Se trata de una justificación que pone en primer plano a la propia universidad y su interés por renovarse institucionalmente. Dentro de las renovaciones más extendidas está la que

apunta que la universidad contemporánea no puede o no debería ocuparse sólo de cumplir sus funciones con personas – en tanto que alumnos – de una cierta edad – normalmente la de la primera formación profesional. En esta línea está la proliferación de los denominados Centros de Formación Continua, que se encargan de organizar títulos de posgrado (masters, expertos, cursos de especialización,...). Los PUM vendrían a ser otro elemento en esta línea, pero que, a diferencia de esos Centros, prestan atención a individuos del otro extremo del ciclo vital y, además, no se ocupan de la formación dirigida a al mercado laboral. Veámoslo con un sencillo esquema:

- Universidad más tradicional: alumnos de 18 a 24 años, más o menos, que nunca regresaban a la institución;
- Universidad en la sociedad del conocimiento: alumnos de 18 a 30 años, más o menos, dado que muchos de ellos, una vez acabadas sus licenciaturas continúan realizando cursos de posgrado, doctorados, segundas titulaciones,... Algunos alumnos regresan a la universidad para completar su formación;
- Universidad de todas la edades en una sociedad del aprendizaje (como la llama el profesor británico Peter Jarvis): alumnos de 18 años en adelante; cualquier persona debería llegar a encontrar en la universidad el tipo de oferta adecuada a su demanda de aprendizaje, con gran flexibilidad para entrar y salir de la universidad según se necesite. Con los PUM, además de personas entre 18 y 30 años, se añaden alumnos de 50 o más años. Como vemos, el rango de edad de los alumnos universitarios se configura como una especie de pinza que presiona por los extremos y que se va expandiendo hasta conseguir que no exista ningún vacío central. Esta universidad es la que, por primera vez, es intergeneracional –en cuanto al alumnado, por que siempre lo fue en la relación alumno/profesor –, y los PUM son la avanzadilla de ello, aunque aún no se sabe muy bien cómo sacarle un partido concreto a este tema. De momento, lo intergeneracional se refiere al hecho de que personas de distintas generaciones comparten espacios, aulas, asignaturas,... pero queda aún mucho por hacer para explotar esa comunidad de generaciones que se va gestando. Por ello, más adelante volveré sobre la cuestión.

Según esta tercera forma de concebir los PUM, la proyección de las personas mayores se valora, ante todo, en el propio espacio universitario, como lugar donde se gesta la potencialidad de actividades en las que, como ocurre en

pocos sitios, la edad no sea condición previa. Si bien hay que reconocer que, por ahora, la mayoría de los PUM, a pesar de predicar la intergeneracionalidad, siguen centrándose fundamentalmente en la organización de programas específicos para los mayores; a lo más que se llega es a autorizar que los mayores puedan acudir a las aulas con los más jóvenes; los resultados reconocidos de este contacto –sólo se habla de resultados positivos, faltaría más – parece que habrán de producirse de manera automática. Craso error.

En estas tres formas de pensar los PUM, que considero las más usuales – a veces aparecen entremezcladas –, el tema de la proyección social de los mayores, de los alumnos mayores, sólo tiene cabida de manera indirecta. En la primera forma, lo importante es que la universidad concede *graciosamente* la oportunidad a ciertos mayores de que acudan a las aulas, y se concentra en lo que los alumnos mayores demandan y en conseguir tener satisfecha a la *clientela*; en la segunda forma las universidades intentan hacer efectivo en la práctica un derecho a la educación a lo largo de toda la vida, tratando de buscar modelos educativos *ad hoc*, que normalmente se centran, ante todo, en los mayores como personas, como individuos, y, después, en su papel activo dentro de la sociedad – que queda en segundo plano; por último, en la tercera forma, se comienza a sacar un partido original al hecho de que algunas personas mayores vivan en el campus universitario tratando de aprovechar – aunque aún tímidamente – el potencial de una comunidad de generaciones.

Las tres formas de pensar tienen en común un interesante rasgo a efectos del tema que abordamos: todas ellas aplican una racionalidad *de dentro afuera.* ¿Qué quiere decir esto? Por lo general los esfuerzos se concentran en plantearse objetivos y actividades que se han de llevar a cabo *dentro de* la universidad, con aquellos mayores que voluntariamente acuden a las aulas y que sólo son una minoría *dentro del* conjunto de personas mayores. Una vez que se ha decidido qué hacer *dentro de* la universidad, se pasa, si es que se llega a ello, a pensar acerca de las consecuencias de los PUM con respecto al mundo exterior, a lo que hay más allá de ellos, *afuera*. Esto está trayendo consigo una consecuencia no intencionada: los PUM están viendo cómo se estanca su crecimiento bien porque ya no pueden admitir más alumnos – frente a una potencial demanda creciente de *fuera* se imponen reglas administrativas y de recursos decididas desde *dentro* de la universidad – bien porque, aunque las puertas siguen abiertas, aquello empieza a ser percibido *desde fuera* como una especie de club – la

renovación de alumnos es escasa proporcionalmente, los alumnos tienen a perpetuarse en las aulas porque les gusta estar en la universidad,... De ahí que el enorme crecimiento vivido en los inicios, durante la primera mitad de los años 90, haya disminuido. De ahí que, como decía al principio, haya que renovar la forma en que estamos pensando los PUM si es que queremos, de verdad, que sean programas para mayores y no *programas para un pequeño grupo de mayores.* Mi convencimiento es el siguiente: Si las universidades replanteasen – en parte – la filosofía de sostenimiento y, sobre todo, las acciones que llevan a cabo, más mayores acudirían a las aulas, y la proyección social de los PUM, de sus alumnos mayores, y del resto de mayores, aumentaría radicalmente. A continuación voy a sugerir precisamente cuál podría ser una forma de conseguir ese *giro* del que hablo.

La proyección de las personas mayores, objetivo central e intencionado

Si queremos que la proyección de las personas mayores en los entornos social y universitario, pero sobre todo en el primero, mejore y aumente, debemos colocar este tema en un lugar central de la reflexión y fundamentación de los PUM.

Imaginemos que los PUM, o algunos de ellos, asumiesen como reto fundamental mejorar la proyección de los mayores tanto en el entorno social como en el universitario – éste es sólo una parte de aquél. ¿Qué supondría este cambio de enfoque a la hora de pensar los PUM? Examinemos a continuación seis posibles consecuencias.

Primera. Habría que dar un *giro* de ciento ochenta grados a la lógica subyacente que fundamenta estos programas: habría que pasar a pensarlos *de fuera adentro.* Si lo que interesa es la proyección de las personas mayores – no sólo de los alumnos mayores sino de las personas mayores en general – entonces los PUM deberían partir de un análisis de la situación, necesidades, problemas y realidad de los mayores, y no sólo de atender a su clientela. Esto no significa que no haya que prestar atención a las demandas de los alumnos que han llegado a la universidad, no. Lo que quiere decir es que, si concebimos que esos alumnos están ahí de paso y no van a quedarse siempre, el objetivo último de un PUM será lograr que no pierdan la visión, el interés *hacia afuera* porque, al fin y al cabo, es ahí donde, fundamentalmente, habrán de proyectar su experiencia de paso por las aulas universitarias.

Este giro facilitaría que los PUM no cayesen en otro error, el de convertirse en nuevas torres de marfil para un nuevo grupo de mayores: los alumnos universitarios. Si los PUM no trabajan en el marco de la proyección social hacia el mundo en el que se llevan a cabo, pueden estar contribuyendo, aún con la mejor intención, a producir una nueva segmentación, otra estratificación artificial y peligrosa dentro de las personas de edad más avanzada.

Si el giro se produce significaría que los PUM adoptarían como objetivo de fondo la atención a problemas y necesidades de la sociedad en la que *viven*. No podríamos decir ya eso de que *el resto del mundo no existe*. Una consecuencia inmediata de todo esto sería la que aparece a continuación.

Segunda. Frente a la tradición de constituir los PUM en torno al envejecimiento satisfactorio, saludable o activo, habría que dejar un espacio también para el *envejecimiento productivo*. Este enfoque – que no se propone como el único pero sí es indispensable cuando la proyección social de los mayores es la preocupación central – defiende que las personas mayores – por lo menos, algunas de ellas que lo deseen y puedan – tienen una indudable capacidad para realizar *contribuciones significativas* al bienestar y al desarrollo de nuestras sociedades. Esas contribuciones son significativas no sólo porque lo sean para los mayores sino porque son consideradas así *desde fuera*, por el conjunto de una comunidad o una sociedad. ¿Estoy diciendo que, para mejorar la proyección social de los mayores, los PUM podrían hacer una aportación fundamental si su intervención educativa fuese dirigida a formar a personas mayores que van a hacer aportaciones significativas en la resolución de problemas y necesidades sociales fundamentales? Pues sí. Según esta forma de pensar los PUM, claro que resulta interesante que los mayores estén sanos, que se diviertan, que aprendan, que realicen actividades,... pero eso no bastaría. Cuando se plantea – como he hecho más arriba – la pregunta "¿Educar para qué?", la respuesta productiva no es "para el bienestar de cada mayor", ni siquiera, "para el bienestar de los mayores", sino "para que los mayores contribuyan al bienestar de ellos dentro de las comunidades en las que viven, conectados con ellas y con sus problemas y necesidades". Sobra decir que esta manera de concebir las cosas coloca en el frontispicio, de manera preferente, la cuestión de la proyección social. Si alguien preguntase, "Bueno, ¿y esto de los PUM para qué sirve?", la respuesta podría ser: "Para mejorar la sociedad en la que vivimos y ayudar a solventar algunos de sus problemas fundamentales". Veamos algunos ejemplos: ¿Qué diríamos de un

PUM que prepara a personas mayores para convertirse en mentores de jóvenes adolescentes en situación de riesgo de exclusión? ¿Y de un PUM que consigue que sus alumnos se impliquen en tareas de cuidado a domicilio de otras personas mayores? ¿Y de un PUM que promueve entre sus alumnos la creación de una empresa – lucrativa o no – que dé trabajo en un sector en crisis? ¿Y de un PUM que prepara a alumnos para impartir formación entre trabajadores de edad avanzada en el tema de la preparación a la jubilación? ¿Alguien dudaría de la evidente proyección social de este tipo de acciones? Los PUM pasarían a ser programas para mayores y de mayores, para convertirse en programas de mayores y por mayores pero para proyectarse en los entornos sociales en los que se organizan. Y esto vale para el entorno universitario: ¿Qué decir de un PUM que consigue que un grupo de mayores se formen como orientadores de jóvenes estudiantes universitarios que están realizando sus carreras en ese mismo campus? Una vez hecho el *giro* en la forma de pensar la cuestión, las posibilidades que se nos abren delante de los ojos son interminables. Y ahí podemos decir que casi todo está aún por hacerse.

Tercera. De algunos de los ejemplos que acabo de citar se extrae la conclusión de que la proyección social de los mayores podría potenciarse enormemente aprovechando, de verdad, no sólo el mero contacto sino el *trabajo intergeneracional*. Y, de nuevo, no sólo *de dentro afuera* sino también *de fuera adentro*. Los PUM podrían servir no de torres de marfil sino de *puentes entre generaciones*. De hecho hay que reconocerles que, al menos en una cosa, han sido pioneros: si no fuese por ellos muy probablemente los campus universitarios españoles estarían aún poblados – más de lo que están – casi exclusivamente por alumnos jóvenes o adultos en etapa de formación profesional. Los PUM, y sus más de 25.000 alumnos en la actualidad en España, han abierto una brecha en ese *status quo*. En lugar de reproducir con los mayores lo que la universidad ha venido haciendo con los jóvenes – y cometiendo así lo que he denominado el *error del continuismo* –, realizando actividades exclusivas para ellos, los PUM podrían servir, como he dicho, de puentes para proyectar *hacia dentro* y *hacia fuera* lo conveniente y necesario de los esfuerzos y proyectos intergeneracionales – estoy hablando, naturalmente, de generaciones extra-familiares. Los PUM podrían aliar a alumnos mayores y jóvenes, al menos, en estas cuatro líneas de actuación:

1) los mayores contribuyen a resolver problemas y satisfacer necesidades de los jóvenes;
2) los jóvenes contribuyen a resolver problemas y satisfacer necesidades de los mayores;
3) mayores y jóvenes contribuyen a resolver problemas y satisfacer necesidades de otros en el entorno universitario;
4) mayores y jóvenes contribuyen a resolver problemas y satisfacer necesidades de otros en el entorno extra-universitario;

De nuevo resulta patente que la proyección de los mayores – y de los jóvenes, también – se convierte así en un asunto central en la tarea y repercusiones de los PUM.

Cuarta. Entre los temas que aún constituyen un tabú dentro del mundo de los PUM está el de la *formación ocupacional y la inserción laboral.* De hecho, algunos PUM expresamente dicen que este asunto no es de su cometido porque ya no interesa a los mayores. Sin embargo, siendo consecuente con la forma de pensar que estoy exponiendo, no cabe sino referirse también a esta cuestión. Cuando decimos que a los mayores no les interesa ya trabajar, ¿es porque se lo hemos preguntado, porque les hemos persuadido de ello, porque somos nosotros y no ellos quienes lo pensamos, porque no existen realmente oportunidades para que los mayores pudiesen optar, porque hay un rechazo social hacia este tema? Frente a esto, un par de evidencias: (i) la edad de jubilación se está retrasando y, por recomendación de instancias europeas, la jubilación se ha flexibilizado ([2]); (ii) si echamos un vistazo a las cifras de personas mayores de 65 años ocupadas en el mercado laboral, los porcentajes en algunos países de la Unión Europea alcanzan el 15 por ciento – se puede comprobar en el informe *Las personas mayores en España. Informe 2000.* No se trata, es evidente, de que todos los mayores permanezcan de por vida en sus puestos de trabajo; no se trata de forzar a que todos los jubilados regresen a su último empleo. No. Se trata, por un lado,

[2] El periódico IDEAL, de Granada, informaba en Diciembre de 2002 que 1.741 mayores de 65 años habían optado por continuar su vida laboral acogiéndose a lo establecido por el Real Decreto que había aprobado el Consejo de Ministros el 31/10/02 sobre flexibilización de la jubilación. Y sólo habían transcurrido dos meses desde su aprobación

de dar oportunidades reale s ante las que los mayores puedan optar, y, por el otro, de aprovechar lo que los mayores deseen y puedan seguir aportando para la mejora de nuestra sociedad. ¿Qué pensaríamos si dijésemos que los PUM, entre sus tareas, podrían dedicarse también a la formación para el re-colocación o para el primer empleo – muchas mujeres amas de casa que actualmente están en las aulas nunca han sabido lo que es trabajar fuera de sus hogares. ¿Es esto un sinsentido? ¿De qué tipos de trabajo estamos hablando? Esto son preguntas sin responder. Ahora bien, contamos con la experiencia de algunos países que ya trabajan en esta línea. No siempre se trata de formar para un empleo lucrativo; muchas veces, mayores formados pasan a desempeñar tareas en puestos del tercer sector en los que no perciben un salario sino un estipendio que cubre sus gastos (desplazamiento, dietas,...). Aquí, más que en ningún otro ámbito, casi todo está aún por ser pensado y puesto en práctica. Pero descartar a priori esta vía de desarrollo de los PUM sería absurdo: tengamos en cuenta que, de cara al futuro, puede que lleguen a las aulas de estos programas personas mayores que cuenten con acreditación de conocimientos y experiencia profesional sobradas para poder re-emplearse; la pregunta clave es: ¿dónde preferirán formarse estos mayores de cara a su reingreso en el mercado laboral?, y ¿quién atenderá esta demanda de formación? Lo haga quien lo haga, la proyección social del tema está fuera de toda duda. Además, por cada mayor *productivo* – en el sentido explicado más arriba – quizá se esté contribuyendo como de ninguna otra forma a borrar la idea de que la vejez es apartamiento del mundo e improductividad.

Quinta. La proyección social *hacia afuera* también puede llegar de la mano de la *investigación*. Ahora bien, no sólo una investigación sobre, o con los mayores sino por los mayores. No es nada descabellado. Las experiencias abundan. Sólo basta con introducir en los planes formativos de los PUM itinerarios que preparen a aquellos mayores que lo deseen. Dentro de los tipos de investigación, cobra especial interés aquélla que se centra en el análisis y propuestas de intervención sobre problemas sociales: la investigación acción. ¿Por qué? En conexión con el enfoque del *envejecimiento productivo*, los mayores de los PUM pueden convertirse en lugares de estudio y, en su caso, denuncia, de necesidades esenciales de la sociedad. Y digo bien: No sólo investigar sino hacer que los resultados de esa investigación, en lugar de quedarse en el *circuito académico* de las revistas y congresos, lleguen a las manos de aquellos que se encargan y tienen la responsabilidad de tomar decisiones relevantes para la inversión de

recursos. ¡Esto sí que sería una formidable proyección social! Pensemos en el caso en que un problema de interés general – cualquiera de los relacionados con la dependencia de los mayores, por ejemplo – se pudiese resolver o paliar gracias al esfuerzo investigador y de conocimiento de un grupo de personas mayores. ¡Cuánto cambiaría algo así la percepción negativa en torno a lo que los mayores son y hacen! Y experiencias de este tipo ya se han puesto en práctica con éxito (Caro, 2002).

Sexta. Todo lo dicho hasta ahora tiene *consecuencias organizativas* innegables. Si deseamos que los PUM potencien, en su núcleo, la proyección social *hacia afuera*, sería necesario que instituciones externas a la universidad pudiesen aportar sus puntos de vista y experiencias a la hora de orientar lo que los PUM hayan de hacer. Desde una mirada miope, de corto alcance, esto parecería atacar a la sacrosanta autonomía universitaria; sin embargo, en consonancia con lo sostenido en este texto, esa estrategia sería una manera inteligente de hacer más visibles los PUM donde aún no lo son, y una forma de evitar caer en un aislacionismo sin duda contraproducente. Insisto, si de veras interesa la proyección social de las personas mayores no sólo es porque desde la universidad los PUM vayan a proyectar *hacia afuera* su acción, sino, sobre todo, porque los PUM van a comenzar a tener en cuenta, de manera prioritaria, la realidad del espacio social en el que quieren proyectarse. Lamentablemente, la tónica actual es que los PUM españoles están más bien aislados; así no queda otra salida que la de la torre de marfil. Una estructura organizativa más abierta, con más participación de agentes externos, con consejos asesores en los que se sienten personas que viven fuera de la universidad, ayudaría a que la proyección social pudiese superar las fronteras del campus universitario – aunque, si somos honestos, habría que preguntarse en cuántos campus españoles todos los miembros de la comunidad universitaria conocen la existencia de un PUM, en caso de haberlo. Hasta ahora parece que las instancias externas, cuando han aparecido, lo han hecho tan sólo como financiadores; esto debe cambiar. Esas instancias pueden aportar ideas, creatividad, propuestas, demandas, problemáticas, soluciones,... que no siempre están a la mano de quienes viven *dentro de* la universidad. Y en esto nos jugamos mucho de esa proyección social de la que venimos hablando.

En conclusión, la proyección social y universitaria de los mayores debe buscarse de manera intencionada y no esperar que aparezca milagrosamente a raíz de cualquier intervención educativa por parte de los PUM.

¿Alguien se ha preguntado cuántos miles de personas mayores no están matriculadas en un PUM y nunca lo estarán? ¿Creemos que los PUM tienen algo que decir y ofrecer a esas personas mayores o simplemente nos contentamos con pensar que "esos son otros mayores; los nuestros son distintos"? – a algunos ya se les desliza el adjetivo posesivo a la hora de hablar de *sus* alumnos mayores. El presente trabajo apuesta por que los PUM, en lugar de fragmentar, contribuyan a aportar, que, en lugar de restar, sumen. ¿Cómo?

Sólo si la preocupación por *la proyección social de todos los mayores y no sólo de los alumnos de los PUM* se convierte en un elemento central en la filosofía de estos programas conseguiremos, por ende, que los PUM tengan un horizonte de crecimiento y expansión de enormes perspectivas. Si, por el contrario, nos encerramos en nuestro mundo universitario, con *nuestros mayores* – aquellos que han sido capaces de saber que los PUM existen y han podido acudir a ellos –, estamos limitando seriamente, desde su concepción, la expansión de estos programas. No hay que olvidar, de paso, que los PUM acaban de empezar. También en España. Una década de historia – para aquéllos programas más antiguos – no es nada en la configuración de un proyecto educativo con una justificación sólida. Ahora bien, las formas de pensar y de fundamentar lo que se está haciendo comienzan a instalarse y a pesar; si dejamos que se anquilosen, si no innovamos, si no levantamos la mirada para ver más allá del día y día, podemos encontrarnos en un callejón sin salida. No debería confundirse la autonomía universitaria con la autosuficiencia. Convendría darse un baño de humildad y reconocer que aún queda mucho por hacer y mucho por aprender. Repito, esto no ha hecho sino empezar. Y, hasta ahora, la proyección social y universitaria de los PUM españoles es más bien escasa. Incluso dentro del mundo universitario los PUM son aún una iniciativa poco visible, frente a la que existen dudas acerca de si merecen o no un esfuerzo inversor serio y mantenido en capital humano y financiero. En el ámbito social más amplio, la repercusión y visibilidad es aún menor; es lógico, pueden pensar algunos. Sí, pero no tanto por lo extenso de este ámbito en comparación con el primero sino por la escasa atención directa que se le ha prestado.

Hasta ahora los PUM viven, sobre todo, de los alumnos mayores que tocan a su puerta; ¿qué esfuerzos se han hecho o se están haciendo para proyectar los PUM más allá de su espacio de funcionamiento? Los que quiera que se estén realizando, son bienvenidos. Pero, de cara al futuro, esta proyección puede mejorar si la intervención educativa de los PUM se concentra, también, en su mundo exterior, en las personas mayores – o no mayores – que están *ahí afuera*, en los problemas y necesidades de la socieda d en general. En este sentido, los PUM no sólo deberían aspirar a formar a mayores que estén contentos, felices, satisfechos con sus vidas; sino a mayores – por lo menos algunos de ellos – capaces y deseosos de ir más allá e implicarse – como líderes incluso – en procesos de contribución significativa al desarrollo y mejora patentes de nuestra sociedad.

REFERENCIAS

CARO, F. (2002). Educación de personas mayores: desarrollando habilidades en investigación social aplicada. In J. Sáez Carreras (Ed.). *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores.* Málaga, Ediciones Aljibe, 171-190.

IMSERSO (2001). *Las personas mayores en España. Informe 2000.* Madrid, Observatorio de Personas Mayores (IMSERSO).

MOSKOW-MCKENZIE, D.; MANHEIMER, R. (1993). Organizing Educational Programs for Older Adults. A Summary of Research. Documento fotocopiado.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (1998). La semántica de la terminología en la educación de los mayores. La gerontagogía. In J. García Minguez (Coord.). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 103-108.

SINNOTT, J. D. (1998). *The Development of Logic in Adulthood. Postformal Thought and Its Applications.* New York & London, Plenum Press.

SINNOTT, J. D.; JOHNSON, L. (1986). *Reinventing the University. A Radical Proposal for a Problem-Focused University.* Norwood (NJ), Ablex Publishing Corporation.

La intervención socioeducativa con personas mayores: Emergencia y desarrollo de la gerontagogía

JUAN SÁEZ CARRERAS
Universidad de Murcia (España)

I. ALGUNAS CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS: LA EMERGENCIA DE LA GERONTAGOGÍA

En el año 1998 Jiménez Herrero publicó un artículo en la *Revista Española de Geriatría y Gerontología* titulado "Necesidad y perspectivas de la Gerontagogía" en el que, sorprendentemente, hacía una defensa decidida de la Gerontagogía pidiendo que se le prestara *más atención* (1998), dada la evolución del mundo desarrollado en los últimos treinta años y las demandas educativas que un buen número de personas mayores muestran en los diferentes escenarios sociales donde se mueven. El breve texto no tendría nada de particular ni supondría una aportación sustancial al campo –al fin y al cabo gran parte de la información utilizada es retomada del trabajo de Miguel Guirao y Mariano Sánchez (1998) – si no fuera porque el autor, además de llevar a cabo esta defensa, inusual en una revista especializada de Geriatría y Gerontología, plantea algunas de las cuestiones que pueden explicar las contradicciones que se están formulando alrededor del mismo. De esta manera podrían sistematizarse tres consideraciones que nos permitan la 'entrada' semántica y sintáctica a las cuestiones que deseamos abordar:

a. *Primera consideración.* Jiménez Herrero asocia, pertinentemente, la Gerontagogía a la educación de personas mayores reclamando una *"Pedagogía*

adaptada a quienes suman muchos años" (1998), pero al mismo tiempo yerra cuando, con espíritu epistemológico, afirma que el citado nuevo territorio pertenece a 'la rama de la Gerontología'. El error es evidente: el punto de partida de la Gerontología es el envejecimiento que se produce en el ser humano y como tal objeto de exploración el adjetivo 'educativa' tienen que 'sujetarse' al sustantivo 'geron' que lo condiciona. Tras llevar a cabo un balance sobre 'los logros' obtenidos por la Gerontología Educativa en los últimos treinta años, A. Withnall aborda los retos por afrontar. Y nos propone:

- Creo que deberíamos poner toda nuestra atención en el aprendizaje más que en la educación, lo que sería beneficioso para resituar la discusión sobre la edad tardía (Withnall 2003).

- En su lugar, deberíamos localizar el debate sobre la educación de personas mayores dentro de una perspectiva vital (Withnall 2003: 78).

Congruente con el campo de trabajo que explora, Withnall se interesa por *"resituar la discusión sobre la edad tardía"* de modo tal que pueda desarrollarse *"una nueva estructura conceptual dentro de la cual explorar el complejo y variado aspecto de los límites a la participación en educación"* (Withnall 2003: 75). La Pedagogía, en cambio, tiene su objeto de estudio y punto de partida en la educación (Clennell 1988; Sáez 1989) y lo que tendrá que verse es si cabe esa 'adaptación' a la que nos remite Jiménez Herrero, cuando se trata de unir la pedagogía a los mayores, o si esta unión, por el contrario, releva presupuestos teóricos, metodologías y fines diferentes a los que otras asociaciones –la de la educación a los niños, jóvenes o adultos..., con toda la problemática que arrastran estos conceptos – pueden dar lugar. Ello se verá más adelante, cuando abordemos las diversas orientaciones o plataformas desde las que se puede enfocar la intervención educativa. Deseamos, sin embargo, conducir los argumentos de Withnall más lejos, aprovechando la consideración siguiente.

b. *Segunda consideración.* Lo anterior muestra la ligereza con la que se provocan 'derivaciones' teóricas hipotecadoras del desarrollo de un corpus de conocimiento que no podrá ir muy lejos en su navegación por el proceloso mar de los discursos en las ciencias sociales: así, la precipitación con la que Tyler (1988) formuló que la Gerontagogía era una rama común de la Gerontología Psicosocial y de la Educación tiene su contraste en las afirmaciones de Glendenning (1990), en una análisis argumental más que serio, al mostrar las razones por las que la Gerontología Educativa se encontraba en un camino sin salida ya que enfatizaba la construcción de su edificio teórico alrededor de dos

conceptos tan presentes y reales, en términos médicos y biológicos, como edad y envejecimiento. ¿Cómo relacionar estos dos conceptos sin que 'chirríen', con el de educación? No hay que olvidarlo: la educación no es otra cosa que una práctica social diseñada, construida y recreada contextualmente según objetivos, condiciones de posibilidad de la misma y oportunidades para que tal práctica, dada su complejidad, se materialice (Patton 1980) en los espacios adecuados. Es decir, la educación como construcción, como ha sido teorizada (Carr & Kemmis 1986), está sujeta a diferentes condicionamientos. Tanto por condiciones políticas, sociales y económicas que la posibilitan así como por las presentadas y creadas por decisiones de los protagonistas, los diferentes actores sociales implicados en tal práctica, que son los que finalmente la auspiciarán en una dirección u otra, promoverán, las más de las veces inconscientemente, éstos o aquellos impactos (difíciles de medir, en última instancia), mientras fomentan un buen número de contenidos, propician preguntas de este o aquel calado y tratan, en suma, de enriquecer el universo de significados de los receptores de tales acciones.

He aquí donde podemos recrear los argumentos de Withnall o de Glendenning, los propios, por otra parte, de quien se coloca en una plataforma de análisis para analizar un objeto de reflexión que no es el específico de su campo, como nos recordaría Bourdieu (1983).

1. Cuando la autora británica demanda ocuparse más del aprendizaje que de la educación, lo que sería beneficioso para la Gerontología, intuye o sabe lo que está pidiendo. Nosotros nos atrevemos a formularlo. Una cosa es el aprendizaje y otra la educación. ¿Qué son uno y otro?

- El *aprendizaje* es la adquisición de bienes culturales que una persona ha de realizar: aprender a leer, a escribir, a subir en moto, aprender matemáticas, a cocinar...

- La *educación*, es verdad, no puede existir sin esos aprendizajes. Pero no se pueden identificar. La educación va más allá del aprendizaje. Reenvía a lo porvenir, a lo que está por llegar porque no sabemos cuándo lo aprendido cursará en las tramas subjetivas de cada persona: ello explica cómo mismos sistemas de enseñanza, idénticos procedimientos y contenidos, producen efectos muy diferentes, en distintas personas, a lo largo del tiempo.

2. Si los aprendizajes reclaman operaciones concretas, que pueden ser asociadas a estas o aquellas personas, pensando, por ejemplo, en su edad, y en los objetivos que pretenden alcanzarse con ellos, no ocurre así con la educación,

una práctica que se inscribe en un lugar y en un tiempo más allá de cualquier finalidad predeterminada. Y como tal práctica se abren con ella, para las personas mayores (y para las que no lo son) futuros que 'no son predecibles' sino, como señalaba H. Arendt, 'sólo decibles a posteriori' (Arendt 1996). De ahí que no haya posibilidad de evaluar cuantitativamente la educación (Robottom 1997) y sí se intente con los aprendizajes. Porque los efectos de la educación devienen, así, impredecibles. De la misma manera que, en tiempos de extensión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana (en la política, la sexualidad, la cultura, la educación...) los aprendizajes suelen quedar devaluados, cuando no degradados a mero adiestramiento, al tiempo que se nos habla de habilidades, competencias, actitudes y valores: ¡cómo si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y prácticas de la cultura en los que estos valores se generan, cobran sentido, se transforman, caen en el olvido...! Esta es la fuerza de la educación de personas mayores que tiene que explicar la Pedagogía al ocuparse de esta práctica: que no hay relación de determinación entre ella y el porvenir de lo humano. Al no poder prefigurar su recorrido tampoco podemos calcular sus alcances.

La Gerontagogía no puede ser, pues, por ello mismo, ni una rama, ni siquiera, por seguir la metáfora del árbol, una hoja, de la Gerontología Social ni de la Educativa. Más congruente es que si su interés se centra en la educación de personas mayores, su objeto de reflexión a través del cual va construyendo su campo de conocimiento, sea la Pedagogía la que le ofrezca mayor cobertura teórica. Sin negar otras aportaciones disciplinares, cruzadas, transversales...

Al hilo de estos argumentos, por otra parte tan elementales, no se entiende fácilmente que, en el mundo pedagógico se haya dado el caso de organizar un seminario sobre educación de personas mayores, en donde prácticamente todos sus asistentes eran del territorio de la Pedagogía (Social), y se llevara a cabo bajo el rótulo de Gerontología Educativa y Social (Colom & Orte 2001), con la que nada o 'casi nada' tiene que ver la Pedagogía Social: y entrecomillo este casi nada porque la Pedagogía, como saber de frontera que es, no limita su fundamentación y desarrollo en función de un tipo de conocimiento predeterminado y trata de nutrirse de todas aquellas geografías cognitivas que aumentan la comprensión de sus posibilidades y límites al tiempo que da razón de sí misma (Giroux 1986). Es en este sentido que cabe hablar de colaboración entre la Gerontología Social y Educativa y la Gerontagogía. Mas fácil de interpretar son los intentos expansionistas de algunas áreas, buscando

anexionarse campos de conocimiento jóvenes y con posibilidades, utilizando a veces argumentos no siempre sólidos para objetivar este tipo de apropiación (Becher 2001).

c. *Tercera consideración.* Más comprensible es que Jiménez Herrero, si atendemos a la plataforma desde la que hace sus propuestas, vincule la Gerontagogía o la educación de personas mayores a la formación que a éstas se les está dando en la Universidad. Al fin y al cabo, a tenor de las referencias bibliográficas que utiliza, la influencia canadiense se deja sentir claramente. Pero si ésta es una asociación clara e indiscutible soslaya otro capítulo, otro camino de la Gerontagogía desde la que es plausible reconstruir su otra tradición: la de aquellos trabajos que han hecho referencia a la educación de mayores fuera de las aulas universitarias, en entornos comunitarios (Escarbajal 1994; Sáez 1997; García-Mínguez & Sánchez 1999). Este camino está menos recorrido ya que no se han recogido las muchas experiencias que se han desarrollado en centros de día, pisos tutelados, centros culturales, macro o microresidencias, centros de jubilados, sindicatos, institutos de administración pública..., y, por tanto, ha sido objeto de escasa investigación, por lo que carecemos de bastantes datos que nos permitan perfilar todas las aportaciones de este sendero gerontagógico. Ahora bien, es oportuno hacer matizaciones.

Por un lado, y aunque sea cierto que detrás de la educación de personas mayores aparecen en primer lugar las Universidades (bajo los rótulos de Aulas de Mayores, de la Tercera Edad, de la Experiencia...), éstas, en general, entienden que el tipo de educación a dar es básicamente la misma que se utiliza para los otros niveles de enseñanza ofertados a los mas jóvenes. Coordinadas, en general, por personas de escasa formación pedagógica (que proceden de ámbitos lejanos a la educación: matemáticas, biología, química, informática...) las propuestas gerontagógicas que se hacen desde estas aulas, salvo honrosas excepciones, suelen identificar, en el sentido más formal, educación con instrucción, limitando la calidad de la oferta (más allá o más acá de retóricas declaraciones que se venden con tanta ampulosidad como escasa convicción) a programas y cursos orientados y desarrollados bajo la filosofía de la enseñanza tradicional. De esta manera, la mayoría de ponencias y comunicaciones que he tenido oportunidad de leer o escuchar (IMSERSO 2003; West 1995) estaban atravesadas por este modelo educativo de corte tecnoacadémico.

Con todo, la pertinencia y la aceptación de estos cursos universitarios, en la mayoría de los casos contemplados formalmente, hoy por hoy, como apéndices

a la enseñanza programada en la Universidad, suelen tener amplia demanda por una población mayor con un cierto nivel de cultura, tiempo disponible, y un interés declarado por buscar alternativas a la vida rutinaria imperante. A pesar de ello ¿es éste el enfoque pedagógico que hay que 'adaptar' pensando en los mayores?; ¿no cabe otro más proclive a sus intereses y necesidades?; ¿otra manera de entender la educación más acorde con los objetivos deseados por los mayores?; ¿acaso, antes de ofrecer el modelo imperante en las Aulas de Mayores se ha tratado de dar respuesta a estos interrogantes de partida?; ¿sabemos cuáles son sus intereses y necesidades?... El problema es complejo en verdad, pero el saber que ello es así no exime a los responsables de la dimensión política, ética y pedagógica de las preguntas.

Por otro lado, la educación de jóvenes está diseñada, como es de todos conocido, de cara al trabajo e impregnada, en todos sus elementos, por la lógica de mercado (Hirt 2003); también la educación de adultos (en muchos casos denominada 'permanente de adultos') se concibió para preparar (por vía de la alfabetización, educación básica, cursos de reciclaje...) a los adultos que trataban de cualificarse en el empleo (Escarbajal 1991). ¿Es ésta la educación a promover a quienes han abandonado (por presión o no), o no tuvieron oportunidad de entrar, el mercado de trabajo?; ¿a quienes les llegó la hora de la jubilación forzada o asumida?; ¿no es una contradicción de partida con aquellos que no están presentes en el mercado laboral?...

Las cuestiones y las reflexiones son numerosas y no puede banalizarse a la hora de hacer referencia a las intervenciones educativas con personas mayores, sobre la complejidad de un campo como el de la Gerontagogía que se ve envuelto en diferentes retos:

- confirmar las peculiaridades del campo;
- formular más ampliamente qué lo aproxima, diferencia y comparte con otros;
- fomentar la profesionalización en el que se encuentra inmerso mientras se propicia desde diferentes instituciones investigaciones la puesta de manifiesto de su pertinencia y legitimidad;
- buscar el reconocimiento público vía asociaciones y justificar la confianza que en él va depositándose;
- explorar su emergencia y sus tradiciones,...] al tiempo que desea ampliar su visibilidad por todo tipo de espacio político, social, cultural y académico.

En el próximo apartado abordaremos un tema fundamental en la conformación de la Gerontagogía como es el de acción educativa, el de intervención educativa, o simplemente educación. La Gerontagogía es nuestro campo de conocimiento; la educación o la intervención educativa su objeto de atención. En relación con este hecho conviene clarificar algunas cuestiones que son motivo de conclusiones precipitadas y valoraciones problemáticas. Empezando con el mismo concepto de intervención.

II. LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS CON PERSONAS MAYORES

2.1. ¿Qué es eso de la Intervención Educativa?

No hay duda de que el tema de la intervención educativa sigue gozando en la actualidad de un gran interés, tanto a nivel teórico como práctico, puesto que en su abordaje se sienten involucrados aquellos investigadores y profesores universitarios que teorizan sobre él, pero también los educadores, actuales o en formación, interesados en este ámbito tan particular de la acción educativa con sujetos que presentan características especiales, como son las personas mayores. Desde esta perspectiva cabe señalar:

- la relevancia de no separar el análisis y la perspectiva universitaria de la realidad de aquella otra perspectiva de los educadores que trabajan en Gerontagogía;
- es fundamental en la tarea de la Gerontagogía la conciencia y el compromiso no sólo con un ámbito teórico de la realidad educativa sino también con la práctica y los prácticos que laboran en la misma.

Y es que, al fin y al cabo, *"el tema de la intervención educativa se constituye como tal, justamente, en esta difícil, aunque irrenunciable intersección entre la teoría pedagógica y la práctica educativa"* (Escudero 1990: 16). Sin embargo, la utilización de estos dos significantes unidos, intervención y educativa, es más que problemática y desenfoca con frecuencia nuestras estrategias de acción. Expliquémonos. Es cierto que esta terminología constituye casi una palabra mágica en la mayoría de los campos orientados a la acción. Como otros términos (calidad, competencia, optimización...) se ha convertido en un lema, en una moda, a la que se apela sin ponerla en cuestión. Entre los profesionales de la acción y otros tipos de profesionales es una expresión establecida,

aparentemente sólida, contundente, que identifica el tipo de acción que da sentido a una profesión (intervención médica, intervención psicológica, intervención política...). Ahora bien, la práctica lingüística no es neutral y conduce a un clima de pensamiento y acción que debe desvelarse para que estos educadores sean conscientes de los conceptos con que operan. Bajo esta argumentación se reivindican las siguientes tres estrategias o actividades.

1. Ante todo, sería preciso reconstruir la historia de esta expresión en educación con la intención de desvelar cuándo aparece, quiénes lo divulgan, con qué significados se utiliza, cuál es el simbolismo que comporta... ¿Por qué razón?... Para percatarnos de los valores implícitos y significados ocultos que, de manera frecuente, se transmiten y difunden cuando se utiliza esta jerga intervencionista unida a lo educativo;

2. Esta primera tarea no es banal cuando comprobamos la fragilidad e inconsistencia de muchas de las categorías que utilizamos en ciencias sociales y de la educación. Muchas de éstas son importadas de otros campos de conocimiento, de otras disciplinas. Así, véase, por ejemplo, cuántos términos pedagógicos que utilizamos hoy proceden de la medicina (diagnóstico, tratamiento, prevención,...), de la economía (optimización, eficacia, rendimiento,...), de la teoría de sistemas y de la cibernética (retroacción, flujo, feed-back, control,...). El problema es que cuando se produce esta transferencia de otros territorios a la educación, como afirma Manuel Martín Serrano (1981), también se transfiere patrones o fórmulas ya consagradas en sus territorios de origen con las que se identifican los modos de ser y pensar de los profesionales del campo de partida. Respecto al concepto de intervención son la medicina y la psicología clínica los 'proveedores', el medio con el que normalmente se sigue estructurando nuestro discurso pedagógico y la acción educativa: tales acciones no son inocentes y condicionan nuestras visiones y las acciones según presupuestos y patrones de actuación que tienen su pleno sentido en las disciplinas de origen, pero que empleados sin la debida reflexión en la nuestra, la Pedagogía, pueden contribuir sutilmente a deformar nuestras concepciones genuinamente educativas y a desenfocar, en consecuencia, nuestras estrategias de acción (Escudero 1990);

3. Que esto es así puede comprobarse acudiendo al diccionario Larousse y al concepto de intervención tal y como se traduce en él. Véanse algunas traducciones del mismo: *"tomar parte en un asunto", "interponer uno su autoridad", "mediar, interceder e interponerse", "enviar tropas a un país extranjero", "realizar una operación quirúrgica", "examinar, fiscalizar las cuentas*

de una sociedad", en relaciones internacionales, *"dirigir temporalmente, una o varias potencias, algunos asuntos interiores de otra"*... Si se analizan con detenimiento estas acepciones del término intervención, y se buscan los denominadores comunes, a excepción de la más aséptica en términos axiológicos como es la intervención quirúrgica, todas ellas hacen referencia a un tipo de acción o acciones que:

- suponen la interferencia de alguien sobre los intereses de otro alguien;
- se apoyan sobre categorías y valores en los que predomina el ejercicio de la autoridad;
- con motivo de ese énfasis de la autoridad se provoca, como consecuencia, una sustracción significativa de dos variables importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la autonomía y la libertad;
- en el mejor de los casos, se comparaba la acción educativa a la acción quirúrgica, como si la primera pudiera ser recreada al margen del universo de los valores tan connotativos a la actividad humana. De ahí, la pasión con la que algunos teóricos 'neutrales', hoy enmascarados bajo adjetivos más eficientistas como el de tecnócratas, hacían referencia al modelo médico en educación creyendo que con ello despejaban o alejaban el discurso pedagógico de toda contaminación ideológica (Sáez 1993, 1998).

Hablar de lo educativo asociado al término intervención, como puede verse, no ha sido sólo una cuestión de índole lingüística. El conductismo en Psicología, y también en los últimos años en Pedagogía, ha tenido como una de sus metas fundamentales, subrayar el carácter intervencionista de sus respectivos campos de conocimiento y disciplinas, de tal manera que no es extraño identificar, en diversos ámbitos institucionales, en la Academia y fuera de ella, 'programas de intervención' para todo, 'a la carta'. Y aunque haya habido sólidos (House & Mathinson 1983) y justificados intentos de problematizar el término en la geografía pedagógica nacional (Escudero 1990; Sáez 1993), sus autores no han logrado mínimamente, salvo escasas excepciones (García 2002; Mari 2005), abrir un debate sobre los riesgos de utilizar este término en educación.

2.2. Modelos de intervención educativa con personas mayores

No puede negarse que los profesores de Pedagogía, sea cual sea la plataforma disciplinar en la que nos encontremos, hemos sentido todos la urgencia de justificar la razón de ser de nuestro campo de conocimiento en

función de nuestra capacidad para sugerir, cuando menos, procedimientos de actuación, tema de enorme trascendencia teórica y de reconocida importancia práctica. Sin duda alguna el tema de la intervención o acción educativa convoca relaciones muy importantes como el de la investigación (cómo se construye y se produce el conocimiento educativo) y la teoría educativa (para qué sirve) que, a posteriori, van a retraducirse en una orientación sobre cómo orientar o dirigir la práctica, las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, la concepción que, por tanto, se mantiene en cada paradigma de lo que se entiende por intervención, por teoría y por práctica, del papel que cumplen los profesores y educadores en esos procesos de intervención, de las funciones de los receptores/colaboradores, las personas mayores, en esas prácticas en las que se sienten más o menos involucrados... Deseando llevar a cabo una amplia tarea de síntesis hemos tratado de encerrar todo este elenco de cuestiones relacionados con la naturaleza del conocimiento pedagógico y la utilización que de ellas hacen expertos, profesores, educadores.... en la tabla 1 (de elaboración propia) denominada *Paradigmas o Modelos de educación de personas mayores (investigación e intervención),* en la que se recogen, tras la revisión de la bibliografía especializada, tres traducciones o interpretaciones de la acción o intervención educativa: cada una de ellas es el reflejo de la concepción que los diferentes autores, instalados en sus respectivos paradigmas u orientaciones, mantienen sobre lo que es la educación o la intervención educativa.

TABLA Nº 1

MODELOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES (INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN)

ORIENTACIÓN	¿ QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO?		¿ CÓMO SE CONSTRUYE?		¿ PARA QUÉ SIRVE?		EDUCACIÓN COMO PROCESO	CAMPO PREFERENTE DE ACTUACIÓN
CIENTÍFICO TECNOLÓGICA (Modelo escolar)	MODELO C.ª NATURAL • Funcionalismo • Conductismo • Estructuralismo • Ps. del desarrollo EDUCACIÓN como CIENCIA Edu = Instrucción	OBJETIVO: • Cuantitativo ↓ • Neutral ↓ • Reglado ↓ • Acciones educativas: EN BASE A DISCIPLINAS	INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL Estudio de las CONDUCTAS de Personas Mayores (Tª de la Desvinculación)	TEORÍA TECNOLÓGICA Describe, regula, explica mediante conocimiento prescriptivo. LEYES (Moore, Noach, Peterson…)	LA TEORÍA PRESCRIBE LA ACCIÓN Conocimiento como saber	EDUCADOR: Un tecnólogo (ejecutor, aplicador,…) * Técnicas expositivas.	REPRODUCTIVO Intervención educativa ↓ Tecnología social: ACTO DE SEGUIMIENTO • Adaptación • Adquisición *Necesidades prescritas*	LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO • Influencia de la Psicología Conductista • Universidades como empresas.
INTERPRETATIVA (Modelo Cultural)	MODELO: CC. PRÁCTICAS • Interaccionismo • Fenomenología • Hermenéutica • Ps. del ciclo vital EDUCACIÓN como ARTE Edu = Comunicación	SUBJETIVO: SENTIMIENTOS (Deseos, percepciones, intereses,…) • Acciones educativas: EN BASE A EXPERIENCIAS	INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA Estudio de significados y acciones de las personas (Tª de la Actividad)	TEORÍA INTERPRETATIVA Busca reglas, no leyes. NORMAS. (Jarvis, Withnall, Schön, Moody…)	LA PRÁCTICA ES ANTERIOR A LA TEORÍA Conocimiento como ilustración	EDUCADOR: *Un facilitador* * Dinámicas de grupos.	CONSTRUCTIVO Intervención Educativa Práctica Interpretativa: ACTO DE COMPRENSIÓN • Socialización • Capacitación *Necesidades construidas*	ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL • Influencia de la Psicología Humanista • Universidades como anarquías organizadas y como sistemas naturales.
CRÍTICA (Modelo Contextual)	MODELO: CC. CONTRA-HEGEMÓNICAS • Teoría Crítica • Ps. del ciclo vital • Lingüística • Tª de la Comunicación EDUCACIÓN como POLÍTICA Edu = Participación	DIALÉCTICO: • Construcción personal en el medio social. • El conocimiento está enclavado política, económica, social e históricamente • Acciones educativas: EN BASE A EXPERIENCIAS Y PROBLEMAS	INVESTIGACIÓN CRÍTICO/ PARTICIPATIVA Estudios de contexto personales y sociales; los significados, las interpretaciones, las acciones que se producen en un contexto social, (político, económico, cultural,…) (Tª socioambiental)	TEORÍA DIALÉCTICA Reflexión en la acción para resolver problemas (implicación y compromiso) (Moody, Mezirow, Glendenning, Midwinter, Battersby…)	RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA Conocimiento ↕ Acción Conocimiento como poder	EDUCADOR: Un intelectual transformador * Técnicas cualitativas.	RECONSTRUCTIVO Intervención educativa ↓ Práctica Social: ACTO DE DECISIÓN • Autodeterminación • Liberación *Nec. contextualizadas*	DESARROLLO COMUNITARIO • Influencia de la Investigación Participativa • Universidades como sistemas micropolíticos y fachadas simbólicas.

Si atendemos a la tabla pueden identificarse tres tipos de modelos, paradigmas u orientaciones educativas: la conductista, tecnológica o tecnoacadémica y reproductiva; la hermenéutica, interpretativa o comunicativa; y la crítica, sociocrítica o política (Carr & Kemmis 1986; Giroux 1986; Sáez 1989). Si se escruta con detenimiento lo que en ella aparece, utilizando la comparación entre los diferentes modelos, plataformas u orientaciones que pueden dirigir la acción/intervención educativa de o con las personas mayores, tratando de buscar el contraste entre ellos, podemos entender que las relaciones que se abordan en ella son de una bien reconocida *importancia teórica* (para investigadores, profesores de Universidad, pero también para los prácticos que no desean quedar atrapados en las 'redes del lenguaje' y luchan por aclarar las significaciones de sus acciones) pero también de *enorme trascendencia* práctica en la medida en que tales relaciones (investigación unida a la construcción de teorías, la teoría asociada a una concepción de la práctica, la práctica dándole finalidad – ¿para qué sirve? – a las teorías que son utilizadas por un tipo de educador que se percibe como tecnólogo, facilitador o intelectual transformador, el tipo de proceso que cada modelo u orientación convoca – reproductivo, constructivo y reconstructivo, respectivamente – los campos preferentes de actuación...) acaban teniendo sentido y significado en torno al concepto de intervención/acción educativa al mismo tiempo que éste adquiere – en esta tabla de relaciones – sus diferentes corolarios semánticos. No podemos explicar con detenimiento cada uno de los epígrafes de la tabla: no es más urgente precisar cada una de la traducciones de lo que se entiende por intervención educativa, en definitiva, por educación.

Así, para nosotros es una necesidad aclarar qué es lo que conlleva la utilización de la expresión intervención educativa:

1. La vinculada al paradigma tecnológico, recrea no sólo ya una concepción de cómo investigar los procesos educativos dirigidos a las personas mayores, sino también qué hacer con las teorías reconducidas en prescripciones, convirtiendo la intervención educativa en tecnología social, que los educadores llevan a cabo – en tanto que se interpretan como tecnólogos ejecutores o aplicadores de conocimientos – independientemente de las voces, percepciones, actitudes, sentimientos e intereses que los receptores de tales procesos (los mayores) albergan en la relación educativa: esa tecnología social, esa concepción de la intervención educativa remite a un clima de pensamiento y acción que, por sus propias características, se traduce sobre todo en un *acto de prescripción* de los educadores y *de seguimiento* por parte de los mayores.

2. La otra traducción de intervención educativa, la de orientación interpretativa, es entendida como un acto de comprensión de aquello que se está abordando en la relación educativa con la personal colaboración de cada uno de ellos.

3. La intervención educativa como un acto de decisión en el que los mayores son tan protagonistas de su propio proceso de formación/educación tratando de satisfacer sus propias necesidades – más construidas y contextualizadas, así, que prescritas por expertos o instituciones ajenas a ellos – es la tercera traducción de intervención educativa: satisfacción de necesidades en colaboración con aquellos educadores que traducen la tarea de educar como la práctica de facilitar procesos en los que se involucran e implican aquellos que desean tanto incorporarse a su entorno cultural, que exige una continua socialización, como ir mejorando su calidad de vida, su transformación personal y social en contextos de incertidumbre y riesgos, de dificultades e incomprensiones, de exclusiones y tránsitos no asumidos.

Y subrayamos el significante colaboración por las razones que se desarrollarán posteriormente: si las intervenciones realizadas en la Universidad presentan, en general, un sesgo tecnoacadémico, una impronta más cercana a la tecnología social, las intervenciones en el ámbito comunitario, el de los Servicios Sociales, al tomar como punto de partida (al menos teóricamente) la identificación de necesidades planteadas por las propias personas mayores, abundan más en una perspectiva o traducción colaborativa de este tipo de prácticas.

De ahí que nos pareciera honesto plantear que si al fin y al cabo hay que aceptar, ineluctablemente, el concepto de intervención educativa, al menos era necesario introducir otras posibles traducciones del término. De la misma manera que han sido identificadas varias concepciones de educación (Giroux 1986; Carr & Kemmis 1986), en nuestra modesta opinión, como práctica que es, tal acto de intervención educativa puede ser denominado, en cada caso paradigmático como práctica tecnológica, interpretativa y crítica (House & Mathinson 1983; Sáez 1993) o, si prefiere la terminología de Martín (1983), como proceso reproductivo, constructivo y reconstructivo. En cualquier caso, y éste era el objetivo de este apartado, el problema que hemos formulado no es solo académico, sino también práctico y remite al mundo profesional. El problema de la intervención educativa, el de la práctica o, si se quiere, simplemente el de la educación, surge, precisamente, como se puede ver en la tabla y en los comentarios posteriores – lamentablemente no podemos en este

lugar llevar a donde nos conduce el análisis –, en las coordenadas de una reflexión sobre *qué* y *cómo* puede incidir el saber pedagógico en la práctica educativa con personas mayores; cómo y por qué este conocimiento, lejos de encerrarse sobre sí mismo, ha de ser puesto en funcionamiento para comprender la práctica, para valorarla y transformarlo, al tiempo que dialécticamente, este conocimiento es reconstruido y validado en y por la misma práctica, pudiéndose recrear este conocimiento en Universidades, residencias, centros de día u otros ámbitos comunitarios.

Formulemos, ahora, la pregunta que líneas más arriba nos provocó: ¿de qué modo se recrea la intervención en las Universidades, lugares de investigación y formación, y en los contextos comunitarios y diferentes servicios sociales?; ¿cuál es el tipo de intervención educativa que predomina en cada caso?...

III. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES DONDE ACUDEN LOS MAYORES

3.1. De la investigación a la intervención educativa

Desde Montaigne, para quien hablar de *"las Universidades para la tercera edad era un verdadero desatino"* (Freeman 1979) hasta hoy, las percepciones sobre las posibilidades de que las personas mayores encuentren en las instituciones universitarias satisfacciones educativas y culturales, han cambiado. Muy pocas personas involucradas en las dinámicas de los mayores argumentarían en contra de esta posibilidad y nosotros, los que nos dedicamos a estudiar el universo educativo de los mayores, ya no nos preguntamos por las razones que apoyan la necesidad de que se promueva el aprendizaje en las últimas andaduras de la vida. Harry Moody (1988: 75) sí que lo hizo hace ya algunos años: *"¿Por qué debería haber una política de apoyo público al aprendizaje en los últimos estadios de la vida?; ¿qué razones hay para extender la educación a ese período?"*. Para algunos eran suficientes razones las económicas para decir que no, ya que ningún país estaba dispuesto a financiar con fondos públicos la educación de mayores al mismo nivel e intensidad que se dedicaba a los más jóvenes. A Moody, como a Glendenning (1985), le preocupaba que esta propuesta educativa no fuera más que un eslogan llamativo, algo para adornar los programas electorales de los partidos políticos, quizás una manera de llenar el tiempo de los que envejecen en una sociedad del

envejecimiento o, quizás, en una posición más extrema, una plataforma peligrosa para acabar domesticando lo que debería ser una tarea formativa.

Moody no banalizaba. Sus intuiciones tenían calado cuando demandaba que nos esforzáramos por hacernos preguntas básicas sobre lo que significa para las personas mayores *aprender* y *avanzar* en un periodo de declive. Nos convocaba a profundizar. Como su producción bibliográfica nos demuestra, Moody no cesó de preocuparse por los mayores. Como Glendenning, quien llegó a formular que la educación de los mayores *"es un derecho social"*. Uno y otro, intentaban revisar, con seriedad, los supuestos teóricos, políticos, económicos, sociales y culturales, que legitimaban la educación de los mayores. De esta manera se enfrentaban a un cuerpo de conocimientos producido por oportunistas, respondiendo a la nueva moda, en las que las contradicciones no eran difíciles de localizar al ponerse en marcha el fino escalpelo del análisis y mostrar cuánto anecdotario impregnaban tales discursos. Moody como Glendenning, como todo interesado por estas cuestiones (Swindell & Thompson 1995), sabían que para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la Gerontagogía no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y cualitativas *con, para, en* y *desde* las personas mayores.

Es decir, se van conociendo, aunque aún son escasas, las exploraciones que relacionan a las personas en el proceso educativo y buscan extraer conocimiento de estas actividades en donde uno y otros se involucran. Ya estamos en trance de superar el paradigma conductista y funcionalista que nos da una percepción negativa de la vejez (Sáez 1986, 1988) y, en donde, los mayores son vistos como un problema social, y vamos dejando atrás, al menos en el discurso, las teorías de la desvinculación que los observa como un grupo en desventaja. Otras teorías y otros discursos (Benjamín & Estes 1983), otras perspectivas más posibilitadoras (Schuller & Bostyn 1992; Withnall 1992; Midwinter 1992 a y b; Escarbajal 1994), aparecen en el horizonte dispuestas a descalificar el paradigma dominante que presentaba a los mayores, a partir de la jubilación, como un grupo no productivo al que, por disfunción, había que 'aparcar' (CIMOP 2002). Con todo, la investigación, si bien progresa en el terreno de la Gerontología Social, en el de la Geriatría..., todavía le queda mucho por recorrer tanto en el ámbito de la Universidad, donde se están llevando a cabo intervenciones educativas –las más de las veces cómo un apéndice más al formato disciplinar existente desde

tiempos a en la institución–, como en el de la Comunidad a través de los Servicios Sociales y, en los últimos tiempos, con el promover de Cooperativas, Instituciones privadas..., en ámbitos no formales.

De ahí que sea casi una impertinencia hoy, en una sociedad de servicios y telecomunicacional, donde la estructura de edad de las sociedades está cambiando sensiblemente y con ello las relaciones entre las generaciones, el preguntarse si la educación tiene un efecto positivo sobre los problemas y dificultades de las personas mayores. Más congruente parece hacerse estas preguntas en otra línea de reflexión: ¿qué tipo de intervención, de educación y formación, puede mejorar la calidad de vida de la gente en unos momentos en el que los mayores comienzan a vislumbrar el declive, a identificar deteriores, a percibir humillaciones...? La educación es, en sí misma, algo deseable; el problema consiste en consensuar el modelo de educación más favorable a este tipo de grupos de personas que presentan algunos rasgos diferenciados, pero también muchos elementos comunes con otros grupos de seres humanos (Martin García 1994).

3.2. Las intervenciones educativas con las personas mayores

3.2.1. Las personas mayores educándose en la Universidad: la orientación tecnoacadémica.

Dos espacios de intervención educativa con las personas mayores son las Universidades, pensando en el sistema educativo formal, y también el universo de los Servicios Sociales en la Comunidad, asociado más a una visión no formal de la Educación.

En el primer caso, el de las Universidades, ya no hay duda sobre la confirmación de este ámbito (Sánchez 2004), como prueba de la expansión gerontagógica, a nivel europeo y americano. La presencia de un buen número de interesados en los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores no hace más que decidir la realidad. Las Universidades son espacios importantes de investigación. Pronto tendrán que impulsarse investigaciones de diverso signo *sobre* y *con* las personas mayores durante los procesos educativos en los que se implican. El trabajo del *British Open University's Older Adults Research Group* es modélico a este respecto: un grupo de investigación que surge de su seno está llevando a cabo investigaciones, más empíricas que etnográficas eso sí, sobre la educación y las personas mayores. Ello hasta tal

punto que han extendido sus redes investigadoras a la Alemania Occidental. Autores como Clennell (1984, 1987 y 1988), y Scholz (1992a y b, 1993), entre otros, han realizado un inusitado esfuerzo para clarificar la importancia que tiene y puede tener el estudio de las personas mayores en la Universidad. Así afirma Scholz (1993) en uno de sus trabajos:

"Para los estudiantes de edad alemanes las relaciones en la Universidad tenían por sí mismas un significado adicional, nuevas amistades o contactos con estudiantes jóvenes o con estudiantes de la misma edad se intensificaban e iban mas allá del período de estudio propiamente dicho. La buena voluntad de los estudiantes de edad para ganar amigos y para ampliar las bases de la comunicación era reforzada por la receptividad de muchos de los estudiantes jóvenes. Las mujeres solteras de edad veían tanto la Universidad y sus estudios como una ocasión para abandonar su aislamiento social anterior y para dar a sus vidas una nueva dirección. Sólo por ello, podría argumentarse, adquiere suficiente legitimación la existencia de Universidades plurales para todas las edades" (Scholz 1993: 35)

Evidentemente los estudios (CIMOP 2002) aportan muchos datos más: las personas mayores mejoran su salud *("Estoy esperando el día que voy a la Universidad")*, se sienten crecer *("Estamos enriqueciéndonos mentalmente")*, aumentan sus capacidades de reflexión y comprensión como compensación al decrecer de la flexibilidad física (*"Nos sentimos más confiados ante los problemas que se nos presentan")*, proporcionan incluso una nueva definición de la vejez al asociar la educación a los efectos vivificantes en los estados físicos y mentales de los mayores ya que la educación provee a estas personas *"de una variedad de opciones que los capacita para disponer de sus vidas.en un camino de certidumbres y autoconfianzas"* (Scholz 1993).

Por tanto, y teniendo presente los nuevos escenarios sociales, se están volviendo obsoletas las tradicionales bandas de edad que relacionan educación con actividad social productiva ya que, en primer lugar, no hay muestras que limiten la participación a una determinada edad y, en segundo lugar, no hay barreras, en términos antropológicos y psicológicos, que invoquen la capacidad o incapacidad de los mayores para aprender. Es cierto que sus motivaciones mayoritarias no tienden a obtener un sueldo en términos vocacionales o profesionales –una de las reglas de oro por las que se estructura la institución universitaria –, de ahí que prefieran 'temas humanos y existenciales' más que programas orientados 'hacía el conocimiento técnico y hacia una profesión futura'. Pero la presencia en la Universidad es fundamental para ellos (Sánchez 2004; Lemieux 1997).

Algunos autores dan cuenta del poder de la enseñanza para alcanzar una vida plena en los mayores. Así, algunas conclusiones y resultados de la investigación gerontagógica muestran lo siguiente:

- La edad no se vincula necesariamente a una pérdida gradual de los intereses y las habilidades sociales o mentales. Muy al contrario cuando la educación entra en juego se ponen en marcha nuevas destrezas, nuevos horizontes;
- El modelo del déficit de los procesos de envejecimiento, asociado a la teoría funcionalista y de la desvinculación, mantiene una concepción y refuerza los estereotipos inútiles sobre lo que son las personas mayores;
- Una vida autónoma, confiada, autodirigida puede aplicarse a todas las edades a través de la actividad mental que genera y auspicia la educación (Escarbajal 1995, 1998; Carvajales 2003; Sánchez 1999).

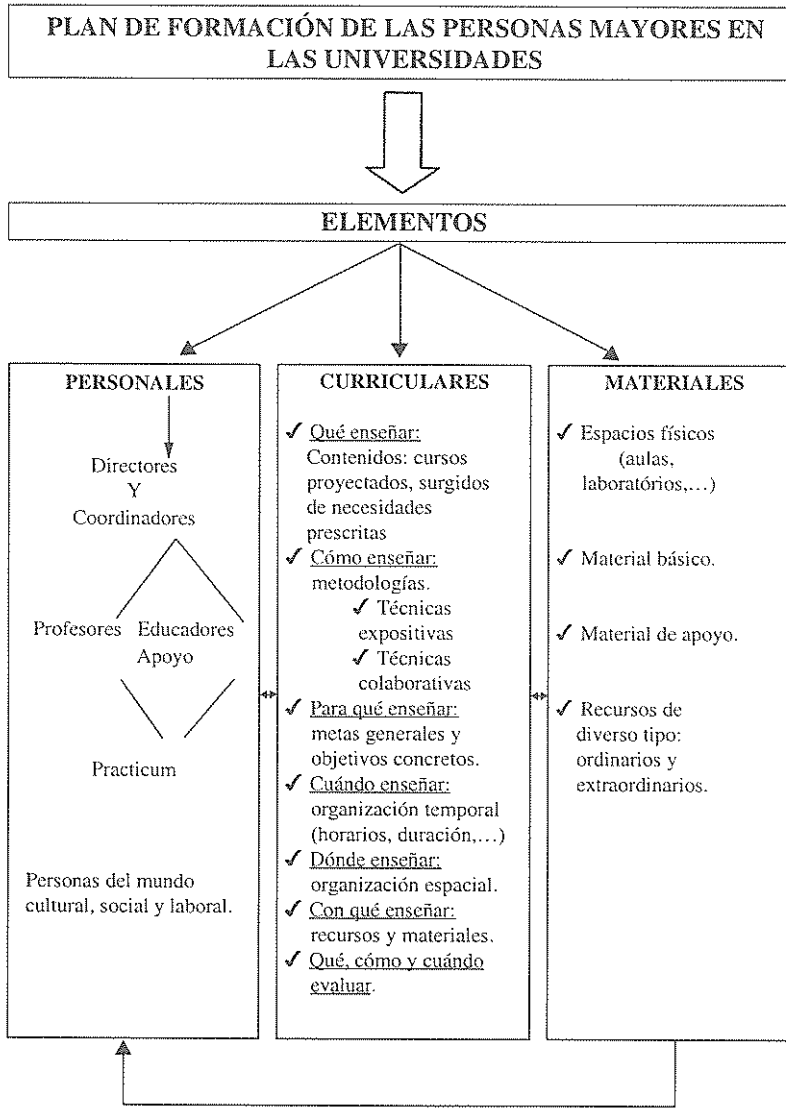
La investigación debe auspiciarse, pues, en programas lakatianos que profundicen con credibilidad en los procesos educativos llevados a cabo en los espacios universitarios. Será difícil, dadas las peculiaridades de una institución que no ejerce en exceso el autoanálisis. Por ello todavía seguimos ignorando grandes cuestiones que tiene que ver con las personas mayores y el aprendizaje, con los modos de educar que se utilizan, con el diseño de programas de formación, su ejecución y su evaluación, la valoración de resultados y los instrumentos que se utilizaron para ello, con las necesidades educativas que demandaban los mayores... y otros problemas relevantes en el proceso de formación. No obstante, nos gustaría apuntar aunque sólo sean unas breves reflexiones sobre el tipo de intervenciones que se recrean bajo el enfoque tecnoacadémico en la educación de personas mayores.

3.2.2. Algunos elementos del enfoque tecnoacadémico en la educación de personas mayores.

Aunque todavía carecemos en España de una investigación sólida que nos aclare que está sucediendo, pedagógicamente hablando, en las Aulas de Mayores de las universidades españolas, podemos avanzar algunas consideraciones sobre este particular fruto de la experiencia que tenemos en este campo así como, sobre todo, del análisis de algunos textos que dan cuenta, o pretenden dar, de la dinámica educativa que acaece en ellas.

Si tratamos de caracterizar la formación que se está dando a los mayores en las aulas universitarias podríamos adjetivarla con la siguiente afirmación: es, en gran medida, un tipo de intervención educativa cuyas relaciones y elementos son conducidos por los supuestos y estrategias del paradigma, o la orientación predominante en el sistema educativo formal, tecnológico, instruccionista y funcionalista, en donde son auspiciados una serie de valores, significados y relaciones que, más allá de procesos puntuales que confirman la excepción, contaminan y distorsionan la relación educativa. Vayan, por tanto, después de esta aseveración, algunas consideraciones que la matizan, pudiéndose añadir a las que, en el punto 2.2., desarrollamos más arriba. En la tabla 2 se puede observar un esquema comprensivo de este tipo de intervención bajo el formato de la formación tecnoacadémica. Por lo demás, si tratamos de caracterizar las dinámicas que se recrean bajo este tipo de intervención, de realización educativa, nos aparecen como las más relevantes las siguientes, soslayando conscientemente peculiaridades y particularidades que no cuestionan, de fondo, los rasgos más significativos de este paradigma u orientación educativa (Sáez 1989, 1993, 1996, 1997, 1998, 2002, 2003):

TABLA Nº 2



[Cuadro de elaboración propia]

a. En torno a la relación profesor/persona mayor. El tipo de formación que se realiza en las aulas universitarias es el que, en buena medida, corresponde a un proceso de intervención que es diseñado y aplicado por unos profesores sobre y no con las personas mayores, promoviéndose, con frecuencia, una intromisión y alteración de la realidad personal de cada uno de ellos, desde posiciones de control formal y autoridad docente: esta posición parece remitir a una visión de la educación y formación como algo dado, como realidad objetivada, como una situación predeterminada, que está ahí, y es susceptible de control organizacional y dirección externa. Este poder para intervenir 'sobre' algo dado, contrasta con aquella otra concepción de la intervención/educación como proceso a elaborar, como realidad a construir, en la que es preciso la colaboración de docentes y discentes, como veremos.

Esta visión de lo educativo como algo dado corresponde a una concepción epistemológica racionalista y tecnocratizadora, alimentadora o provocadora de un caldo de cultivo que entiende el fenómeno educativo como un proceso exclusivamente técnico, aséptico, neutral, independiente de los actores que lo diseñan y participan en él, como si él pudiera existir y funcionar sin el elemento humano de dicho proceso. Atrayente por sus promesas de utilización instrumental, la formación que es conducida por el paradigma de corte tecnológico se presenta como una acción eficaz y de calidad basada en que el conocimiento acumulable y disponible, supuestamente obtenido por investigación, va a permitir el desarrollo de una intervención eficiente para el logro de fines atribuidos, previamente, a los mayores. Pero esta creencia y promesa aparece como problemática en educación. Por dos razones.

- *Primera razón*: Reconducen lo educativo a su dimensión más factual y objetiva: así, la formación se reduce, en buena parte, a una serie de datos objetivos y factuales. Datos que, todo hay que decirlo, son innegables como tales pero también es cierto que son dependientes de quienes los utilizan: están siempre abiertos, irrevocablemente, a su construcción subjetiva. Esta pretensión de objetividad que se le da a los conocimientos de los diferentes campos disciplinares (basta fijarse en el título de muchos cursos ofertados a los mayores) soslaya que lo educativo, en tanto que acto, está atravesado por dimensiones ideológicas y axiológicas: valores e intereses, sentimientos y percepciones, lo subjetivo, es 'sepultado' a la clandestinidad, es decir no se le da juego al no permitir en la intervención la implicación de voces personales (Camps 1993).

- *Segunda razón.* La perspectiva tecnológica en la Academia resulta demasiado crédula en la eficacia de la acción guiada desde fuera: ¿qué es lo que asegura el éxito?; ¿acaso los procedimientos inapelables para aplicar los conocimientos disciplinares?; ¿qué es lo que permite confirmar que se está hablando de educación?; ¿qué es lo que controla y hace eficaz la acción?... Para los profesores de estas disciplinas, en su gran mayoría socializados en una manera de entender la educación que se asocia a la lógica disciplinar, lo que hace eficaz la formación es su justificación externa dada por el experto en esta o aquella materia. Tal concepción, como se ha demostrado hoy (Carr & Kemmis 1986; Giroux 1986), comporta una visión parcializada de la realidad educativa.

b. En torno a la acción educativa. Si se siguen los argumentos dados, la intervención/acción educativa con personas mayores resulta ser entendida, por tanto, como una acción teórico instrumental. Esta codificación de la intervención como una tecnología social supone lo siguiente: que la acción formativa se considera como una secuencia de actos a través de los cuales ha de procurarse el logro de metas preestablecidas para las personas mayores: pero estas metas u objetivos, que se suponen responden a necesidades que ellos presentan, son planteadas por las instituciones y los expertos independientemente de lo que ellos piensan. Estas necesidades son prescritas por atribución de quienes hacen la oferta; ¿acaso se les ha preguntado a los mayores lo que ellos desean, esperan, sobre lo que carecen, sus idiosincrasias, expectativas...?

Esta secuencia de actos no es, por ello, resultado de la construcción creada por todos los agentes implicados en la educación – tal y como corresponde a una práctica interpretativa y comunicativa – sino que es la consecuencia de lo que la teoría dice que hay que hacer en la práctica: ésta es considerada como una simple aplicación de conocimientos teóricos y, por ende, una tecnología. Los actores no cuentan en la construcción de la práctica. Unos ejecutan, otros son receptores de esa aplicación. Aquí no cabe la participación de los mayores en el proceso de intervención para decir lo que piensan acerca de los contenidos, los procesos, los tiempos, las estrategias, el perfil de los profesores,... que conducen la formación. La teoría, por tanto, no se alimenta de la práctica sino que la somete, la presiona: no mantiene una relación dialéctica con ella.

c. En torno a los profesores de personas mayores. Si la acción/intervención sobre las personas mayores queda relegada a la función de ejecutar, de instrumentar, ¿qué tarea cabe a los profesores en estos programas de formación?

Es evidente que la perspectiva u orientación tecnológica ha conseguido atraer la atención, por los numerosos atractivos que presenta, de un buen número de profesores.

En primer lugar, promete una acción ordenada, dirigida y sistemática. Una intervención racionalizada y, por ende, eficaz respondiendo al esquema medios-fines. Es, por tanto, una estrategia cómoda que, por lo demás, ofrece prestigio al experto y al profesional, aunque este prestigio sea sobre todo formal y simbólico, cuando se piensa que su tarea se dedica a ejecutar y a aplicar los conocimientos teóricos que se presentan ordenadamente en el desarrollo de las disciplinas: cuando los profesores se dejan capturar por el orden, la dirección, la secuencialidad, relegan todas sus actividades a mero 'seguidismo' en la tarea de enseñar. Un seguidismo cómodo tecnológico, que desea quedar exonerado de toda responsabilidad cuando surge el imprevisto, cuando la incertidumbre enseñorea el proceso, o cuando no se tiene constancia de que se haya conseguido el éxito. ¡Otros factores han provocado una disrupción en la programación de la formación y la culpabilidad no es ni de la institución ni de los profesores!

En segundo lugar, los expertos universitarios son considerados, bajo esta orientación tecnoacadémica, como los *poseedores del conocimiento* así como de los *procedimientos científicos* que aseguran que la intervención educativa terminará por ser eficaz. Son ellos, los profesores universitarios, los que en las aulas de mayores están dotados de aquella capacidad cognitiva y técnica por la que son potentes analizando, valorando y prescribiendo la acción de enseñar a sus receptores. Son ellos los reconocidos para la intervención, los que poseen autoridad académica y poder social para definir los *qués, cómos, cuándos, con qués* y *para qués* de la formación e incluso, 'proponer' soluciones a los problemas que puedan surgir antes, durante y después de la intervención.

En esta situación, el mayor es visto, ante todo, como un sujeto receptor, objeto de recomendaciones y prescripciones, ejecutor también de éstas: en el trasfondo de esta filosofía educativa tecnológica late, implícita más que explícitamente, una atribución de incompetencia sobre lo que pueden o no hacer los mayores, una desconfianza sobre la capacidad que esos mayores puedan mostrar para aprender como no sea desde las recetas que se les enseña, obviando los repertorios personales que han ido acumulando a lo largo de sus vidas. En esta lógica, los mayores son etiquetados en los programas de formación bajo esquemas de dependencia, pasividad, inferioridad y sumisión: en este tipo

de intervención, sin ser consciente de ello, se da lugar a que entren en el escenario de la enseñanza las teorías de la desvinculación. Por esta misma lógica, quedan establecidas todas las condiciones previas para que la relación educativa entre el experto, el profesor universitario, y los mayores sea esencialmente asimétrica, jerárquica y desigual: la intervención de uno, el experto, *sobre* el otro, el mayor o los mayores, receptores de la información y la ciencia ofrecidas en la formación por los primeros.

"Incluso cuando las propuestas externas resultaran realmente eficaces, como hipótesis, este tipo de estructura relacional no deja de producir efectos colaterales indeseables: contribuye a cultivar la dependencia externa, a la descualificación de los procesos al no dar juego a las subjetividades, al hacer pedagógico heterónomo, la desprofesionalización de los profesores aunque ellos no lo perciban atrapados como están en una lógica disciplinar en la que el conocimiento es más un fin que un medio convirtiéndoles en sus meros ejecutores..." (Giroux 1986: 15).

En suma, cuando las intervenciones educativas se fomentan en las Aulas de Mayores bajo el formato de la formación tecnológica y ésta se orienta desde el paradigma tecnológico, esta perspectiva resulta a la postre, fundamentalmente, *deseducativa*. ¿Tienen los profesores de las Aulas donde se forman mayores alguna idea sobre el tipo de pedagogía que despliegan en sus actividades? El enfoque colaborativo de intervención educativa aparece como una buena alternativa, así lo creo, al modelo o paradigma comentado, para educar a las personas mayores. En el punto 4.2.2 se da detenida cuenta de ello utilizando los mismos epígrafes para facilitar el contraste.

IV. LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS CON PERSONAS MAYORES EN LOS SERVICIOS SOCIALES

4.1. La vía de los Servicios Sociales

Otra vía de intervención es la de los Servicios Sociales. Aunque sea brevemente, y con ánimo de contrastar, dedicaremos alguna reflexión, a estos territorios educativos. A este respecto ya nos hemos pronunciado alguna vez (Sáez 1996). La tentación pedagogista puede considerar la educación de los mayores de edad con los mismos presupuestos y requisitos que se utilizan para pensar la educación infantil y la de los jóvenes, muy asociadas las dos a la escolarización, la instrucción y la adaptación. No debería extenderse el Piaget de la educación y sus propuestas de aprendizaje formal a las personas mayores:

es preferible otro modelo menos secuencial y más dialogante, como el propuesto por el Habermas de la teoría de la acción comunicativa, o por Freire y su apuesta por la participación y el diálogo como requisitos indispensables de toda práctica educativa. ¿Se está utilizando este enfoque cuando se habla de personas mayores en residencias, hogares, centros de día...?, ¿o acaso se repite el esquema formal y disciplinar, reglado, que potencia el sistema educativo que todos conocemos? De cualquier manera, cabe apuntar que en el Universo amplio de los Servicios Sociales a través de la Animación Sociocultural (Escarbajal 1998; Sáez 1997) y otro tipo de procesos (Barceló 2001; Pereira & Pino 2003; Malagón 1995) se están llevando a cabo programas de educación para las personas mayores.

En el excelente texto de Seidman, *Handbook of Social Intervention* (Seidman 1983), ya nos recordaban lo siguiente Benjamín y Estes, los responsables del capítulo XIX, dedicado a *Social Interventions with Older Adults*:

"Cualquier consideración de las intervenciones sociales con ancianos está necesariamente relacionada con cuestiones específicas que se refieren a lo que proporcionan los servicios sociales. Sin embargo, estas cuestiones no pueden comprenderse adecuadamente si no se consideran así mismo las múltiples dimensiones del contexto político que las generan y los conforman" (Benjamín & Estes 1983: 438).

En este momento, por hacer referencia al entorno en el que trabajo, además de las Aulas Universitarias para Mayores de la Universidad de Murcia, existen en nuestra Región 5 centros en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 47 en los Ayuntamientos, 71 Centros de Tercera Edad, 150 Asociaciones de pensionistas y mayores, 35 empresas de distintos tonos y características que prestan servicios a colectivos de tercera edad,... lo que nos sitúa, en un estudio aproximado, en un total de 248 centros donde actúan unos 300 profesionales implicados en las tareas de intervención educativa.

Ahora bien, justamente en estos ámbitos se reclama otro tipo de educación menos tecnoacadémica, con formato menos disciplinar, es decir, se demanda una educación más asociada a las necesidades identificadas por las personas mayores, con la ayuda de los profesionales del área pero siendo ellas mismas las que indiquen y planteen lo que desean satisfacer. En estos territorios de intervención parece más apropiado el contar con una pedagogía más participativa y activa como el edificio teórico fundamental, medular, sobre el que apoyar las intervenciones educativas que se diseñen, se lleven a cabo a través de actividades de distinto signo y se evalúen durante y después de su realización

(Sáez 1996). Este tipo de intervenciones, si bien no tienen que prescindir de las tareas de tonos disciplinares cuando se crean necesarias o vengan al caso, deberían organizarse en torno a *experiencias*, testimonios, relatos, memorias,... que pueden dimensionalizarse en ámbitos o temas relacionados con el entorno y las preocupaciones de diverso signo de las personas mayores, más que alrededor de contenidos manualísticos, recetario o prescriptivos. Estamos, por tanto, en una concepción de la educación que es planteada como una *construcción personal y social*, como un *proceso de comunicación* en el que los diversos involucrados en las dinámicas de aprendizaje intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, y deciden abordarlo conjuntamente, no en torno a objetivos previamente formulados, sino en torno a los problemas que desean resolver, las necesidades que esperan cubrir o las expectativas y motivaciones que pretenden satisfacer.

4. 2. La intervención educativa con personas mayores: la orientación colaborativa

4.2.1. Algunas consideraciones para la investigación

Para toda la gama de profesionales que se dedican a la tercera edad (trabajadores sociales, educadores sociales, enfermeros, auxiliares sanitarios, auxiliares de hogar, etc.) es preciso plantear qué tipo de formación se oferta desde los Servicios Sociales que tienen esta responsabilidad en cada Comunidad Autónoma (Malagón 1995; Guillén 1998; Barceló 2001).

En función de todo lo expresado en este apartado, nos gustaría dedicar unas reflexiones, que se pueden presentar como hipótesis de trabajo y de investigación en el terreno de las personas mayores pero también como retos que las comunidades tienen que afrontar si pretenden mejorar sus respectivos Servicios Sociales (Puga 2002; Pereira & Pino 2003; Sáez 2002, 2003).

Este apartado ha insistido en poner de manifiesto el poder de legitimación que tienen las teorías de la vejez (incluso aquéllas que se presentan como aparentemente neutras), operando como recursos que determinan un nivel de práctica aplicada e, incluso, actuando como concepciones ideologizadoras que definen el qué y el cómo debemos actuar frente a las personas mayores. Sobre todo en la medida en que una concepción teórica, por muy avalada que venga por el rigor científico exigido, supone una cosmovisión acerca de la vejez, de nuestra conducta para con los mayores, de la manera en que debemos abordar

los problemas, de cómo tenemos que formar al personal relacionado con ellos, de los recursos que deben destinarse a los mayores, etc.

La bibliografía especializada sobre los procesos de intervención educativa es bastante abundante, sobre todo en lo que respecta al diseño de cómo planificarlos y tratar de llevarlos a cabo (Pose & Serantes 2003; Belando 2001; Pérez Serrano 1997). Es curiosa la situación de consenso alcanzada en torno a lo que se supone es o debe ser el proceso de intervención educativa. Más allá de diferencias de lenguaje o de particularidades asociadas a una manera de pensar de este o aquel autor, lo cierto es que se comparte ampliamente el esquema siguiente, elaborado a partir de propuestas muy similares dentro de la literatura publicada. Formulado pensando en las personas mayores, el diseño del proceso de intervención educativa en el ámbito de los Servicios Sociales puede quedar como se muestra en la tabla 3.

TABLA Nº 3

PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LOS SERVICIOS SOCIALES

DIAGNÓSTICO	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS • Categorizan • Priorizan
PLANIFICACIÓN (REQUISITOS)	• OBJETIVOS: - Generales - Específicos • METODOLOGÍA: Técnicas participativas { - Trabajo según proyectos - Trabajo cooperativo - Equipos multiprofesionales - Actividades y tareas - Soporte técnico • TEMPORALIZACIÓN: { - Tiempo dedicado a la ejecución - Tiempo dedicado a la preparación de tareas - Tiempo de relaciones entre los involucrados - Corto - Medio } plazo { - Semanas - Meses - Trimestres - Largo • RECURSOS Y MEDIOS: - Humanos - Materiales: { Fungibles Instalaciones Audiovisuales - Financieros • EJECUCIÓN Y DESARROLLO
	• EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: Contenidos: **¿qué evaluar?** { **Programa** **Proceso** **Contexto** **Resultados** Finalidades: **para qué evaluar** Procedimientos: **cómo evaluar y con qué** Fuentes: **de dónde obtener la información** Momentos: **cuándo evaluar** Quién **debe hacer la evaluación**

[Cuadro de elaboración propria] Formato de la intervención en el territorio de los Servicios Sociales

En el escenario de los Servicios Sociales la concepción tecnológica y seguidista de la intervención en la Universidad no funciona, en general, de la misma manera: ni los espacios ni los tiempos de la intervención se sujetan a ese esquema formal ni tampoco los puntos de partida y llegada; las intervenciones en las Universidades, en general, suelen organizar la enseñanza en una oferta a priori que está relacionada con un campo de conocimiento siendo la finalidad de esta intervención la adquisición de este conocimiento; por el contrario, las intervenciones en el ámbito de los Servicios Sociales no parten de campos disciplinares sino de las necesidades que previamente es necesario identificar en (y con) los mayores como punto de partida indispensable para poder realizar una planificación de la intervención seria y congruente, y la finalidad, por supuesto, no es el conocimiento por el conocimiento sino que éste es considerado un medio para satisfacer necesidades y no un fin en sí mismo (Medina & Ruiz 2000; Ordinas & Thiebaut 1988).

Los supuestos tan diferentes permiten hacer referencia a otros modelos, paradigmas u orientaciones, como son la perspectiva interpretativa, cultural, fenomenológica, comunicativa, constructiva y también crítica, política y reconstructiva, como quieran denominarlas autores, escuelas y subescuelas o corrientes, en cada uno de ellos. Si podemos utilizar un término que resuma o sintetice la concepción de la intervención educativa que subyace a estos modelos, el espíritu de estas plataformas, es el de *colaborativa*, en la medida en que la educación es entendida como un proceso de colaboración en donde la acción educativa se lleva a cabo *con* (y no *sobre*) la implicación y compromiso de todos los que se involucran en él, especialmente de las personas mayores cuyas voces personales, testimonios, experiencias, relatos, adquieren una dimensión inigualable en estos procesos. Esta orientación educativa conforma nuestro pensamiento de otra manera, nos permite observar la realidad de forma diferente, hasta el punto de poder reconsiderar nuestros modos de trabajar en educación.

Esto es, lo que nos atrevemos a calificar como *perspectiva o visión colaborativa* asume supuestos bien distintos acerca de la realidad pedagógica, sobre la acción educativa, acerca de los sujetos/personas y las relaciones que mantienen entre sí, así como sobre las figuras profesionales que colaboran e interactúan en la implementación de los citados proyectos, sus funciones y tareas. Ya de entrada, si nos aproximamos al campo semántico del término colaboración se pueden apreciar significados y valores bien distintos a los que

parecen asociados al de intervención tecnológica. Así, al significado colaboración conectamos de inmediato la idea de acción conjunta, de reconocimiento de capacidad, autonomía y poder para las partes implicadas, así como la presencia virtual de intereses y objetivos distintos y, ¿por qué no?, legítimos (Sáez 1989, 1993; Escudero 1990).

No es extraño encontrar significados en este territorio semántico que remiten a significantes muy utilizados en la literatura pedagógica de los últimos años como investigación participativa o colaborativa, aprendizaje cooperativo, trabajo interactivo,...expresiones que, si bien no habría entre ellas una total identificación, definen el cariz de un tipo de acción humana: puesto que los que están implicados en el proceso educativo son las personas mayores y sus educadores, sobre todo, son ellos los verdaderos protagonistas, hasta el punto de que sin ellos no hay educación. Presupuesto esencial que está lejos del paradigma comentado en apartados anteriores donde diseños, procesos, fines,... parecían ser los verdaderos actores, formulados por alguien ajeno a ellos, dada la independencia (supuesta) y neutralidad que éstos mantienen con respecto a aquellos.

4.2.2. Algunos elementos del enfoque colaborativo en la educación de personas mayores

Abogar por una relación de colaboración entre los sujetos implicados en los fenómenos y procesos educativos significa, asumir, de lleno, una visión de la realidad humana y educativa como algo creado, construido y significado por los individuos en contextos de interacción social y en las coordenadas de tramas históricas, condiciones sociales y opciones ideológicas de valor. De esta manera, *lo educativo* en general, y cualquiera de sus facetas particulares, no puede ser considerado como un objeto independiente de los actores, sino como la síntesis dialéctica entre hechos, datos, fenómenos y estructuras, por supuesto vivencias y percepciones, interpretaciones, principios morales, intereses,... que se ponen en juego en el escenario donde se relacionan los educadores y los mayores, y aquellos otros profesionales vinculados a la tarea de atender a los mayores. Desde esta perspectiva merece la pena apuntar las mismas consideraciones que apuntamos en el paradigma o modelo anterior en el apartado 3.2.2., que dan cuenta de las relaciones educativas que se plantean en este tipo de intervención (Sáez 1989, 1993, 1996, 1997, 1998, 2002, 2003).

a. En torno a la relación educativa persona mayor-educador. Así, por ejemplo, la realidad de los centros y espacios donde se lleva a cabo la educación, el hecho de que unos educadores atiendan a las personas mayores, no es algo a ser catalogado bajo categorías objetivas y externas, ni algo a ser codificado bajo rótulos preestablecidos por la prescripción, ni tampoco una mera estrategia a ser optimizada mediante la mera aplicación de conocimientos científicos 'transportados' desde la teoría a la práctica.

Muy al contrario, esa realidad merece ser comprendida a la luz de perspectivas, significados y paradojas que representa para los sujetos implicados; ser captada a la luz de las coordenadas personales e institucionales en las que tal realidad ocurre; ser abordada conjuntamente para deliberar qué puede hacerse en orden a mejorarla, teniendo en cuenta criterios personales, contextuales, morales e ideológicos. Por ello mismo la realidad educativa construida por mayores y educadores no constituye algo a ser medido, explicado y controlado desde fuera, sino un proceso a ser experienciado, comprendido y orientado desde las perspectivas de los individuos abiertos, eso sí, a la crítica proveniente de instancias múltiples, ideológicas, de valor, teóricas, prácticas.

Una realidad así está lejos de ser una realidad intervenida tecnológicamente y controlada, tecnoacadémicamente, a distancia. Es, por el contrario, una realidad compleja, problemática, personal, social e ideológica, en la que implicarse y con la cual trabajar desde dentro: así educadores y personas mayores recrean prácticas y construyen teorías, discursos, argumentos, esquemas de significado sobre lo *que* abordan y *cómo* abordarlo, que remiten otra vez a la práctica con la intención de mejorarla y enriquecerla para satisfacción de todos ellos. Ahora bien, en esta interacción continuada, las personas mayores no asumen sólo el papel de receptores de conocimientos externos a ellas sino el de constructores activos de procesos, contenidos, de realidades impregnadas de significado reconstruido a través de testimonios, experiencias, memorias, temáticas pactadas, problemas a debatir consensuados, que redundan tanto en los educadores que actúan como facilitadores de procesos y tareas, como en las mismas personas mayores: la realidad construida está impregnada, en esta perspectiva colaborativa, de significados compartidos.

b. En torno a la acción educativa. Desde este enfoque colaborador, la acción educativa es una acción que tiene muy poco de instrumental. Es más bien una acción expresiva, construida sobre significados, propósitos y representaciones de los sujetos implicados y susceptible de ser valorada y

criticada desde *lo que es*, pero también desde *lo que debe ser* (la dimensión utópica de la educación) por lo que no agota su sustancia en el conocimiento científico, sino en un tipo de conocimiento más amplio que exige considerar principios éticos, morales, ideológicos.

Así pues, la acción educativa no es pensada como un simple acto de aplicación e instrumentación tecnológica, sino como una recreación personal y situacional en la que han de darse cita conocimientos teóricos y conocimientos experienciales y prácticos; en la que deben encontrarse teoría y práctica en una praxis reflexiva, intencional y autocontrolada, en la que deben aparecer saltos imaginativos, intuitivos, creativos, reflejo tanto de la experiencia de los mayores, y su decisión para seguir incorporándose a la vida, como de la profesionalidad de los educadores: saltos que reclaman interpretación y decisiones juiciosas, evidentemente, por parte de los actores implicados en el proceso de educación o intervención educativa.

De este modo, el quehacer pedagógico no es un acto de seguimiento de una prescripción externa, sino un acto de decisión basada y construida sobre una lectura interpretativa de la realidad y una movilización personal de conocimiento práctico, saber estratégico, que convierte al actor, a los actores, en creadores de decisiones, en constructores de nuevas realidades y significados. Como puede verse, estos presupuestos de partida tienen sus correspondientes implicaciones a la hora de concebir los modos de actuar de los sujetos de la acción educativa. Remito a la tabla del capítulo.

Así, conectando con la reflexión anterior, una perspectiva que destaca el carácter constructivo de la realidad, y que sitúa a la acción en coordenadas personales, institucionales y morales, exige una visión activa de los individuos implicados, mayores y educadores fundamentalmente, un reconocimiento de su capacidad y competencia para interpretar y decidir, una confianza de su poder o posibilidades autónomas (sin olvidar, ingenuamente los condicionamientos y limitaciones), en su independencia y en sus criterios para decidir.

c. En torno a los educadores de personas mayores. Al hilo de estas reflexiones es evidente que una de las funciones más relevante de los educadores es tratar de facilitar en los mayores, a través de procesos y procedimientos que crean pertinentes, esta serie de actos y estrategias de apropiación y control de sus propias y respectivas realidades tanto como de sus actuaciones. Por ello, los educadores no pueden quedar relegados a la categoría de meros ejecutores, de mandados, de aplicadores de indicaciones externas, sino que son elevados a categorías de actores reflexivos y críticos capaces, por lo demás, de impulsar

procesos de autoaprendizaje: así, se observa que de lo que se trata es de hacer crecer la capacidad personal de educadores y mayores, capacidad para analizar, valorar y decidir.

Este enfoque colaborativo, se ha podido ver, establece una relación basada en el trabajo conjunto, en la implicación de ambos en la acción educativa, en la colaboración. Ahora bien, este tipo de relación como es lógico, comporta nuevas exigencias, algunas transacciones entre los sujetos, nuevos patrones perceptivos mutuos, nuevos intereses e, incluso, nuevos conceptos espaciales y temporales en los que desarrollarse, acostumbrados como estamos a encerrar la educación en aulas rígidas y estandarizadas.

Ello quiere decir que una relación colaborativa exige acercarse al terreno de lo práctico, a los problemas que se plantean, respetarlos en toda su integridad y erigirlos en fuentes para la colaboración. La intervención colaborativa, entonces, deviene una relación conjuntamente motivada por problemas prácticos a resolver; y exige que educadores y mayores estén dispuestos a ser mutuamente afectados por su intervención y por su diálogo conjunto sobre cuestiones que les afecta conjuntamente. Todo ello devendrá, más allá de lo personal, en una mayor profesionalización de los primeros – porque irán conociendo con detalle todas las variables que entran en juego en la tarea de educar – y en un enriquecimiento personal y social de los segundos. En suma, una relación educativa basada en la colaboración es una oportunidad, es un contexto para la mutua influencia y el aprendizaje conjunto. Y he aquí donde los educadores deben mostrar su saber ser, su saber hacer y su profesionalidad, más acá de títulos y jerarquizaciones.

Una matización de contraste: si bien la vía de los Servicios Sociales parece convocar un enfoque educativo de carácter colaborativo (entre educadores y mayores, entre profesionales, políticos y gestores...) lo cierto es que no siempre funciona esta asociación, de la misma manera que el enfoque tecnoacadémico no va indisolublemente ligado al espacio Universidad: en las aulas universitarias, depende de profesores y alumnos, puede ser utilizada la perspectiva colaborativa (García Arroyo 1995) y, por el contrario, en los espacios comunitarios pueden aplicarse proyectos de intervención educativa desde una orientación tecnológica, rígida y seguidista (Guillén 1998).

V. LA CLAVE FUNDAMENTAL EN LA INTERVENCIÓN GERONTAGÓGICA: EL CONCEPTO DE NECESIDAD EDUCATIVA

Las consideraciones anteriores sobre la formación y la educación como tipos de intervención en los formatos comentados nos llevan directamente a procesos que ésta conlleva: ¿Qué tipo de intervención se está llevando a cabo en los espacios donde se prepara a los profesionales de la educación y a las personas mayores?; ¿sobre qué supuestos teóricos y metodológicos se apoya esta formación?; ¿qué estrategias educativas son las que predominan en sus aulas?; ¿somos conscientes de los fines perseguidos y de los conseguidos en realidad?; ¿es esta misma formación la que se está utilizando en las Aulas de Mayores, Aulas Universitarias para mayores, sea cual sea la terminología que se utilice para denominarlas, allí dónde se ofertan una serie de Programas que contienen cursos y talleres pensando en estos colectivos, no fáciles de caracterizar?; y en los centros comunitarios, ¿quién decide la formación?; ¿legitima esta formación el hecho de ser propuesta por algún experto que considera que es ésa y no otra la más adecuada a la naturaleza de este tipo de grupos?; ¿se identifica sólo la formación con el contenido del curso que se propone?; ¿se han llevado a cabo investigaciones que detecten las necesidades educativas de los mayores y, en base a ellas, se han propuesto programas de formación?; ¿de qué modo han sido diagnosticadas estas necesidades?; ¿"desde arriba", "aconsejando" sobre lo que necesitan los mayores?; ¿acudiendo a las propias personas mayores, "desde abajo", esperando que ellas hagan oír sus propias voces sobre el particular?; ¿con qué instrumentos se ha obtenido la información y el conocimiento que se retraduce en necesidad?; si las últimas concepciones acerca de la formación insisten en que lo organizativo y lo pedagógico no pueden plantearse separadamente, ¿de qué modo, por ejemplo, la imagen predominante de la institución universitaria –la empresarial– está determinando el tipo de formación que se da en las aulas y, por tanto, lo de 'partir de las necesidades de formación' identificadas por los propios mayores forma parte de esa 'retórica institucional', que dice Patricia Donahue (1998) y Ecker (1992), de esa otra imagen complementaria, la de la Universidad como 'fachada simbólica' que trata de hacer creíble los "productos" que oferta la institución?

Sea como fuese, es patente que los estudiosos en Gerontagogía, haciendo referencia a las peculiaridades y diversidades del colectivo de los mayores,

reclaman que la formación que se desarrolle en las aulas donde ellos acuden, si no quiere caer en una enseñanza meramente conceptualizadora y receptiva, debe partir de las necesidades planteadas por quienes la demandan. En lo que sigue, nos gustaría profundizar más en esta cuestión en la medida que, a nuestro juicio, constituye una de las áreas prioritarias en la investigación gerontagógica: al fin y al cabo, si las Universidades son espacios nucleares dónde se organizan las actividades formativas en aras, se dice, de mejorar el estado físico, psíquico y mental de las personas mayores, de aumentar su calidad de vida, de contribuir a la comprensión de su entorno para vivir mejor en él,... y de otros objetivos que pretenden satisfacer necesidades diversas, es comprensible que la investigación gerontagógica haga suya esta cuestión y la convierta en uno de los temas inexcusables para aumentar nuestra comprensión de las posibilidades de formación. Similar argumento puede extenderse a ese otro tipo de ámbito donde se lleva a cabo la educación de personas mayores en espacios educativos y centros comunitarios. En uno y otro caso, el tema de las necesidades como punto de partida de la intervención a realizar es fundamental. Profundizar en ello nos remite al esquema de planificación de proyectos de intervención educativa propuesto más arriba y nos lleva a decir algo más sobre él: sin la identificación de tales necesidades por los propios mayores, como tarea prioritaria, no se puede llevar a cabo la planificación de proyectos de intervención.

5.1. Las necesidades educativas

Existe desacuerdo en cuanto a la definición del término necesidad y un buen número de estudios utilizan distintas definiciones. No hay un concepto universalmente aceptado. La mayoría de los estudios sobre evaluación de necesidades se han basado en una de estas tres definiciones del término (Suárez 1990):

a. La más ampliamente utilizada es la que interpreta la necesidad como una discrepancia. Fue introducida por Kaufman (1972) y sugiere que las necesidades son áreas en las que el nivel actual que posee una persona es menor que el deseado: ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de lo que debería ser. De esta manera la necesidad se produce por la diferencia entre la forma en que las cosas deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran y la forma en que esas cosas son de hecho. Se hace referencia a la diferencia entre lo real y lo ideal.

b. Otra definición de necesidades muy utilizada es la de preferencia o deseo. Aquí no se requiere determinar una discrepancia, sino determinar las percepciones sobre las necesidades de los sujetos o grupos seleccionados para el estudio. Esta es una traducción de necesidad que, frente a la siguiente, tiene un carácter positivo y es utilizado con mucha frecuencia.

c. Una interpretación más restringida y menos utilizada de necesidad para realizar un proceso de evaluación de las mismas, es el de deficiencia. Se dice que existe una necesidad si la ausencia o deficiencia, en el área de interés, es perjudicial. En este caso la dificultad está en determinar el punto en el que se puede decir que existe una deficiencia o nivel mínimo satisfactorio (Balbás 1994).

En otros casos, el término 'necesidad' se considera como un sinónimo de carencia o problema, que hay que detectar y, en su caso, solucionar. Estas definiciones o enfoques sobre el concepto de necesidad no quedan tan claramente establecidos cuando se realizan estudios sobre necesidades en distintos ámbitos. Para entender la definición de necesidad que se utiliza es necesario también conocer de quién o qué necesidades van a ser identificadas.

En una idea global de necesidad, utilizable en el terreno educativo, habría que incluir las siguientes dimensiones de la misma:

"Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc, que las diversas ciencias humanas (psicología, medicina, sociología, la propia pedagogía) identifican como aspectos fundamentales en el desarrollo de una persona. Aspectos sin los cuales podríamos decir que tal sujeto, o grupo o colectivo social padece un déficit en su desarrollo. Son necesidades prescriptivas o exigencias.

Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo o de especificaciones de éste que constituye lo que los sujetos, grupos o colectivos querrían ser o saber o poder hacer porque se sienten especialmente capacitados para ello, porque por alguna razón se interesan por ello. Son necesidades individualizadoras o idiosincrásicas (...).

Habría, creo yo, un tercer orden de necesidades en relación con la noción de progreso y cualificación permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo. Como en cualquier otro orden de vida no basta con cubrir los mínimos (...) Son necesidades de índole cultural, técnico o incluso referidas al ocio y tiempo de los sujetos.

Finalmente una cuarta dimensión de las necesidades ha de referirse obligadamente a las necesidades sociales del medio ambiente en que se encuentran los centros de formación" (Suárez, 1990: 65-67).

A la vista de esta información y de los datos que poseemos de otras investigaciones podríamos sistematizar las cuatro o cinco primeras preguntas, aquéllas que hacen de antesala necesaria a la investigación gerontagógica, como son:

-¿qué se entiende por necesidad educativa?

-¿qué tipo de necesidades manifiestan las personas mayores?

-¿tienen las personas mayores especiales necesidades, necesidades educativas diferenciadas con respecto a otro colectivo humano?

-¿bajo qué condiciones y patrones surgen esas necesidades educativas especiales, en el caso de que ello fuera así?

-¿homogeneiza la edad madura, no ya sólo gustos y preferencias, sino también modos y maneras de aprender, expectativas y motivaciones que satisfacer?

La respuesta a estas preguntas invoca el proceso de identificación de necesidades educativas, la columna fundamental sobre la que programar un proyecto de intervención educativa que intente dar respuesta a las necesidades educativas identificadas. Para llevar a cabo esta tarea de identificación se requiere una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, unas técnicas de análisis para la obtención de datos como:

-Análisis documental (de planes de estudio, materiales, diseños, legislaciones...)

-Utilización de cuestionario estandarizado elaborado para obtener información de los diversos protagonistas de la formación (profesores, alumnos/personas mayores, coordinadores de área, directores, administradores...)

-Realización de entrevistas no directivas (semi-estructuradas) de carácter individual y grupal...

-Observaciones directas de algunas sesiones de educación...

-Revisión de la literatura especializada sobre educación y personas mayores...

Todas estas tareas permitirán diseñar y desarrollar una propuesta de intervención más sólida y más cuantitativa: fundamentada no sólo en los qué de la intervención –contenidos- que derivan en una instrucción mecánica, sino también en los *cómos* y en los *para qués,* en los *cuándo* y *dónde* de la intervención educativa.

5.2. El proceso de identificación de necesidades: diagnosticar para educar o intervenir colaborativamente

La evaluación se ha convertido en elemento clave en los últimos años como forma de medir resultados (Pinazo & Montoro 2003). En el caso de la evaluación de la educación de las personas mayores, en un principio se trata de una evaluación de carácter diagnóstico y formativo, con el fin de informarles sobre todo de sus carencias, de sus necesidades formativas y sugerirles pautas de cambio de actitud o de conducta.

La evaluación de necesidades es, pues, un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades (Suárez 1990). Es en la identificación y priorización de necesidades donde se pueden configurar las bases de un eficaz programa de intervención y cualificación de las personas mayores. Los estudios del tema nos indican que el proceso de identificación de necesidades tiene que hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Debe ser además democrático y no impuesto. Debe tener en cuenta necesidades de individuos, grupos y colectivos.

En Pedagogía este proceso ha sido y es muy utilizado, por ejemplo, para identificar las necesidades educativas de los alumnos, las debilidades en los logros académicos de los mismos, para determinar, por citar algunos casos más, las necesidades de los profesores para una formación adicional y para determinar las futuras necesidades de sistemas educativos a nivel local, regional o nacional. Es un intento de identificar áreas en las que existen carencias y déficits, o en las que no se han obtenido los resultados deseados o esperados.

En líneas generales, los principales propósitos que distingue Suárez (1990) en la identificación de necesidades son los siguientes:

- Proporcionar información para una posterior planificación. Es el propósito más común y es el que debe dirigir, fundamentalmente, las investigaciones sobre las personas mayores y su formación, tanto en las instituciones universitarias como fuera de ellas.

- Diagnóstico e identificación de problemas o puntos débiles. Identificar las áreas en las que los procesos de formación o los sistemas se muestran ineficaces para llevar a cabo acciones o intervenciones que puedan remediarlo.

- Determinar áreas prioritarias para la puesta en práctica de tratamientos o formas de enseñanza, determinar lagunas en la realización o determinar el nivel de logro a intervalos durante el desarrollo de un proceso.

- También se realiza para hacer a las instituciones que se dedican a la formación conscientes y responsables de sus resultados y determinar su eficacia (Balbás 1994).

No obstante conviene matizar que en el contexto español todavía son muy escasos los trabajos realizados sobre esta cuestión y escasísimos aquellos realizados con rigor, aún cuando el propio proceso de identificación de necesidades es, en sí mismo formativo, en la medida en que las personas mayores se ven, a sí mismas, involucradas en la dinámica de formular sus deseos, carencias, expectativas y objetivos, en los últimos estadios de su vida.

En resumen, considerada la investigación gerontagógica como elemento de formación y desarrollo de las personas mayores, la identificación de necesidades debe tener en cuenta, para ser eficaz, algunos principios (Midwinter 1992 a y b):

a. En primer lugar, es importante no perder de vista la íntima unión que existe entre la educación del mayor y la mejora; una no puede devenir sin la otra;

b. El segundo principio es la necesidad de que la persona mayor esté completamente implicada en el proceso de identificación. Si esto se hace adecuadamente puede ser motivo para la reflexión profesional (que las personas mayores se detengan sobre su propia situación por un momento) y el balance de las competencias adquiridas en su itinerario personal, social y cultural, y en el de éste relacionado con la educación que haya recibido antes o durante ese itinerario;

c. El tercer principio convoca prudencia y respeto. Cualquiera que sea el medio que se elija para realizar la identificación, implica revelar en la gran mayoría de los casos, un vacío entre el nivel de logro presente y el requerido como deseado, por lo que se ha de ser cautos en el desarrollo del proceso para no herir ni humillar a nadie mientras se está realizando la tarea de identificación;

d. En cuarto lugar, la identificación de necesidades debe ir seguida por una propuesta de intervención desde la cual emergen las decisiones sobre las prioridades de actuación. Nada puede ser más frustrante para el personal, aunque no en todos los casos, que implicarse en un complejo proceso de identificación de necesidades para quedarse en un simple listado de resultados sin ninguna propuesta de acción.

VI. LÍNEAS DE EXPLORACIÓN FUTURA.

6.1. Algunos retos y desafíos en la construcción de la Gerontagogía

Ya Lemieux (1997) y Miguel Guirao y Mariano Sánchez (1998) aclararon la sutil pero expresiva diferencia que se plantea entre Gerontología y Gerontagogía. La orientación biológico-social de la Gerontología Educativa la lleva a centrarse en el envejecimiento como el punto de partida de sus propuestas. Pero el estudio de la vejez no puede encerrarse en una sola disciplina, de ahí el carácter multidisciplinar de la misma que, a juicio de Dowd (1994: 18), consiste en yuxtaponer o cruzar los diferentes estudios sobre la vejez realizados desde diversos ámbitos disciplinares como la psicología, la filosofía, la historia, la sociología...

Frank Glendenning se preguntaba, a mediados de los noventa, sobre las razones de que la Gerontología Educativa no se hubiera establecido definitivamente como un campo de estudio. Entiende que la Gerontología en general apenas ha hecho algo más que referencias pasadas a la Gerontología Educativa como tal (1990). Tampoco los educadores de adultos han mostrado mucho interés en este campo. Pero sobre todo es el fenómeno funcionalista el que ha acentuado los escasos avances de la Gerontología Educativa al soportarse ésta sobre los supuestos teóricos de aquél, finalizando en una concepción de la educación como una tarea correctiva de los déficits y carencias presentadas por las personas mayores. Las teorías de la actividad social y del desarrollo vital favorecían una concepción distinta de las posibilidades educativas del anciano que la Gerontología tradicional no contemplaba.

El punto de partida de la Gerontagogía, como ya apuntamos, no es el envejecimiento sino la educación. Ya no se trata, pues, de encarar los aspectos educativos que reclaman y convocan, en una pedagogía de la vejez, el envejecimiento. En este territorio ya no es la educación el adjetivo sino el sustantivo: en Gerontagogía es la práctica educativa, como práctica social que es, la que sustenta el edificio o el camino a recorrer, al no atenerse al determinismo gerontológico (¿qué papel cumple la educación en el proceso de envejecimiento?) y propiciar una visión más creíble y posibilitadora, es decir trans-formadora, de la educación como proceso que está interviniendo en el ser humano en todas sus dimensiones, tanto físicas como psicológicas, sociales y culturales. Es evidente que la Gerontagogía no puede permitirse el lujo de soslayar los aportes que la Gerontología pueda ofertar a través de los resultados

de las diversas disciplinas, pero son los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados por las ciencias de la educación los que, sin ningún determinismo físico o biológico previo, los que son objeto de una pedagogía que intenta abrir vías de exploración a los seres humanos, nuevos horizontes, nuevas formas de autoaprendizaje para decidir sobre sus propias vidas o como intentar construir sus propios destinos. Ya en 1973 escribía McClusky (1973: 10):

"Debido a nuestra fe en la capacidad de aprendizaje de nuestros mayores y debido a la confianza en la mejora que nace del aprendizaje y la educación, en contraste con otras áreas en el terreno de la tercera edad, se le puede rodear con un clima de optimismo que es altamente atractivo a aquellos que pueden estar implicados en este tipo de procesos"

Al fin y al cabo, el determinismo no es la variable que constituye o caracteriza la naturaleza humana, frente al animal. Sólo el ser humano ha sido capaz de trascender sus instintos y, a ciertos niveles, sus condicionamientos para convertirse en el *animal teoricus* que es, con la fuerza y potencialidad que se utiliza esta expresión en Antropología Biológica y Cultural. De ahí que la educación sea una de sus grandes construcciones, una de sus mejores herramientas, cuyas posibilidades definitivas aún seguimos desconociendo. ¿Qué sabemos, en verdad, de ese proceso, de ese flujo intencional que va del diseño a la ejecución o de la planificación a la evaluación, cuándo actúa en chicos y mayores?; ¿qué es lo que se graba en sus cabezas y en sus corazones?; si todavía no tenemos la certeza de si los niveles de aprendizaje/enseñanza programados en función de la edad de los infantes y adolescentes son adecuados o no a su edad, ¿por qué pretender hacerlo con las personas mayores cuando sabemos que en ellas son sus biografías y los contextos en que se mueven los que tienen más fuerza en el proceso de aprender que la pura cronología? Muchas preguntas quedan por responder.

Quizás lo primero que tengan que hacer los directamente implicados en la educación de las personas mayores y en su calidad de vida sea preparar un buen cuerpo de investigadores capaces de llevar a cabo investigaciones empírico/cuantitativas y cualitativas en Gerontagogía que sean competentes y de alta calidad. Será una manera de combatir el mero palabrerío, la ingenua extrapolación de conocimientos de distintos campos, sin más, al de la tercera edad, la especulación arbitraria, el oportunismo de responder a las nuevas modas/lemas presentándose como 'expertos en las personas mayores', la ambición de hacer monetarismo ante las 'nuevas clientelas' buscando la

especialización precipitada y propiciando la descontextualización de los conocimientos y la falta de comprensión de los fenómenos..., y otras retóricas surgentes en los últimos años (Bazo 2002).

En Gerontagogía debemos conocer los procesos de envejecimiento pero a nosotros nos preocupan, aún más, otras cuestiones que están por investigar: ¿cómo lograr que los poderes públicos se percaten de que la educación de personas mayores es un derecho social?; ¿de qué modo legitimarla de tal modo que sea financiada, en una sociedad que alarga sus expectativas de vida y hace suyo el principio de educación permanente y continua, de la misma forma que se hace con la infancia, la adolescencia y la juventud?; como se interrogaba Moody (1976): ¿por qué debe de haber una política de apoyo público al aprendizaje en los últimos años de la vida? Y se contestaba que estas preguntas 'son básicas' para intentar entender qué significa para los mayores aprender y crecer en las últimas etapas de sus vidas.

Éstas son cuestiones de índole, fundamentalmente, política, contextuales y enmarcadoras, para recordarnos que la educación de personas mayores no es una cuestión de adorno o un ingenuo slogan; que la Gerontagogía debe intentar aclararnos más cosas sobre ese desafío que supone el avance humano, el crecimiento personal, en los últimos estadios de nuestras existencias. Ya no nos preguntamos, como la Gerontología Educativa tradicional, si la educación tiene un efecto positivo sobre los problemas y dificultades de un grupo que vive en desventaja, ni tampoco si la educación contribuye a mejorar la calidad de vida de quienes son vistos como un problema social. Cada situación exigirá respuestas educativas congruentes con ella; por ello es necesario siempre contextualizar: cuando los mayores sean tratados marginalmente entonces la educación, de corte crítico y constructivo, ¿tratará de alumbrar las razones de la exclusión, y la dependencia estructural de los ancianos (¿acaso, se preguntaba Carrol Estes (1986: 122), la experiencia de la vejez no está condicionada por la localización de cada mayor en la estructura social donde se mueve?), de dar comprensión de lo que ocurre (Freire llamaba a este proceso "concienciación"), e impulsar la toma de decisiones por las que las propias personas mayores, en grupos y con otros grupos humanos, intenten erradicar las injusticias y las desigualdades evidentes en nuestras sociedades?

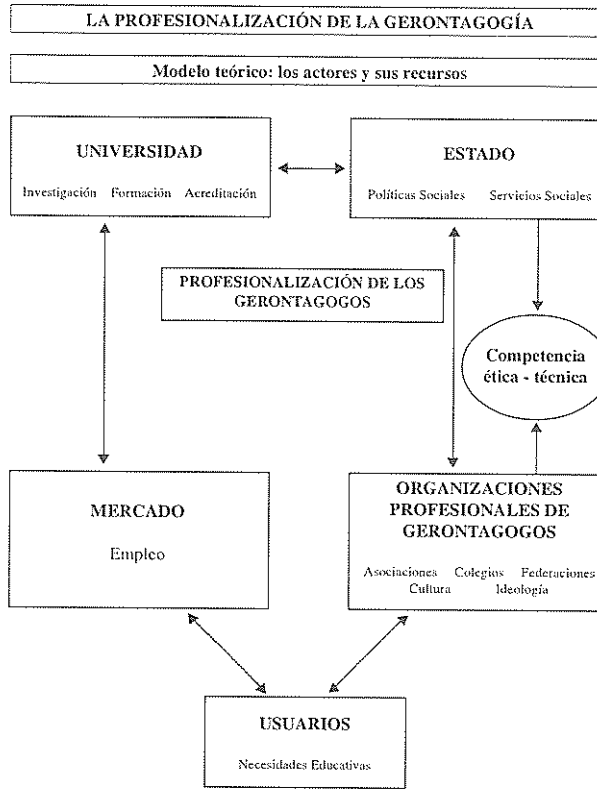
Ante todos estos argumentos, la investigación deberá proponer un catálogo de preguntas/propuestas a investigar que tienen que ver con las diversas tareas educativas orientadas a la formación de las personas mayores: ¿por qué educar a

los mayores?; ¿para qué?; ¿a qué intereses se está sirviendo realmente? (la educación no es una empresa neutral); ¿qué educación dar?; ¿a través de qué estrategias?; ¿con qué recursos y medios?; ¿cuándo y dónde?; ¿qué tipo de aprendizaje propiciar?; ¿cómo llevar a cabo evaluaciones coherentes con el enfoque educativo que se utiliza?; ¿cuáles son los educadores más adecuados para estas tareas?; ¿cómo formarlos y dónde?; ¿cómo involucrar a los mayores en sus propios procesos de aprendizaje?... Estas y otras preguntas más pueden ser las que, en los próximos años, guíen la investigación gerontagógica contribuyendo a que nuestros discursos sean más congruentes, comprensivos y potentes.

6.2. ¿Una manera de impulsar la Gerontagogía? Profesionalizando el campo de conocimiento (la formación) y la de los colectivos de educadores que se dedican a las personas mayores.

Asociada a la investigación y sin separarse de ella es pertinente, para seguir impulsando la construcción de la Gerontagogía, profesionalizar tanto el campo de conocimiento que se va obteniendo de la investigación – y luego reconducirlo con impronta disciplinar: preparado en programas para ser enseñado – como la formación que debe orientarse a la preparación de profesionales, es decir a la cualificación de educadores competentemente especializados en la tarea de educar a las personas mayores, e incluso, profesionalizar la propia ocupación, todavía no reconocida como profesión. Eso significa asumir que la educación de personas mayores puede ser o llegar a ser una profesión emergente de la misma manera que, en su momento, lo fueron aquellas profesiones relacionadas con el desarrollo de la infancia y la juventud (Velastegui 2003). Tal finalidad no es, por supuesto, arbitraria en una sociedad profesionalizada (Bledstein 1976) que tiende a profesionalizar aquellas ocupaciones que van haciéndose complejas exigiendo, para su comprensión, el dominio de un campo de conocimiento especializado, así como la creación de una jurisdicción laboral (Freidson 2001) que responde y refleja un territorio específico de tareas y actividades. Remitimos al lector a una serie de textos (Sánchez, Sáez & Svensson 2003; Abbot 1988; Freidson 1986) con los que entrar en contacto con conceptos clave en la sociología de las profesiones como son el de profesión, profesionalismo, profesionalización, competencia profesional, estrategias profesionales y otros relacionados con ellos. Son conceptos fundamentales para entender qué son las profesiones, cómo operan, cómo resignifican la realidad social, a quiénes

sirven... Entendimiento riguroso y sólido que servirá para trascender la visión, en gran medida ingenua, que atraviesa el subconsciente colectivo de nuestras sociedades: los profesionales no trabajan per se desinteresadamente sirviendo a las comunidades donde se insertan (Freidson 1986). Otros objetivos, también, les mueven para corporativizarse, buscar el privilegio y la influencia, así como el reconocimiento público y privado. Si la Gerontagogía pretende profesionalizarse debe estudiar su propio proceso profesionalizador. El recorrido hasta ahora y promoviendo el que queda por recorrer hasta, al menos, alcanzar el status de profesión. Para ello recordamos (Sáez 2004) la importancia de una trama teórica capaz de estudiar la profesionalización de esta geografía en sus diferentes dimensiones. Una buena estrategia, por ejemplo, consistiría en adoptar el modelo de los actores y los recursos que cada uno de ellos aporta a la profesionalización. Sin ánimo de profundizar, vemos conveniente identificar los actores que intervienen en la profesionalización de la Gerontagogía y los recursos que, respectivamente, promueven en su expansión. Así podría esquematizarse este modelo teórico.



Fuente: Sánchez & Sáez (2004)

Tal modelo nos invita a recorrer histórica, empírica y analíticamente las vías que Inkeles (1968) encontraba fundamentales para construir y reconstruir un campo de conocimiento – los recursos que cada actor aporta a la profesionalización. Y de esta manera habría que diseñar un ambicioso proyecto investigador que diera respuesta a preguntas como las siguientes: ¿qué investigaciones se han llevado a cabo en el campo de la educación de personas mayores?, ¿qué líneas se han abierto a más investigación relacionadas con este campo?, ¿de qué modo se han articulado en un discurso pedagógico que fortalezca la solidez de la Gerontagogía?, ¿y de la formación aportada por la Universidad?, ¿qué tipo de formación?, ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo se legitiman

formalmente tales actividades?, ¿y en lo que respecta al actor Estado?, ¿qué tipo de políticas sociales promueve?, ¿cómo se materializan?, ¿qué impactos están teniendo?, ¿qué servicios impulsan y propician para hacer realidad tales políticas?, ¿existe suficiente empleo, en el caso del actor Mercado, para dar juego a los educadores de mayores que surjan de la experiencia y la formación?, ¿de qué calidad es este empleo?, ¿qué instituciones y organizaciones lo auspician?; y respecto a los propios profesionales de la educación de mayores, ¿tienen conciencia colectiva de formar parte de tal profesión?, ¿se asocian, justamente, por ello?, ¿comparten una cultura común, una ideología, en torno a los *qués, cómos* y *para qués* de la profesión?... Las preguntas son innumerables. Son ellas las que pueden orientar las exigentes tareas que requiere la respuesta a retos tan evidentes como esforzados. Justamente, por ello, sólo pueden ser asumidos por colectivos que muestren verdadera sensibilidad hacia este campo.

VII. A MODO DE CONCLUSIÓN: SIETE TESIS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES.

Si pensamos en algunos de los pilares sustantivos que explican los escenarios sociales actuales, y en algunos de los rasgos que caracterizan las sociedades del conocimiento y la información, en las que están cambiando o emergiendo nuevas necesidades (que se suman a las ya clásicas) en grupos y personas que reclaman su satisfacción por vías diferentes, hemos enfatizado la siguiente reflexión: ya no nos es necesario acudir al principio de educación permanente para intentar justificar la educación de personas mayores ya que, en tales escenarios, dadas las características de las sociedades de la información y el conocimiento, así como los efectos que estas transformaciones están teniendo en las poblaciones, la educación se convierte (siempre fue así pero ahora tenemos mucha más conciencia de ello) en una necesidad básica y esencial para que las gentes – sea cual sea su edad, de las más vulnerables a las menos – puedan acceder al conocimiento de sus respectivos mundos objetivos e incorporarse a él. Ahora bien, suele hacerse referencia a las personas mayores como si fueran todas iguales, pensaran del mismo modo y procedieran de las mismas fuentes culturales y soportes sociales y compartieran estructura económica como discurrir biográfico. Nada más lejos de la realidad. Necesitamos más estudios congruentes y certeros y menos literatura fácil y falsamente solidaria que expresa tanto desconocimiento como una inútil

compasión con las llamadas personas mayores. Estudios que tengan en cuenta dos puntos de partida (Wallace & Willianson 1992):

1°. Las identidades de los grupos de mayores están configuradas, van configurándose por las condiciones socioeconómicas y políticas que presentan determinados espacios y contextos, determinadas culturas y geografías, en períodos históricos concretos y específicos.

2°. Toda vez que la tesis liberal – los individuos son libres por encima de todo – y su contraria, la tesis marxista – están determinados por su situación en las relaciones de clase- han sido refutadas insistentemente, cabe considerar otra más plausible, de tonos foucaultianos: que los grupos y los individuos que los conforman, en sus luchas por superar las condiciones socioeconómicas, las políticas y las culturas, resistiéndose a ellas y actuando por modificar sus situaciones, han ido transformando las estructuras externas, promoviendo nuevas formas de existencia, otro tipo de relaciones, nuevos grupos de mayores, pero sobre todo biografías particulares, subjetividades personales.

El conocimiento de lo que son los mayores no se obtiene, pues, por datos, cifras, tantos por ciento, lugares de trabajo, número de jubilados,... aunque todo ello pueda servir para obtener aproximaciones iniciales a ellos. Tampoco sabremos más pensándolos en imperativo: la educación debe..., las políticas sociales deben..., los gobiernos deben..., los servicios sociales deben..., Todas estas instituciones proponen y asignan objetivos a sus estrategias basados en supuestos a priori sobre lo que "son" los mayores o sobre lo que "supuestamente" deberían ser. En el discurso, que nunca es inocente o neutro, las buenas intenciones sepultan las realidades. Por lo demás, como dice Foucault, hay cierta "indignidad" en el intento de decir por los otros (1990). A nuestro juicio, para diseñar o proponer un proyecto educativo que pretenda trabajar con mayores, había que **tener en cuenta algunas tesis** sobre la que deberían repensarse no sólo ya las propuestas formativas concretas que desde diferentes espacios e instituciones –predominantemente en las universidades – se formulan para alcanzar este objetivo sino, sobre todo, los supuestos teóricos, los discursos que alientan y justifican tales actividades educativas. A continuación introducimos siete de esas tesis.

Primera. ¿Existe una educación específica que esté orientada por la edad y, por tanto, justifique, epistemológicamente, lo que estamos dando en llamar "educación de personas mayores"? A nuestro juicio no. El criterio de la edad es, como ya apuntaba una rigurosa gerontóloga de la educación (Withnall 2003),

excesivamente "sui generis" como para convertirse en criterio dilucidador que legitima un tipo de actividad, como es la educativa, con personas mayores. El argumento a este respecto es potente: como afirma Deleuze, la edad no dice nada del sujeto, sí del individuo. Lo que la edad expresa es el tiempo que ha pasado por un organismo (Deleuze 1988). De ahí que, cuando se ha asociado ésta a los procesos de envejecimiento – tarea coherente en el gerontólogo – y una y otro (edad y envejecimiento), a su vez, asociados a la educación, se caiga en un cierto determinismo y que, con el tiempo, gerontólogos de la educación tan poco sospechosos como Glendening (1990) sientan cierta desazón a medida que van profundizando en sus respectivos discursos. No deja de ser curioso que Withnall centre su discurso en los procesos de aprendizaje y deje en un segundo plano la educación. Sánchez Martínez concluía ante argumentos de esta naturaleza: "la Gerontología Educativa no es ante todo educación, sino gerontología" (2003: 57). El envejecimiento como punto de partida ante todo. El que la gerontología educativa, por ello mismo, se encuentre en un camino aporético se debe, en gran medida, a la utilización inadecuada, por lo demás, de tres conceptos sobre los que se sustenta el edificio: individuo, sujeto, educación. En las siguientes tesis iremos clarificando esta afirmación.

Segunda. La edad del individuo no lo convierte en el sujeto de la educación. El individuo es la materia orgánica en la que nos reconocemos orgánicamente (Deleuze 1988). Ésta es la condición de la materialidad: poder constatar empíricamente que aquí y allá, en el espacio y en el tiempo, en el aula o fuera de ella, hay alguien, un individuo, lo que llamamos persona mayor. Los sujetos de la educación son los individuos que ocupan un lugar desde el que desean aprender (Sáez 2003: 14). Si el mayor no está decidido a educarse, si no está en posesión de aprender, no es sujeto de la educación: es un individuo que está en el aula. La concepción de H. Arendt es contundente a este respecto: si los adultos no desean educarse, si no deciden llevar a cabo o no aceptan el trabajo de aprender, no cabe la educación (1996). Como bien afirma Gadamer, próximo su final, recreando su biografía personal y profesional, "educar es educarse" (2000). Desde este punto de vista habría que ir dejando, cuando nos referimos a los mayores, de verlos, en términos pedagógicos, como colectivos estándar [perspectiva sociologista] o sujetos singulares que, gracias a la educación, maduran su personalidad, promueven su autoestima o aumentan sus competencias cognitivas [perspectiva psicologista]. Estas dos perspectivas han contribuido a embarullar el discurso pedagógico orientándolo a dar razón de ser

de cuestiones que no le son propias y atribuyéndoles a la educación, y a los sujetos susceptibles de ella, propiedades que no lo son ni constituyen su naturaleza.

Tercera. Entonces ¿cuál es el criterio que puede justificar la expresión "educación de personas mayores" desde la plataforma que está orientando nuestro análisis? De todos los criterios de diferenciación disciplinar que permiten entender la construcción de los campos de conocimiento [como es ocuparse de un objeto preciso de estudio, utilizar metodologías específicas de investigación e intervención, integrar teorías diferentes procedentes de áreas diversas...] es el criterio de las contingencias históricas – tal y como ya defendían Piaget (1973), Boissot (1973), Heckhaussen (1973) – el que mejor puede hacernos entender el desarrollo de un campo. En el campo de las ciencias sociales, evidentemente; en el terreno de las ciencias de la educación, por supuesto. Desde hace tiempo se han ido abandonando, en gran medida, enfoques tecnológicos, racionalistas, no digamos ya experimentalistas, conductistas, cognitivistas,... que trataban de objetivar la educación, de convertir esta práctica en objeto de análisis científico. Por este último criterio se defiende que, ante todo, un campo de conocimiento es el fruto de una evolución histórica y se encuentra, siempre, en estado de transición. Este criterio es el que posee una fuerza más efectiva, ya que las mismas ciencias están sometidas a fuerzas exteriores ajenas a la lógica interna de su campo de estudio, como son entre otras, las ideologías políticas, las condiciones económicas, los valores sociales y culturales de cada geografía y tiempo, las aplicaciones prácticas que se derivan o pueden derivar de esos campos de conocimiento (como las llamadas "materias orientadas a la profesionalidad"), las necesidades básicas o creadas, asociadas a las sociedades avanzadas, de la información y el conocimiento, el prestigio otorgado por la opinión pública...

"Estas fuerzas exógenas a los campos de conocimiento, crean igualmente – como otras internas – un clima más o menos propicio a sus respectivos desarrollos. En fin, las contingencias históricas, exteriores al campo, se consiguen para modelar la mentalidad de los hombres de ciencia y del conocimiento, orientando sus gustos en materia de investigación y en sus preocupaciones teóricas" (Heckhaussen 1973: 86, 87).

La cuestión, pues, no sería tanto el preguntarse por el qué hay de riguroso o de científico en este campo de la educación de las personas mayores, su nivel

de objetividad o de neutralidad..., sino más bien, intentando responder a ese proyecto foucaultiano y deleuziano por una ontología del presente, las preguntas que habría que hacer serían: ¿quiénes están detrás del campo?; ¿qué intereses los reúnen?; ¿qué medios utilizan para expresar sus puntos de vista en tanto que comunidades de conocimiento?; ¿qué prácticas ponen en marcha para lograr sus objetivos en competición con otras comunidades próximas o más lejanas?... (Becher 2001).

Cuarta. Que este criterio de diferenciación de campos de conocimiento ha auspiciado otros principios de análisis y ha fomentado la emergencia de "principios de organización" que modifican "los conceptos, las fronteras, los propios principios y los puntos de relación/vinculación entre las disciplinas" (Jantsch 1973: 100)..., se puede confirmar cuando nos adentramos en la geografía de la educación de personas mayores. Un recorrido histórico y genealógico de cómo ha ido emergiendo este campo desde el Congreso de Viena en 1982 e, incluso, desde realidades preexistentes en diferentes geografías, hasta nuestros días, podría hacer visible los núcleos fuertes, los intereses, las fuerzas motrices, las variables significativas, las agencias e instituciones implicadas y los motivos reales que las impulsan, las verdaderas prácticas que se han realizado bajo lo que se ha afirmado manifestarse en la relación educativa... De esta forma es posible clarificar por qué la tercera edad ha estado, y aún lo está, devaluada o por qué esa imagen ha estado asociada, inevitablemente, a la dependencia e inutilidad (Benjamín & Estes 1983; Carvajales 2003), cuando no ha sido "patologizada", presentada como "problema social" que requiere "intervención pública" (Clennell 1987, 1992) o, cómo, en los últimos tiempos, se recrea a las personas mayores bajo expresiones y valores relacionados con la solidaridad, la capacidad de formar grupo y su tendencia a hallar o buscar su identidad (Dow 1995; Medina & Ruiz 2000). En este sentido, queda mucho por aclarar de qué modo o hasta qué punto, la educación, como una de las tecnologías de poder más evidente, opera en la construcción de las subjetividades de los mayores, en la configuración de sus respectivas o comunes identidades y, de paso, podría ser apasionante observar cómo la educación contribuye a la regulación de sus/nuestras visiones del mundo, la manera en que esta regulación nos permite representárnoslos, y ellos a los otros (Williamson 1982). En realidad esta genealogía no sería otra cosa que una historia de los diferentes modos (política, economía, cultura, educación,...) por los que los individuos mayores van construyéndose como sujetos (de la política, de la cultura, de la educación...) y confirmándose continuamente como seres humanos (Elías 1986, 1987).

Quinta. Desde ese mismo criterio que diferencia los campos, el de las "contingencias históricas", vamos a proponer un principio organizador, "modificador de términos, conceptos y fronteras entre los territorios de conocimiento", que aporte luz a los que no ven más que sombras en la educación de personas mayores. Desde esta posición contraesencialista o antisubstancialista, el mayor es el individuo que tiene tiempo y decide ser sujeto de la educación. Así, pensar la educación bajo estos supuestos, supone materializar algunas ideas o teorías tan relevantes como significativas y contingentes.

_ Es considerar la educación como una oferta, en el sentido derridiano (Deleuze 1995; García Molina 2004), libre de las exigencias por las que, normalmente, se implementa la de los niños, adolescentes y un buen número de adultos. Los mayores que tienen tiempo se mueven, así creemos, por motivaciones diferentes de los que buscan títulos y certificados o un lugar en el mercado de trabajo (Montero 2005; Yuni 1999; Midwinter 1992 a y b).

_ Para pequeños y jóvenes, la idea que va vinculada a la educación es la de que es más una imposición o una demanda que un acto de ofrecimiento: un dar a ver, a conocer, a sentir, a desear, a buscar,... es que "lo más educativo" que los mayores pueden esperar de tales actividades en las que ha decidido involucrarse es que les suceda, les acontezca algo diferente en las aulas a lo que, actualmente, les acaece a los niños y jóvenes, en las escuelas y universidades. Y eso que podría pasarles, tan sólo, y sin embargo ¡tanto!, es algo tan relevante como gozar con la cultura (Morin 2001; Pérez Tapias 1995). En los tiempos que de vida queda, éste es un buen propósito. Un propósito posible frente a toda una serie de objetivos que se le pide a la educación de mayores, tan retóricos como falaces. Una terminología diferente, existencial, congruente con los tiempos en los que los mayores pueden aprender, alejada del especialismo pedagógico en el que las metas suelen asimilarse a las que los expertos le atribuyen a la educación. Lo curioso es lo poco que todavía se sabe de la educación y los muchos tópicos que la literatura especializada repite una y otra vez sobre ella, por no haber apenas cruzado fronteras. Entre otras razones. Como también lo es que la mayoría de los actuales coordinadores de programas de formación orientados a los mayores en la Universidad, dominados por la lógica disciplinar, carecen de sensibilidad pedagógica tanto como desconocen lo que significa educar. La concepción hegemónica de la Universidad considerada como una empresa, en la que los valores mercantiles son los que dirigen verdaderamente las acciones formativas,

puede sumarse a las razones anteriores (Carabaña 2002; Argyris 1993; Becher 2001).

Sexta. De ahí que sea difícil la comprensión de otros enfoques diferentes sobre lo que significa la transmisión en el acto de enseñar. Cuando planteábamos la educación como una oferta se habrá podido deducir que esta concepción que defendemos no es una formación "a la carta", plena de prescripciones y recetas supuestamente capaces de dar respuesta a sus problemas, satisfacer necesidades adelantadas [ya clásicas, lo que por otra parte contrasta con las identificadas por los estudiosos en el tema: remitimos al texto compilador de Jorge Riechman "Necesitar, desear, vivir – 1998-] o lograr objetivos prometidos, ya sean relacionados con el trabajo, ya con el ocio o, por poner un ejemplo más, con las biografías de cada cual. Cuando hablamos de oferta hacemos alusión a dos rasgos que creemos importante:

1º. La educación en tanto que ruptura, en tanto que **trata de poner en juego algo diferente** – y ésta es una de las funciones claves de un buen educador –, abre puertas que antes estaban cerradas o no estaban, crea nuevos vínculos sociales, traza tránsitos diversos a las personas mayores en tiempos que se sienten cerrados a ellos o no esperan abrir nuevos horizontes. Además de combatir contra la apatía, la desmotivación o el aburrimiento, frecuentes en la coacción, la presión, el adoctrinamiento, el mecanismo descontextualizado, esta concepción de la educación **como algo rompedor trata de generar deseo sobre algo que no conocen**. Por eso, de la educación puede decirse que ha sido interesante cuando "a posteriori" son los propios mayores los que la califican como tal. La educación puede ser adjetivada como relevante en sus vidas sólo después de haberse materializado. En este sentido, no deja de ser contradictorio el que se oferten programas y proyectos educativos, sobre el papel y el tríptico maravillosos, que resultan ser un fracaso. Esta concepción mercantil de la oferta no es la nuestra y se encuentra muy identificada con lo que Beck (2000) y Giroux (1997) han llamado la "mcdonalización de la cultura": buen embalaje y mal producto. Su error proviene de asociar la educación al diseño que se oferta [y luego, como en muchos programas educativos que se realizan en las comunidades, no sabemos qué ocurrió tras su finalización], de sustentarla sólo en la relación que se establece entre el profesor y el/los alumno/s en las aulas [obviando que basarla exclusivamente en el sujeto es tan limitado como remitir su explicación a la estructura en la que éste se encuentra], o de obviar la tesis de que "educar es educarse" con todo lo que ello supone de dinámica en las aulas

y centros. La educación, por tanto, sólo puede confirmarse como tal, que se ha llevado a cabo y ha tenido lugar, cuando además del encuentro con los saberes, de los mayores entre sí y con los otros en las relaciones, **ha tenido lugar lo nuevo**. La paradoja se confirma: algo que se vendía, a priori, como bueno e interesante luego puede llegar o no llegar. Los mayores no acuden a la educación para encontrarse con lo que ya conocen. ¿Para qué?

2°. La educación no es, pues, del orden de lo previsible. Esta tesis tampoco se tiene en cuenta en las escuelas y en las universidades. La referencia al determinismo tiene otra vez sentido cuando los programas, los idearios, las planificaciones anuncian que "si sus hijos o Uds. acceden a la oferta que le brindamos se alcanzarán estos objetivos" y no otros. Las instituciones son, a este respecto, tan egoístas como ingenuas. En la oferta nunca se señala que, en realidad, se desconoce a grandes dosis en qué consiste el acto educativo, de qué manera la educación como práctica transmite la cultura y un buen número de incógnitas siguen sin estar esclarecidas a la hora de pensar la acción educativa. Con seguridad: pedagogos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales,... y otros profesionales, apenas tienen conocimiento de la acción. Con espíritu deleuziano escribe J.E. Ema López:

"La acción se produce en la emergencia de un acontecimiento que incorpora novedad ante un trasfondo de sedimentaciones que funcionan como su condición de posibilidad. Así, el trasfondo permite la propia emergencia de la acción acontecimiento atravesada por la tensión entre la re-producción de las constricciones que la preceden y la introducción de novedad y diferencias. Esta noción de acción nos permitirá distanciarnos de los determinismos estructuralistas y subjetivistas que ponen a la estructura o al sujeto como origen y fundamento de la acción" (Ema 2004: 3).

He aquí metido el dedo en la llaga narcisista del pedagogo que no se ha atrevido a profundizar este hecho y ha preferido interpretar la acción a la manera científico-tecnológica, es decir, como despliegue de algún tipo de racionalidad última (la que se suele procurar una estructura cerrada o la que, a juicio de Kantianos, se puede producir desde un sujeto trascendental completamente autónomo), antes que como "el anudamiento en un acontecimiento de condiciones de posibilidad (trasfondo) que abrirán nuevas condiciones de posibilidad" (Ema 2004: 4). Nuevas condiciones de posibilidad que no son

previsibles. De ello era consciente María Zambrano cuando el La vocación del maestro pensaba en "las acciones minúsculas que están destinadas a un imprevisible porvenir" (2000).

3°. Porque, al fin y al cabo, ¿qué es lo que pasa en las aulas donde los mayores han decidido ser sujetos de la educación para acceder, por deseo propio, a lo incógnito, a lo no-conocido, a nuevas condiciones de posibilidad? Los centros y las aulas, o aquellos otros espacios donde discurre la educación, funcionan como "planos de consistencia" (Deleuze 1998), estructuras o microestructuras dinamizándose y reestructurándose en el marco y en interacción con estructuras mayores, y en donde los sujetos viven o construyen situaciones educativas. Esos espacios, donde el sujeto que desea aprender ocupa un lugar, presentan algunos rasgos:

_ el sujeto de la educación está en el plano pero no es o está en el centro del mismo;

_ además de los sujetos varios elementos se ponen a funcionar en el plano (Ema 2004).

Cuando ya hace casi medio siglo Aichhorn hacía referencia a la necesidad de pensar la educación más allá del sujeto – aunque, en el lenguaje de hoy, no se encuentre en el centro del "plano de consistencia" – abordaba todas aquellas cuestiones que devienen condiciones para que la educación pueda desplegarse, tales como la creación de un "cierto clima o cultura institucional" [en el sentido de promoción de un ambiente de interés y afecto por parte de los educadores hacia los sujetos de la educación], el "respeto a la intimidad del sujeto", "las condiciones materiales de las instituciones que realizan encargos educativos", "la prioridad a los tiempos de los sujetos", "la prohibición absoluta de todo tipo de castigo o coacción", "el establecimiento de un número de normas escaso, tan sólo las inevitables" y, por supuesto, dar lugar y crédito, "dar la palabra al sujeto" para que él signifique o resignifique el sentido de la acción en que se halla implicado (1956: 185-211). En esta situación, en el aula o fuera de ella, en la clase, acaecen múltiples interacciones, múltiples enganches y conexiones, entre todos los sujetos (el profesor no es sólo ya un emisor), pero también de desenganches y conexiones porque cada estudiante, cada sujeto, tiene su tiempo para la educación y el aprendizaje.

"La educación viene a postularse como un recurso que posibilita al sujeto saber algo sobre sus posibles intereses y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible. Esta posibilidad puede plantearse

si se entiende la dimensión educativa de un centro como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, despertar el interés: resorte verdadero del trabajo educativo" (Núñez 1997: 7).

En esta consideración de la educación como espacio en donde el sujeto tiene posibilidad de encuentros (con otros sujetos, con los saberes, con procedimientos y contenidos, con valores y creencias de diferente signo, con medios y recursos...) pero también de no llegar a tenerlos, el sujeto de la educación no ocupa el centro del plano de consistencia en donde se promueven sus relaciones. La ya cuestionada afirmación pedagógica de que el fin de la educación es el logro de un sujeto integral [sujeto metafísico, heredero sustancial del sujeto trascendente Kantiano], director de orquesta, explícito o implícito, de toda propuesta educativa, hay que añadir esta argumentación que termina por poner entre las cuerdas la figura del sujeto humano, transparente, autónomo y racional, origen del conocimiento pero también su fuente, así como autor de la transformación del mundo. El Humanismo y el Racionalismo modernos que han ido impregnando la pedagogía española de los 100 últimos años han quedado tocados. El sujeto de la educación ni es lineal, ni independiente, ni aprende acumulativamente a medida que va conociendo racionalmente, ya que en la formación que recibe, como en realidad en toda su existencia, presidirá la contingencia – posibilidad o no – y la discontinuidad. La educación, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera. La imposición de un tiempo lineal, rígido, único, el servilismo que éste exige al mismo tiempo que se presiona a los sujetos para que aprendan en función de ideales totalizantes (sujeto integral, emancipado, autónomo...) acaban yugulando los procesos educativos y multiplicando los fracasos personales.

Séptima. "Dar tiempo", la educación tiene sus tiempos, "prioridad a los tiempos de los sujetos"... El tiempo es una dimensión educativa porque ésta es una práctica histórica, social, contextualizada, aunque no por ello deja de ser discontinua. Los tiempos para que los intereses educativos le surjan o emerjan en el sujeto no son los mismos para todos (Núñez 1997). Ni lo son para el educador (para pensar, motivar, coordinar, acordar con otros, revisar sus propios

presupuestos pedagógicos...) ni para los que han decidido educarse, ya que en uno y otro caso, los ritmos, **los "tempus" para aprender son particulares**. Cada sujeto aprende en función de su "tempus particularis" y el trabajo educativo no es otra cosa que la articulación inteligente de ciertos tiempos en procesos que son divergentes y discontinuos, diversos y aperturistas. Las escuelas y universidades apoyan su planificación sobre una concepción del tiempo continuado, lineal, rígido, estándar, pero esta concepción como "continuum" choca frontalmente con un enfoque de la acción y el aprendizaje en que los tiempos de las educación no son sucesivos sino diversos, rupturistas y aperturistas, discontinuos y con intermisiones. Lacan ha acabado por tener razón: **hay un tiempo para ver, un tiempo para comprender, un tiempo para concluir** (Lacan 1998). Y estos tiempos diferentes se dan en momentos diferentes en cada sujeto de la educación, situado en un espacio donde ha decidido aprender. La concepción del tiempo, relacionado con la educación, ha sido escasamente pensado por los pedagogos. Y, sin embargo, es necesario sistematizar algunos logros conseguidos a este respecto:

a) **En la educación no hay línea continua de progreso**, sino intermisiones, rupturas, enganches y desenganches, que provocan precisamente la irrupción de lo nuevo. El acto educativo, la acción educativa, **es una acción de múltiples dimensiones temporales**. Es, curiosamente, un físico como Prigogine quien decide sistematizar el tiempo asociado a la existencia y el conocimiento: "La cuestión del tiempo se sitúa en la encrucijada del problema de la existencia y el conocimiento" (1996: 9). La acción educativa está enmarcada en el tiempo existencial de cada mayor y la manera en que éste adquiere y promueve conocimiento en la dispersión y la contingencia abriéndose a lo nuevo.

b) No es la necesidad lo que preside la existencia de toda entidad en el mundo, sino la **tensión entre necesidad y contingencia**. La acción educativa se produce en la tensión (y ruptura) entre "lo posible" (como reconocimiento de la relación necesidad-contingencia) que marca un trasfondo de reglas, y "lo imposible" como emergencia de novedad que subvierte y modifica tales reglas. Conviene recordar que la educación no remite a un proceso aséptico que abre posibilidades abstractas. Estamos en el centro de la acción, en la que los sujetos se encuentran involucrados en posiciones de valor concretas, en el conflicto entre resistencias y deseos situados y comprometidos con diferentes experiencias y lugares de enunciación. La contingencia y la discontinuidad, la ruptura y la dispersión, propios de la educación modifican el orden anterior y posibilitan la

introducción de novedad (ni determinada, ni determinable, ni esperada ni esperable) (Ema 2004: 4-5). La contingencia adquiere, así, una constitución tanto ontológica como epistemológica. Sin oponerse a la necesidad, pero atravesada por ella. La contingencia está instalada en el sujeto de la educación, en su existencia, y en los momentos, los tiempos particulares, de sus aprendizajes. Los campos de conocimiento, la educación y la innovación forman, de este modo, un sistema integrado constituyendo una especie de "radar" por el que detectar la dinámica de la situación actual de la humanidad (Jantsch 1973: 101). En este sistema integrado, piensa Jantsch, la educación debería ser (he aquí un imperativo al que no somos proclives por lo de escapista que tiene el lenguaje del debe) el medio de autorrenovación de la misma sociedad, sin contentarse a la mera preparación profesional. Esta reflexión nos conduce a otra: ni la contingencia, leída como "dispersión caprichosa", ni la necesidad leída de modo totalizante, pueden ser replanteadas como constitutivas del sujeto de la educación, individuo existente, ya que finalizan en posiciones totalizadoras y absolutas que encierra una concepción esencial, una manera de ser, definitiva del sujeto. La mirada hacia esta relación, contigencia-necesidad, permite el interpelar a la educación de otra manera más histórica y existencial, y menos metafísica; por mucho que se hayan "sutilizado" los lenguajes humanistas cabe la novedad, cabe la producción o construcción del sujeto, cabe la construcción de subjetividades e identidades con las que tanto tiene que ver la educación. Hablar de trabajo educativo significa introducir la flecha del tiempo, de la contingencia-necesidad, de lo que acaece en cada existencia en su devenir temporal.

c) **La educación anuda a las generaciones** (Núñez 1997). Se hace historia. Es producida y produce efectos. Remite al tiempo, sus discontinuidades, sus épocas, a imágenes en el tiempo. La educación es historizable, siendo la historia una manera de resignificar lo pasado.

"La historia... resulta de la reflexión sobre el tiempo: una teoría sociológica del saber y el conocer que no presenta al individuo como sujeto del saber, sino a las generaciones humanas" (Elias 1989: 39-40).

La educación se pone en juego, por tanto, como un campo de encrucijadas temporales, de sujetos y saberes, existencias y conocimientos. Las generaciones mayores actúan como puente de transmisión importante en la resignificación del pasado al trabajar educativamente, puesto que constituidos en y por el tiempo

(Legrand 1973), en la relación constituyente contingencia-necesidad, retroatraen, aún implícitamente, el legado de la especie para otorgarle una dimensión nueva. Los programas intergeneracionales son una contingencia necesaria en esta concepción de la educación de los mayores: son la transmisión de este legado, del presente y el pasado, los que posibilitan un encuentro entre **los tiempos del sujeto de la educación** (dado que esta transmisión de contenidos ha de tratar de conectar con algo de sus intereses), los **tiempos del agente de la educación** (dado que éste, éstos, han de seleccionar, ordenar, trabajar sobre tales contenidos) y **los tiempos sociales** (dado que los contenidos han de constituir ofertas culturales de valor social y personal) (Núñez 1997). La reflexión en este sentido no ha hecho más que comenzar.

REFERENCIAS

ABBOT, A. (1988). *Systems of professions*. Chicago, The University of Chicago Press.

AICHHORN, A. (1956). *Juventud descarriada*. Madrid, H. F. Martínez de Murguia.

AICHHORN, A. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, Díaz de Santos.

ARENDT, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.

BALBAS, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.

BARCELÓ, B.J. *et al.* (2001). Los programas de intervención comunitaria con mayores: criterios de modelos. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 265-277.

BAZO, M. T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid, Biblioteca Nueva.

BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa.

BECK, U. (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.

BECK, U. (1998b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.

BECK, U. (2000). *La democracia y sus enemigos*. Barcelona, Paidós.

BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós. (Primera edición en alemán: 1999).

BELANDO, M. (2001). Educación para la salud y para el tiempo libre en las personas mayores. Propuesta de un programa de intervención socioeducativa. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 483-501.

BENJAMIN, A.; ESTES, C. (1983). Social Interventions with Older Adultus. In E. Seidman (Ed.). *Handbook of Social Intervention*. London, Sage, 436-457.

BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of Professionalism*. New York, Norton Press.

BOISOT, M. (1973). L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de Recherche dans les universités. In VV. AA. *Discipline et interdisciplinarité*. Paris, OCEDE.

BOURDIEU, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folio Ediciones.

BURBULES, N. C.; TORRES, J. C. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación.*, número extr., 13-29.

CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda.

CARABAÑA, J. (2002). El punto ciego de las universidades. *Claves de Razón Práctica,* 119, 33-41.

CARNOY, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*. 318, 145-162.

CARR, W.; KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical*. London, Falmer Press.

CARVAJALES, M. (2003). La perspectiva de las Personas Mayores sobre la Formación Universitaria. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social*. Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 105-145

CASTEL, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama.

CASTEL, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. In F. Alvarez-Uria (Ed.). *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid, Endymion, 25-36.

CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona, Paidós.

CASTEL, R. (2000). Cadrer l'exclusion. In S. Kärz (Dir.). *L' exclusion: définir pour en finir*. Paris, Dunod, 35-47.

CASTELLS, M (1994): Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. In M. Castells; R. Flecha; P. Freire *et al. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.

CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid, Alianza.

CASTELLS, M. (2000). Globalización, Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría*. 22, 5-18.

CIMOP (2002). *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid, IMSERSO.

CLENNELL, S. (Ed., 1984). *Older students in the Open University*. Milton Keynes, Open University.

CLENNELL, S. (Ed., 1988). *Older students in Education: European Survey*. Milton Keynes, Open University.

CLENNELL, S. (Ed., 1987). *Older Students in Adult Education*. Milton Keynes, Open University.

COLOM, J.; ORTE, C. (Eds., 2001). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears.

DARLING HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.

DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid, Júcar.

DELEUZE, G. (1995). *Repetición y diferencia.* Barcelona, Anagrama.

DIETERLEN, P. (s/f). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional.* UNAM: Instituto de Investigaciones Filosóficas. Documento policopiado.

DONAHUE, P. (1998). *The rethoric of class.* London, Penguin Books.

DOWD, I.I. (1995). Aging as Exchange. *Journal of Educational Gerontology.* 9, 16-27.

DOYAL, L. (1998). *A theory of Human Need.* Roman Litlefield Publisher.

ECKER, G. (1992). Teorías modernas de la organización educativa. In T. Husen; T. N. Postlethwaite (Eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación.* Barcelona, Vicens Vives /M.E.C., 177-184.

EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales.* Buenos Aires, Amorrortu.

ELIAS, N. (1986). *Conocimiento y poder.* Madrid, La Piqueta.

ELIAS, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* Madrid, F.C.E.

EMA, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia. *Athenea Digital.* 6, 1-24.

ESCARBAJAL, A. (1994). Alternativas socioeducativas para adultos marginados. *Revista de Pedagogía Social.* 6, 87-102.

ESCARBAJAL, A. (1995). Los otros adultos: la marea gris. In J. Sáez. *La educación de adultos.* Valencia, Nau Llibres.

ESCARBAJAL, A. (1998). *La Educación Social en marcha.* Valencia, Nau Llibres.

ESCARBAJAL, A.; SÁEZ, J. (1996). Aprendiendo del pasado: investigación y educación en la tercera edad. *Revista de Pedagogía Social.* 13, 37-49.

ESCUDERO, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?.* Barcelona, Ariel.

ESCUDERO, J. M. (2003). La educación compensatoria y la organización de los centros: programa marginal o prioritario. In J. Linares; M. Sánchez (Coords.). *Estrategias para una respuesta educativa compensadora.* I. E. S. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.

ESCUDERO, J. M. (1990). ¿Qué es eso de la intervención educativa? In VV. AA. *Intervención en Educación Especial.* Murcia, ICE, 15-29.

ESTEFANÍA, J. (1997). *La nueva economía. La globalización.* Madrid, Debate.

ESTEFANÍA, J. (2002). La globalización ¿Una nueva era histórica?. *Revista Clío.* El pasado presente, año 1, nº 4, 24-35.

ESTES, C. (1986). *Social Interventions with Older Adults.* London, Sage.

FEDERIGHI, P. *et al.* (1992) *La organización local de la Educación de Adultos.* Madrid, Edit. Popular.

FOUCAULT, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1985). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica.* Madrid, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona, Paidós/ICE (Universidad de Barcelona).

FREEMAN, J. T. (1979). *Aging. Its history and Literature.* New York, Human Science Press.

FREIDSON, E. (1986). *Professional Powers.* Chicago, University of Chicago Press.

FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic.* Cambridge, Polity Press.

GADAMER, H.G. (2000). *La educación es educarse.* Barcelona, Paidós.

GARCÍA ARROYO, M. J. (1995) *Entrenamiento de habilidades psicocorporales en la vejez. Un modelo alternativo de educación para la salud.* Salamanca, Amaru Ediciones.

GARCÍA MÍNGUEZ, J.; SÁNCHEZ, A. (1999). *Un modelo de educación en los mayores.* Madrid, Dykinson.

GARCÍA MOLINA, J. (2002). *La Educación Social, de nuevo.* Madrid, Dykinson.

GARCÍA MOLINA, J. (2004). *Dar la palabra.* Barcelona, Gedisa.

GARGARELLA, R (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls.* Barcelona, Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid, Morata.

GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global.* Madrid, Morata.

GIROUX, H. (1986). *Education under siege.* London, Routledge and Kegan.

GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona, Paidós.

GIROUX, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna.* México, Siglo XXI. (Primera edición en inglés: 1988).

GLENDENNIG, F. (1990). What is the future of Educational Gerontology. *Ageing and Society.* II, 209-216.

GLENDENNING, F. (1985). What is Educational Gerontology?. North American and British Definitions. In F. Glendenning. *Educational Gerontology International Perspectives.* New York, St. Martin Press, 31-57.

GUILLEN, F. (1998). *Atención a personas mayores que viven en residencias. Protocolos de intervención psicosocial y sanitaria.* Madrid, IMSERSO.

GUIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. (1998). *La oferta de la Gerontagogía.* Granada, Grupo Editorial Universitario/Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta.

HARGREAVES, A. (2004). *Enseñar en la sociedad del conocimiento.* Barcelona, Octaedro.

HECKHAUSEN, H. (1973). L'interdisciplinarité: Problémes d'enseignement et de recherche dans les universités. In VV.AA. *Discipline et interdisciplinarité.* Paris, OCDE.

HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela.* Madrid, Editorial Digital.

HOUSE, E.; MATHINSON, S. (1983). Educational Intervention. In E. Seidman (Ed.). *Handbook of Social Intervention.* Beverly Hills, Sage, 287-315.

IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social.* Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores.

INKELES, H. (1968). *¿Qué es la sociología?* México, Uteha.

JANTSCH, E. (1973) Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l´enseignement et l´innovations. In VV. AA. *Problémes de enseignement et de recherche dans les universités.* Paris, OCDE.

JIMÉNEZ HERRERO, F. (1998). Necesidad y perspectivas de la Gerontagogía. *Revista Española de Geriatría y Gerontología.* 33, 327-330.

JUILLARD, I. (1994). *El fascismo que viene.* Madrid, Acento Editorial.

KALISH, R. (1983). *La vejez.* Madrid, Pirámide.

KÄRZ, S. (Dir.). *L´exclusion: définir pur en finir.* Paris, Dunod.

KAUFMAN, W. (1972). *Sistema de enseñanza y necesidades educativas*. Barcelona, Pirámide.

LACAN, J. (1998). *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Escritos I*. Madrid, Siglo XXI.

LEGRAND, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona, Teide.

LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores*. Madrid, IMSERSO.

MAJÓ, F. (1997). *Chips, cables y poder*. Barcelona, Planeta.

MALAGON, J. L. (1995). *La atención socioeducativa con personas mayores*. Sevilla, Padilla Libros Editores.

MARI YTARTE, R. (2005). *La Educación Social como cultura ciudadana*. Valencia, Nau Llibres.

MARTIN GARCÍA, V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona, PPU.

MARTÍN GARCÍA, V. (1998). *Proyecto Docente*. Salamanca, Univ. Salamanca.

MARTÍN SERRANO, M. (1981). La transferencia de conceptos en ciencias sociales. *Barras*. 2, 75- 86.

MARTIN, J. (1983). *Approaches to Research on Teaching*. Michigan Occasional Paper.

MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona, Paidós.

MATURANA, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.

McCLUSKY, H. (1973). *Education: Background and issues*. Washington, White House Conference on Aging.

MEDINA, M.; RUIZ, M. (2000). *Políticas sociales para las personas mayores en el próximo siglo*. Murcia, Universidad de Murcia.

MIDWINTER, E (1992b). *Citizenship: from Ageism to participation*. Dunfermline, The Carnegie UK Trust.

MIDWINTER, E. (1992a). *Leisure: New oportunities in the Third Age*. Dunfermline, The Carnegie UK Trust.

MONTAGUT, M. (1997). Servicios Sociales y Educación Social. In A. Petrus (Coord). *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 178-195.

MONTERO, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación*. Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral).

MOODY, H. (1976). Philosophical Presuppositions of Education for Old Age. *Educational Gerontology*. 1, 1-6.

MOODY, H. (1988). Late life in the information society. In D. Thorton; J .B. Birren (eds.). *Education and Aging*. Englewood Cliffs (N. J), Prentice Hall, 75-91.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.

MOSKOW-McKENZIE, D.; MANHEIMER, R. (1993). *Organizing Educational Programs for Older Adults. A Summary of Research*. Asheville, North Caroline Center for Creative Retirement.

MOSKOW-McKENZIE, D.;MANHEIMER, R. (1995). *Older Adult Education. A Guide to Research. Programs and Policies*. Connecticut, Greenwood Press.

NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Bilbao, Ediciones B.

NIETO, J. M. (1997). Las diversas caras de la organización educativa. In *La educación y los valores hoy.* Aguilas, Universidad del Mar.

NÚÑEZ, V; SÁEZ, J. (2002). Educación y Exclusión social en las sociedades postmodernas. Ponencia presentada al IV Congreso Andaluz de Educación Social: Educación y Ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento, Huelva.

NÚÑEZ, V. (1997). *De la educación en el tiempo y sus tiempos.* Buenos Aires, Centros de Estudios Multidisciplinares.

NUSSBAUM, M. C. (ed., 1998). *Los limites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial".* Barcelona, Paidós.

O´NEILL, O. (1998) *Rights, Obligations and Needs.* Roman and Litlefield Publisher.

ORDINAS, T; THIEBAUT, M. (1988). *Los servicios sociales comunitarios.* Madrid, Siglo XXI.

PASCUAL, B.; TOUZA, C. (2001). La intervención socioeducativa para prevenir y promocionar la salud de los mayores en las residencias de Palma. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores.* Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 307-323.

PATTON, M. (1980). *Evaluation et pédagogie ouverte.* Victoriaville, NHP.

PEREIRA, M.; PINO, M. (2003). Un programa de intervención pedagógica en educación para la salud con personas mayores en centros de atención primaria. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social* Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 199-211.

PÉREZ SERRANO, G. (1997). *Diseño de programas de intervención social.* Madrid, Narcea.

PÉREZ TAPIAS, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura.* Madrid, Trotta.

PÉREZ TAPIAS, J. A. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización.* Córdoba (Argentina), III Congreso Nacional de Educación.

PIAGET, J. (1973). *Psicología y epistemología.* Barcelona, Ariel.

PINAZO, S.; MONTORO, J. (2003). Diseño de evaluación de Programas Universitarios para Mayores Nau Gran de la Universidad de Valencia: Estudio de Casos a partir de grupos de discusión. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social.* Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 343-353.

POSE, H.; SERANTES, A. (2001). Reflexiones entorno a la intervención socioeducativa sobre las personas mayores. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores,* Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 123-135.

PRIGOGINE, E. (1996). *El fin de las certidumbres.* Santiago de Chile, Andres Bello.

PUGA, M.D. (2002). *Dependencia y necesidades asistenciales de los mayores en España. Previsión al año 2010.* Madrid, Fundación Pfizer.

REQUEJO, A. (1995). *Dinámica cultural y educación de personas adultas. Diálogos.* Vols. 3-4, pp. 66-74.

RIECHMANN, J. (Coord.). *Necesitar, desear, vivir.* Madrid, Los libros de la Catarata.

ROBOTTOM, I. (1997). Central and Community Interests in Environmental Education: Implications for Professional Development. *"Environmental Education for the Next*

Generation: Professional Development and Teacher Training, 25th Annual Conference of the NAAEE". Ohio, North American Association of Environmental Education, pp. 284-287.

ROCHE, R. (2000). De l'exclusion à l'insertion: problématiques et perspectives. In S. Kärsz (Dir.). *L' exclusion: définir pour en finir.* Paris, Dunod, 81-89.

SÁEZ, J. (1989). La *construcción de la educación. Entre la tecnología y la crítica.* Valencia, Nau Llibres.

SÁEZ, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía Social.* 8, 89-105

SÁEZ, J. (1996). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Pedagogía Social.* 13, 5-15.

SÁEZ, J. (1997). *Animación Sociocultural y Tercera Edad.* Madrid, Dykinson.

SÁEZ, J. (1998). El discurso educativo en favor de las personas mayores: el papel de la Reflexión. In J. Mínguez (Coord.). *I Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales.* Granada, Grupo Editorial Universitario, 25-57.

SÁEZ, J. (2004). *Proyecto Docente de Pedagogía Social.* Murcia, Universidad de Murcia.

SÁEZ, J. (coord., 2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales.* Málaga, Aljibe.

SÁEZ, J. (coord., 2003). *Educación y Aprendizaje en las personas mayores.* Madrid, Dykinson.

SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A. (1995). Aprendiendo del pasado: investigación y educación en la tercera edad. *Pedagogía Social.* 13, 46-57.

SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A. (1998). *La educación de personas mayores: en defensa de la reflexividad crítica.* Salamanca, Amarú.

SÁEZ, J.; SÁNCHEZ, M. (en prensa). Professionalization of social education in the welfare mix. Highlights from the Spanish experience. *Knowledge, Work & Society.*

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía. In J. Sáez (Coord). *Educación y aprendizaje de las personas mayores,* Madrid, Dykinson, 53-61.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). Programas universitarios para mayores: ¿educación para la inserción?. *Tabanque.*17, 145-156.

SÁNCHEZ, M. (1999). Los Programas Universitarios para mayores en España: reflexiones para el futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.* 10, 99-113.

SÁNCHEZ, M. (2004). *Programas Universitarios para Mayores: Supuestos teóricos y estrategias educativas.* Conferencia pronunciada en Oporto (Portugal). [Este volúmen, pp. 1-18].

SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J. (2004). *La construcción de la Gerontagogía: modelo teórico dialéctico basado en la identificación de actores.* Ponencia presentada a la Primera Reunión de la Asociación Internacional de Gerontagogía, en Murcia.

SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J.; SVENSSON, L. (2003). *Sociología de las Profesiones. Pasado, presente y futuro.* Murcia, DM.

SCHOLZ, W. D. (1992a). New Prospects at the Third Stage of Life: Older People at University. *Journal of Educational Gerontology.* 8 (1), 33-46.

SCHOLZ, W.D. (1992b). Anf Unsvefwn in die Hoschschule. *Die Mitbestimmung.* 38, 19-27.

SCHULLER, T.; BOSTYN, A. (1992). *Learning: Education Training and Information in the Third Age.* Dunfermline:, The Carnegie U. K. Trust.

SUÁREZ, J. (1990). Evaluación de necesidades. In M. C. Ortiz (ed.). *Temas actuales de Educación Especial.* Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 61-82.

SWINDELL, R.; THOMPSON, J. (1995). An International Perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology.* 21, 429-447.

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, Anaya/Alauda.

TOFLER, A. (1998). *La tercera ola.* Barcelona, Plaza y Janés.

TYLER, J. M. (1988). *Geragogy.* New Cork, Haworth Press.

VELASTEGUI (2003). *La educación social en la infancia y en la adolescência.* Lille. Documento Policopiado.

WALLACE, S. P.; WILLIAMSON, J. B. (1992). *The senior movement.* New York, G. K. Hall.

WALZER, M. (1996). *Spheres of Justice.* New York.

WEST, L. (1995). Beyond fragments: Adults, Motivation and Higher Education. *Studies in the Education of Adults.* 27(2), 133-155.

WILLIAMSON, J. B. (1982). *The politics of aging.* Springfield, Charles C. Thomas.

WITHNALL, A. (1992). Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The unfinished Debate. *Journal of Educational Gerontology.* 7(1), 16-24.

WITHNALL, A. (2003). Tres décadas de Gerontología Educativa: Logros y Retos. In J. Sáez (coord). *Educación y Aprendizaje en las personas mayores.* Madrid, Dykinson, 63-78.

YUNI, J.A. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y en la vejez.* Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral).

ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación del maestro.* Málaga, Ágora.

Older Learners: Challenging the Myths

ALEXANDRA WITHNALL
University of Warwick (United Kingdom)

Introduction

In spite of the fact that growing numbers of older people across Europe and beyond are enjoying longer and healthier lives than ever before, it is unfortunately the case that a whole range of myths and misunderstandings about the effects of ageing on older people's ability and willingness to learn still persist. There is actually a well-known saying in English to the effect that "you can't teach an old dog new tricks". Indeed, many older people themselves subscribe to the belief that they are 'too old' to learn and therefore miss out on opportunities to continue with a long-standing interest or to acquire new knowledge or to develop new skills in retirement. Yet all the evidence to date from a wide range of medical and educational sources suggests that learning in later life can have beneficial effects in terms of maintaining mental and psychological health and in helping older people to remain active and involved in their communities whatever their chronological age.

In the United Kingdom, there has been only a very gradual realisation of demographic trends and the far-reaching implications for educators of adults. Indeed, current government policy is very much focused on the educational needs of the14-19 year old age group; a further target has been set to ensure that 50% of 18-30 year olds have access to university education, an initiative known as "Aimhigher". Of course, this is a very important aspiration but nevertheless, there is a considerable amount of work to be done in dispelling some of the myths about ageing that still abound and in convincing policy makers,

practitioners and older people themselves that there is much to be gained in increasing opportunities for older people to learn.

The National Institute of Adult Continuing Education (England and Wales)[1], an organisation that works to promote lifelong learning opportunities for adults, has a particular concern with older learners and currently supports a major project ('Older and Bolder') to develop better opportunities for them. As I have a long-standing research interest in later life learning, I was recently commissioned, together with two NIACE colleagues, to produce a handbook for practitioners that would critically examine some of the prevailing myths about ageing and older people's ability to learn (Withnall, McGivney & Soulsby 2004). As a contribution to debate, I would like to consider five particular myths of the many that we uncovered and then try to refute them by examining the evidence that relates to them. However, I will begin by considering who we mean when we talk about "older people" and set the context with some facts and figures about older people in the United Kingdom today.

How old is 'old'?

In the UK, entry into the state retirement scheme is often considered to be a marker for becoming an 'older person'. The age at which the state pension is available is currently 60 for women and 65 for men but this is due to be equalised for both sexes at 65 in the year 2020. However, changes in timing of exit from the labour market and the transformation of the institution of retirement makes this definition less reliable than previously. Some UK government departments are only interested in statistics relating to people aged 50-74 which means that those aged 75 or more are excluded. On the other hand, people in residential care may be over 75 and geriatric medicine is also mainly concerned with people in this age range. Then again, discussion of 'older workers' often refers to employees who may only be 45 years old. 'Older' people involved in voluntary work and as helpers of others might also be any age from 45 to 100. NIACE itself uses age 50 as the baseline for discussion of older people's educational needs. In my own research, I tend to talk about people who are 'post-work' (in the sense that they are no longer employed full-time and/or have relinquished major responsibilities for raising a family) rather than categorising them by chronological age.

[1] www.niace.org

Older people in the United Kingdom

Acknowledging these difficulties of definition, the statistical information that follows has been taken from a range of UK government data sources that have been collated by Age Concern, a national charity that works on behalf of older people.[2]

In 2003, the population of the UK, based on mid-year estimates, was 59,554,000. Of this figure, 18.5% were over pensionable age (women were in the majority) with 1,104,000 actually aged over the age of 85. Indeed, the 2001 Census of the Population showed that people over 60 years of age now outnumber those aged under 16. In 2002, a man of 60 could expect to live until 80 and a woman of the same age until 83.3 years and in mid-2001, 8100 people were estimated to be aged 100 or more.

Within these statistics, it is also worth considering the numbers of older people within the ethnic minority population. The table below shows the current proportions of people over 65 years old in some of the major groups

Table 1: The ethnic minority population over 65 years old in the UK

9% of Black Caribbean people
2% of Black African people
6% of Indian people
4% of Pakistani people
3% of Bangladeshi people
5% of Chinese people

The rather higher number of Black Caribbean people at present can be explained by labour market factors. In the late 1940s and early 1950s, London Transport actively recruited staff in the Caribbean islands to work as drivers and guards on the London Underground and later, many women came to train as nurses within the National Health Service. At present, the proportions of older people in the other groups is comparatively low but will expand in future years as the young population grows older with specific religious and cultural needs. There is also the issue of language as some members of these groups do not speak English. Finally, in common with many other European countries, the UK is currently trying to find ways of addressing the needs of a range of refugees and

[2] See www.ageconcern.org.uk

asylum seekers, many of whom have been traumatised by their experiences of persecution in their own countries. It is too early to say how well they will be assimilated into society and what their varied needs will be as they grow older far from their original homeland but it is a major issue that needs to be considered now.

What we can predict with some certainty is that the numbers of people over pension age overall will continue to grow as shown below.

Table 2: An ageing population in the future

Predicted numbers of people over pension age
11.3 million by 2006
13.2 million by 2026
15 million around 2040

Living in later life

If we look at the lives older people lead in the UK today, the picture is not very rosy. Using the same statistical information as above based on figures available for the year 2001-2 it is apparent that 70% of pensioner households depend on state benefits for at least 50% of income. They also spend higher proportions of their money on housing, food and fuel (28% of expenditure) than do other households whilst the poorest older people are those living alone and mainly dependent on their state pension. Often these are women who have not had the opportunity to build up a National Insurance record because it was not the norm for women to work outside the house when they were young or they have spent time out of the labour market whilst raising a family.

At the same time, however, it is apparent that there is a slowly emerging divide between these older people and some of those now in early retirement (plus those 'baby-boomers' approaching retirement) who will benefit from occupational pensions and perhaps from inheritance, particularly of property. The comparative success of a commercial company, 'Saga', that has developed a range of exotic holidays and other services aimed at people over 50 in the UK during the last few years illustrates well the existence of a fairly small but affluent number of older people and their numbers are doubtless set to grow in future years.

Leisure activities in later life

How do older people spend their time in retirement? The Age Concern statistics show that, in 2002, of those interviewed for the General Household Survey (these figures include Scotland in addition to England and Wales), 99% of those aged 60-69 and a similar percentage of those aged 70 and over had watched television during the previous month. The next most popular home-based activity was listening to the radio (82% and 76%). In some research I recently conducted myself[3] interviews with 35 older people confirmed these findings but visiting or entertaining relatives and friends also featured prominently. Outside the home, walking has been found to be the most popular physical activity for older people and my own research also confirmed this finding.

What then, is the place of learning in older people's lives? Although there are some difficulties in assessing older people's participation in formally organised learning because of the different ways in which organisations compile statistical information, NIACE (2004) estimated the following percentage rates of older people undertaking learning in England and Wales.

Table 3: % of age groups currently or recently participating in learning

Age group	Percentage
55-64	30%
65-74	14%
75+	10%

These figures include those in the lower age group who may still be in the workforce and therefore may be undertaking some kind of work-based training. However, the figures do not give any indication of how many older people overall might be intending to join a class or course at a later date or, more importantly, are choosing to learn informally. Again, in my own research, I found that many of those who completed questionnaires about their educational experiences or took part in interviews were actually engaged in learning on their own or with

[3] See www.shef.ac.uk/uni/projects/gop/index.htm

friends having been motivated by a television programme or a particular book or magazine article. This is an aspect of later life learning that is frequently ignored but it certainly does not mean that older people should be denied access to the range of formal learning opportunities that are available to younger generations.

Access to learning opportunities

Let us explore this point further. Why should older people have access to learning opportunities at all? Firstly, it can be argued that a government that subscribes to a policy of lifelong learning has a duty to provide educational opportunities for *all* sectors of the community not just the young. Indeed, it is frequently pointed out that older citizens have a particular entitlement since they have paid taxes all their lives and yet have not had the opportunity to benefit from the educational opportunities available to successive generations. In 2006, the UK will implement the European Employment Directive that will outlaw age discrimination in employment, recruitment, education and training. This will obviously affect older people who are still in employment as regards opportunities for training but it is not clear to what extent it will impact on people over retirement age[4]

Secondly, at an international level, the mantra of 'active aging' that presumably incorporates learning activities can be seen in a range of policy documents emanating, for example, from the World Health Organisation (WHO 2002). In various recent policy documents, the UK government has also acknowledged assorted research evidence that has consistently demonstrated the link between later life learning and good mental and physical health. For example, the National Service Framework for Older People sets out to raise standards relating to their health care and actually includes the aim of improving quality of life through health-promotion work that includes encouraging older people to take part in both leisure pursuits and lifelong learning (Department of Health 2001).

Thirdly, a more recent development has been the move towards family and intergenerational learning. Family learning, endorsed by several government-funded projects, takes as its basic premise the idea that it is the family that

[4] Previously, students over the age of 55 years who wanted to enter higher education were not eligible for financial support in the form of student loans. The government has now promised to remove this restriction.

provides the foundation and context for learning. Although largely aimed at improving basic skills, especially those of children and young people, there is a place for grandparents to be involved alongside other generations in special family learning activities. Intergenerational learning, whereby older and younger generations learn from each other, is also growing in popularity in the UK as in other countries around the globe. A particular example is a current trans-national project ('Teddy Bear') funded under EU Grundtvig Programme in which a UK local education authority is a partner. The project aims to develop intergenerational activities in rural areas in a range of different countries where older people may be isolated and lack access to a range of facilities but have skills and knowledge to exchange with children in local primary schools for their mutual benefit.

Barriers to learning in later life

In a large number of studies carried out in a range of different countries researchers have attempted to explore the various barriers and deterrents that militate against the participation of older people in educational activities (Withnall & Percy 1994). These are often shown to include institutional barriers such as high costs for courses and classes or failure to provide activities that would appeal to older learners. Situational factors such as caring duties or lack of transport, especially in rural areas, have also been examined. Although a review of these studies showed that many of the investigations into aspects of adults' participation and non-participation in education in general and that by older people in particular are doing no more than recounting people's *post-hoc* rationalisations (Withnall & Percy 1994), it seems likely that it is the attitudes of society towards ageing coupled with myths about older people's abilities and interests in learning that constitute the most formidable barrier. It is unfortunately the case that many older people themselves (but of course, not all) subscribe to these beliefs perhaps based on particularly unhappy experiences of learning at an earlier stage in life.

The myths

Having set the scene, let us now return to an examination of five particular myths concerning older people as learners and investigate how far they can be supported by existing evidence. In this, I will draw on my work for NIACE, previously mentioned, in which a range of cognitive, physical, dispositional and attitudinal factors were considered (Withnall *et al.* 2004).

Myth 1: "Older people have nothing of value to say"

This myth is doubtless the result of ageism – stereotypical beliefs about, and attitudes to people based on their chronological age or physical appearance. Ageism often results in older people being seen in a negative light as having no useful views to contribute and represents a cruel denial of their life experience. Sometimes they may be portrayed as helpless and in need of protection because they cannot think for themselves or are seen as incapable of taking any decisions over matters that affect their lives. These views tend to be reinforced in a society where, in spite of the growth in their numbers, older people are assigned a comparatively low status and their views rarely sought.

What can be said is that everyone ages differently and indeed, as people grow older, they tend to become more different rather than more alike. There is now a whole range of evidence that suggests that when older people are enabled and encouraged to express their experiences and views, especially on matters that affect them directly, and to recognise that they will be listened to, their confidence in their abilities improves and they are often motivated to undertake new activities that they might not have previously considered. Indeed, it can be shown that participation in their local communities and in the wider society can not only help to improve older people's sense of well-being and their overall psychological health but can also help them develop belief in their ability to make a difference to the lives of others. A major development in this respect in the UK is the Better Government for Older People initiative in which a range of older people in different localities are invited to offer their views as to how public services might be improved to incorporate their particular needs.[5]

It has been suggested that older people actually have a definitive role to play in society as builders of bridges to the future because they have the experience and flexibility to embrace change and to help us to move forward towards a new global society. If they can be encouraged to move away from old perceptions and ways of thinking, they might cease to be seen just as guardians of traditional values and could adopt new roles as mentors and teachers who can engage with other generations in order to explore new ways of thinking and indeed, of living (Schachter-Shalomi & Miller 1995; Laslett 1989).

[5] See www.bgop.org.uk

Myth 2: "Older people forget things and are too slow to learn anything new"

Fear of memory loss and its possible implications is very common from mid-life onwards as many people find themselves occasionally unable to recall names or words or notice that they constantly mislay objects. Unfortunately, this tends to translate into the misperception that, as people grow older, their memories fail and they slow down to the extent that they are unable to learn new skills or make use of any new knowledge.

Memory refers to the acquisition, storage and retrieval of information and is usually studied in terms of its components. According to Whitbourne (2001) who has reviewed the evidence, there are at least 11 components of memory and not all of these decline with age so that there can be no justification for assuming that all older people are forgetful and unable to learn unless there is impairment of other complex cognitive processes. It is true that ageing has some significant effects on short-term and some aspects of long-term memory but it has been shown that individuals can be taught various strategies at any age such as forming associations to new material, the use of mnemonics, making lists etc. to help maintain different aspects of memory (Hancock 2000). It is often very effective to encourage older people to devise their own strategies to strengthen their memories and to help them develop more positive attitudes towards their ability to remember (Cusack & Thompson 2003).

Closely related to beliefs about memory loss is the perception that as people age, they slow down in some way and this prevents them from becoming effective learners. It is not clear, according to a discussion of experimental evidence (Whitbourne 2001) whether a person's reaction time is something general that affects performance in all daily activities, including learning, or whether it varies according to specific domains, tasks or processes. Some research also emphasises the importance of taking overall health status into account when considering an older person's speed of reaction as there are known to be some conditions such as chronic bronchitis that affect the efficiency of the central nervous system. Diabetes may also affect overall cognitive efficiency. In addition, some psychologists believe that reactions to chronic illnesses such as feelings of stress, anxiety and depression may have a negative effect on reaction times (Whitbourne 2001).

It may also be the case that any signs of slowness in learning may be related to what is being learned and the ways in which it is taught. Some older learners

may experience problems in pacing themselves and in organising their work This seems to the case particularly if they are studying complex and unfamiliar academic material that requires a high degree of self-direction in learning (Open University Older Students Research Group 1984).

It is nevertheless important to remember that we live in a society that tends to place a strong emphasis on speed of reaction in a whole range of situations. Speed is of course important when driving or sitting timed examinations. However, it may be that undertaking tasks in a slower and more deliberate manner can also have its own advantages in that this offers the chance to reflect on experiences and explore new possibilities in more depth.

Myth 3: "Older people have mobility problems, poor eyesight and they are all deaf"

As we know that people age differently, this is of course a wild generalisation. However, it is worth briefly examining each of these beliefs to show that physical factors do not necessarily have to affect older people's ability to learn.

Most older people are sufficiently mobile to be able to lead active, independent lives in the absence of chronic and painful diseases such as osteo-arthritis. Indeed, getting out and about to undertake a whole range of activities is an important aspect of many older people's daily lives. However, it is widely accepted that the structures that support movement - bones, joints and muscles – do undergo age-related changes that gradually affect their functioning. There is a progressive decrease in muscle strength over a long period of time and it is also well known that bones lose their mineral content throughout adulthood, especially in women. Joints also undergo processes of deterioration in every component although these changes are not usually noticed until middle age.

This may seem a gloomy prognosis but it is now acknowledged that exercise, especially that involving strength training, can help to delay loss of muscle mass. Similarly, attention to exercise, diet and increased calcium intake can slow bone loss especially if weight-bearing exercise is encouraged from childhood onwards. Although exercise alone cannot compensate for age-related changes in the joints, older people can generally benefit from flexibility training that helps to retain mobility even in people whose joints have already suffered some damage. The main problem appears to be the issue of persuading older people and others in society that exercise and fitness related activity are not only for the young (Whitbourne 2001).

In the same way, it is the case that everyone experiences some degree of decline in their visual acuity as they grow older so that an 85 year old person will generally have a level of acuity that is 80% less than a person in their forties. By their fifties, most people need to wear glasses for reading and close work. Others may sometimes experience problems of vision such as cataracts, age-related macular degeneration or glaucoma but these are by no means universal and although some conditions cannot be completely cured, regular eye tests should be able to detect conditions in time for them to be controlled (RNIB, RCOphth & IGA 1996; RNIB & RCOphth 1995). Even those who are registered blind or partially sighted usually have some degree of sight and can certainly enjoy a range of learning and other activities provided any special requirements are taken into account.

It is certainly not the case that all older people are deaf but there are some hearing problems associated with ageing that are so common as to be considered normal. These include presbycusis, a loss of ability to hear high-pitched tones; and conductive hearing loss when damage occurs in one of the structures that transmit sounds within the ear (Whitbourne 2001). There are also other health conditions such as high blood pressure, heart disease and diabetes and the use of certain medication that can contribute to hearing loss in later life. Perhaps the main danger, however, is that the older person may not be fully aware that they have a hearing problem or may feel embarrassed because they cannot follow conversations. The solution may lie in more frequent checks on hearing as people age and the growing availability of new digital hearing aids that are more compact, easier to adjust and more discreet to wear.

Myth 4: "Older people live in the past and don't like change"

In recent years, we have witnessed changes in society on an unprecedented scale and it is therefore hardly surprising that older people may want to recall times when life was felt to be more stable. Indeed, many older people enjoy sharing their reminiscences about the past with each other perhaps as a way of cementing relationships with others from the same generation. However, reminiscence can alienate young people who cannot share the memories or are not interested and this may account for the widespread perception that older people prefer to live in the past.

What can be said is that reminiscing about past times does not mean that older people are not interested in the present. The ability to read, write and carry on a conversation is maintained throughout later life in the absence of severe

cognitive impairments and I found in my own research that many of the older people interviewed were avid consumers of newspapers, magazines, radio and television news and current affairs programmes and enjoyed debating political topics of the day with family members and friends. This was particularly the case with those who were less able to get out of the house.

Those who are more active often use their retirement years to keep themselves busy and in touch with others through volunteering. This has been highlighted in the UK through the development of the Experience Corps, a government backed movement that aims to maximise opportunities for voluntary activity among those aged over 50. There are other examples of older people using their skills and knowledge to help other older people through befriending schemes or to teach particular skills to younger disadvantaged people and to children. Older people also often give their services in a range of capacities as members of boards, trusts, as school governors, prison visitors or in charity work where their experience is valued and can be utilised in positive ways. There are also some recent indications that, as their numbers grow, they may become a more effective political force through involvement in pensioners' movements, party politics and local and general elections (Vincent 1999).

Allied to the belief that older people live in the past is the notion that they dislike going out, do not travel and are not interested in other people and cultures. Yet whilst they still maintain good health, it is clear that older people do enjoy travel and appear to benefit from the opportunity to learn about other countries and cultures in the same way as younger people. Many use travel in retirement to pursue interests for which they have previously lacked time and frequently show a spirit of adventure in choosing destinations. If they cannot afford long-haul travel, there are new opportunities for exchanges between older people's groups in different European countries where participants share their homes and learn about the language, history and customs of each other's countries. This arrangement has the advantage of being far less expensive than a traditional holiday. An International Association for the Cultural Exchange of Seniors has been set up to ensure that more older people can benefit from these opportunities (EURAG 2001).

In the UK, as in other European countries, there are various concessionary arrangements for train and bus travel for those over retirement age and although exact older visitor numbers are not available, it does appear that older people enjoy visiting historic sites, castles and exhibitions sometimes accompanied by

grandchildren or other family members. This suggests that far from living in the past, older people can actually be a tremendous resource for helping younger generations to connect with their own history as well as reflecting on the changes they have experienced in their own lives.

Myth 5: "Older people are not interested in learning"

It has been seen that older people do not participate in formally organised learning activity to the same extent as younger people. Some of the barriers and deterrents that discourage this have already been discussed. However, the absence of older people from courses and classes does not mean that they are not interested in learning. As has been seen, many older people enjoy learning informally through radio, television or other means. According to Dench & Regan (2000), older people, like those who are younger, may actually move in and out of learning activities according to their needs, preferences and individual situations and I was able to confirm this finding in my own research.

It is very apparent that, however they choose to learn, many older people are very aware of the importance of 'keeping the brain active' and enjoy the challenge of learning. Of the people interviewed in my research, there was a strong awareness of health messages about the importance of remaining both physically active and mentally alert in later life and opportunities for learning, even if very informally through a hobby, were seen as an important aspect of daily life.

It also appears to be the case that various triggers such as grandchildren entering school or university sometimes motivate older people to explore new interests. Indeed, in the UK, more people enrol for information technology courses than any other age group. Similarly, the changes in financial circumstances that retirement usually brings may encourage older people to learn more about aspects of house maintenance in order to save on costs. It is also well documented that bereavement or a move to a new area and the need to rebuild a life can sometimes be a motivational factor in encouraging participation (Withnall *et al.* 2004). What may have been a negative life experience can then often have positive outcomes in that the older person may build up the self-confidence and enthusiasm to take up a new interest while simultaneously making new friends. Indeed, older people generally have more time available to concentrate on developing their own interests. However, in my own research, some of the older couples interviewed described how their domestic roles and responsibilities tended to change once they were both retired and they often

engaged in quite complex negotiations with their spouses to allow them specific time to attend a course or to develop their own learning interests.

Implications for practice

Having investigated some of the myths that abound about the processes of ageing and older people's attitudes to learning, it is worthwhile considering the implications for practice. What general lessons can be learned by those who are involved with older learners whether as course organisers or as teachers and facilitators across a range of settings?

Firstly, we should guard against making judgements about older people as being economically non-productive, unable to learn and therefore unworthy of consideration when educational opportunities for adults are being offered. Neither should we make unwarranted assumptions about their interests and abilities. Many older people use retirement to continue a previous interest but equally, they may be motivated to learn something completely new or to develop new skills, especially if their life circumstances have changed in some way. It is important that older people's continuing ability to learn is acknowledged and respected.

Secondly, older people should be consulted about their learning needs and preferences. We should not presume to know what kinds of learning activity appeal to them without reference to their particular circumstances in a given locality or region. Devising ways of consulting older people themselves should be a first step in setting up new provision.

Thirdly, we should not assume that all older people automatically become physically and cognitively impaired as they age. However, there is now legislation in place in the UK to ensure that students with disabilities are not treated less favourably for reasons related to their disability and that reasonable adjustments are in place to help them. Indeed, there are some quite simple ways in which an educational venue can be made more welcoming for older learners. For example, educational institutions should take care to label entrances, exits and other essential facilities using special colour coding. Consideration might also be given to ensuring that classrooms are situated on the ground floor (or near to a lift) and that a range of different types of seating is provided with an appropriate arrangement of furniture so that learners can see each other and the tutor. The colour schemes chosen should be appropriate for people who may have difficulty in distinguishing certain colours (often those at the blue end of the spectrum) and there should be adequate lighting with an absence of glare.

Attention might also be paid to the placing, volume and sound quality of any audio-visual aids and to ensuring that there is a quiet but supportive atmosphere. Regular breaks and opportunities to move around should be built into any activity.

In the same way, teaching and learning materials can be adapted for use by older learners if necessary. Apart from taking particular care with the placing and quality of visual aids and with print size on written material, it is worthwhile for a tutor to give consideration at the outset to the nature of the learning task and the level of complexity involved.

Fourthly, and related to the last point, tutors may want to give special consideration to the pace of learning by helping older students to improve their concentration and encouraging them to devise personal learning strategies especially if they have been away from learning for any length of time. It has been seen that memory skills can be improved at any age and techniques for this can be incorporated into learning programmes. Tutors can also vary the speed at which information is given to students and allow time for new knowledge to be absorbed; it may also be appropriate to check back regularly to ensure that learners have understood rather than to set tests or exams.

Fifthly, teaching older people is not a one-way affair. Older students bring a wealth of experience and a whole range of interests developed over a lifetime to the learning situation and should be seen as partners in any educational endeavour. Teaching and learning techniques should be such that they are encouraged and enabled to express and exchange views, to develop critical thinking skills and to use their creative abilities. However, there is no reason why older people should not also be encouraged to try out new and possibly unfamiliar ways of learning – for example, using the internet for research purposes or producing weblogs – rather than relying on previously acquired learning styles which may no longer be wholly appropriate.

Conclusion

The number of older people in our communities across Europe (and elsewhere) is growing rapidly. It is likely that as life expectancy increases, there will be more opportunities for educationalists to consider what kind of opportunities older people might want and how these can best be provided bearing in mind the growing diversity of the older population. I have tried to show that a major challenge will be to address some of the myths that still exist about ageing but also to demonstrate that we have a realistic understanding of

age-related changes in functioning and are able to accommodate older learners by responding sensitively to their needs.

A final point - perhaps the one sin of which we are all guilty is of talking about older people as though they were an alien species! It is easy to forget that no one is immune from ageing and that when we talk about opportunities for older people, we are also talking about our own futures. In challenging some the prevailing myths about ageing, we are asking the all-important question - what sort of old age do we want for ourselves?

Let us begin to provide the answers now!

REFERENCES

CUSACK, S.; THOMPSON, W. (2003). *Mental fitness for life.* Toronto, Key Porter Books Limited.

DENCH, S.; REGAN, J. (2000). *Learning in later life: motivation and impact.* London, Department for Education and Employment.

DEPARTMENT OF HEALTH. (2001). *National service framework for older people.* London, Department of Health.

EURAG. (2001). Access of older persons to education. *EURAG Newsletter.* 103-104.

HANCOCK, J. (2000). *Maximise your memory.* Newton Abbot, David & Charles.

LASLETT, P. (1989). *A fresh map of life.* London, Weidenfeld and Nicolson.

NIACE. (2004). *Business as usual...? The NIACE survey on participation in learning 2004.* Leicester, NIACE. Table 7 (Participation in learning 2004, by age).

Open University Older Students Research Group. (1984). *Older students in the Open University.* Milton Keynes, Regional Academic Services, The Open University.

RNIB and RCOphth. (1995). *Age-related macular degeneration.* London, RNIB.

RNIB, RCOphth and IGA. (1996). *Understanding glaucoma.* London, RNIB.

SCHACHTER-SHALOMI, Z; MILLER, R.S. (1995). *From age-ing to sage-ing. A profound new vision of growing older.* New York, Warner Books, Inc.

VINCENT, J.A. (1999). *Politics, power and old age.* Buckingham, Open University Press.

WHITBOURNE, S.K. (2001). *Adult development and aging. Biopsychosocial perspectives.* New York, John Wiley and Sons.

WORLD HEALTH ORGANISATION. (2002). *Active ageing. A policy framework.* Geneva, WHO.s

WITHNALL, A; McGIVNEY, V; SOULSBY, J. (2004). *Older people learning. Myths and realities.* Leicester, NIACE.

WITHNALL, A; PERCY, K. (1994). *Good practice in the education and training of older adults.* Aldershot, Ashgate Publishing Ltd.

Capacidades conversacionales y envejecimiento*

ONÉSIMO JUNCOS-RABADÁN

DAVID FACAL MAYO
Universidad de Santiago de Compostela (España)

"La prueba del hombre es su conversación"

(Eclesiatés, 27,6)

DISCURSO CONVERSACIONAL. LA COMUNICACIÓN EN CONTEXTO

La comunicación se sustenta en la capacidad de codificar y decodificar mensajes en códigos compartidos que hacen posible la vida social. La comunicación es un proceso de interpretación de intenciones a través del lenguaje y guiado por convenciones sociales. La comunicación se produce principalmente a través del intercambio de unidades extensas de lenguaje, es decir, a través del discurso que permite intercambiar conocimientos y compartir perspectivas, poniendo en común ideas, metas y emociones (Tusón 1997).

Consideramos el discurso la unidad fundamental de análisis de la comunicación, considerada como proceso interactivo. El discurso se suele clasificar en varios tipos: discurso narrativo referido a descripciones de secuencias de eventos dirigidas a un oyente; discurso procedimental en el que un hablante dirige a un oyente para realizar una acción en una serie de pasos

* Este trabajo ha sido elaborado con el apoyo económico del Ministerio de Ciencia y Tecnología de España, proyecto BSO2001-312/PSCE, y de la Xunta de Galicia, proyecto PGIDT 01 PXI 21103PR.

relacionados cronológica y conceptualmente; discurso conversacional referido a un diálogo que implica al hablante y al oyente en un intercambio interactivo de información, con estructura episódica; y otros tipos, derivados de los anteriores, como el discurso argumentativo y el expresivo.

El discurso conversacional es el más comúnmente utilizado en la vida diaria. Supone un diálogo, un intercambio comunicativo que da cuenta de la complejidad y dinamismo de la comunicación lingüística (Lesser & Milroy 1993). Sin embargo, la conversación se ha visto relegada de los estudios sobre la comunicación por su complejidad como fenómeno. Se trata de un proceso construido en colaboración por los interlocutores, y en el que las aportaciones de una persona no dependen en exclusiva de sus capacidades sino también del desarrollo de la conversación, del contexto, y del status, capacidad y actitud de los interlocutores.

Los elementos principales del discurso conversacional son los siguientes: alternancia de turnos; control del tema; establecimiento de la referencia cohesiva; y el sistema de aclaraciones y correcciones. La alternancia de turnos constituye la organización básica de la conversación (Sacks 1989). El turno se define como cada uno de los enunciados, gestos, acciones o expresiones faciales que se suceden en la conversación. El sistema de alternancia de turnos no es un conjunto objetivable de reglas, como lo son las reglas gramaticales, pero determina las acciones potenciales de los interlocutores. La toma de turno es una actividad colaborativa y al mismo tiempo competitiva que depende de factores sociales, comunicativos y cognitivos. El estatus social percibido por cada interlocutor, su habilidad comunicativa y sus capacidades atencionales influirán en el desarrollo de la alternancia dando lugar un respeto de interacción o una vulneración más o menos sistemática.

El tema de conversación es básico en la elaboración de un discurso coherente. En la conversación tiene lugar una estructura enlazada de temas y subtemas (Lesser & Perkins 1999), cuyo inicio, cambio y final se establecen a través de la alternancia de turnos con marcadores implícitos o explícitos. El manejo adecuado del tema es un parámetro especialmente vulnerable por su naturaleza multidimensional y dependiente de factores culturales, pragmáticos, lingüísticos y, especialmente, cognitivos. El nivel cultural de los participantes, el dominio de las implicaciones conversacionales, sus capacidades cognitivas y lingüísticas determinarán el éxito para introducir nuevos temas, para hacerlos

significativos y relevantes para el interlocutor y para comprender la estructura semántica de la conversación en su conjunto.

El establecimiento de la referencia es necesario para la elaboración de un discurso coherente y cohesionado (Halliday & Hassan 1976). La referencia permite que los distintos enunciados del discurso adquieran cohesión enlazando sus significados. El uso de partículas referenciales, especialmente de los pronombres, está muy relacionado con capacidades lingüísticas, de comprensión de frases, de acceso al léxico, de manejo del lenguaje indirecto, y con capacidades cognitivas, como la memoria y la atención.

Las aclaraciones y correcciones son necesarias para resolver las dificultades que surgen en la conversación, tanto en el control del tema y en el establecimiento de la referencia, como en dificultades de comprensión debidas a problemas de audición, de léxico o de sintaxis. Pedir aclaraciones o hacer correcciones y autorrecciones son fenómenos conversacionales frecuentes y se producen a través de la colaboración de los interlocutores. Para que cumplan su papel deben tener en cuenta al interlocutor como otro yo que pretende comunicarse de la mejor manera posible. La habilidad para pedir aclaraciones y hacer correcciones depende mucho de factores relacionados con la personalidad de los interlocutores, especialmente con la apertura de miras y con la capacidad de empatía (capacidad de participar genuinamente y con afecto en la realidad ajena, Rojas Marcos 1992).

CONVERSACIÓN Y ENVEJECIMIENTO

Cognición, comunicación y lenguaje en la vejez

Como ya hemos mencionado, la conversación es un fenómeno complejo en el que intervienen procesos cognitivos, comunicativos y lingüísticos. En la figura 1 presentamos un modelo psicolingüístico que muestra las relaciones entre los diferentes procesos y su relación con distintas áreas cerebrales.

Desde el punto de vista cognitivo, los procesos más implicados en el discurso conversacional son la atención, la memoria operativa (especialmente en su componente de Ejecutivo central) y los procesos inhibitorios. Estos procesos están sustentados por los circuitos neuronales que se corresponden con las llamadas áreas prefrontales.

Desde el punto de vista comunicativo, los procesos implicados en la conversación se refieren a la intencionalidad como deseo y plan de comunicar algo; a la atención compartida como capacidad para conocer las intenciones de otro; y a la relevancia (Wilson & Sperber 1991), como conocimiento de la importancia de la comunicación para ambos interlocutores. Los procesos comunicativos pueden sustentarse en lo que se ha llamado "cerebro social" (Brothers 1990), concretamente en el circuito neural del que forma parte el sulcus temporal superior, la corteza orbitofrontal y el núcleo amigdalino.

En cuanto a los procesos propiamente lingüísticos (fonológicos, sintácticos y semánticos), implicados en la comprensión y producción en los diferentes niveles, léxico, sintáctico y discursivo, su organización neural se relaciona con las llamadas áreas del lenguaje.

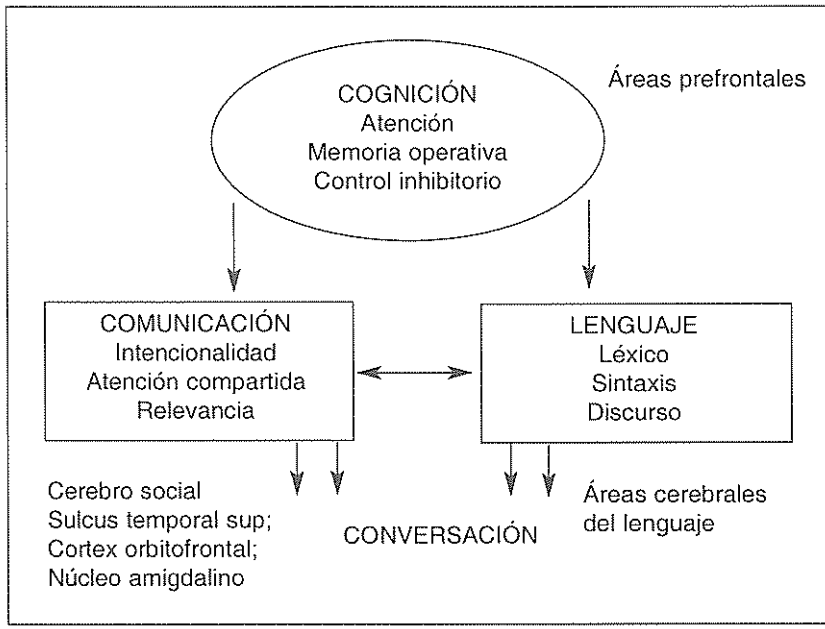
El envejecimiento tiene efectos en la cognición que se manifiestan en una pérdida de eficacia en el procesamiento. Se ven afectadas especialmente varias dimensiones de la atención, la memoria operativa y el control inhibitorio (Pereiro & Juncos 2000), lo que tiene consecuencias sobre el funcionamiento de la comunicación y del lenguaje.

Los cambios en la memoria operativa se producen especialmente en su componente Ejecutivo Central o Sistema Atencional Supervisor, del que depende el control del flujo de la información, y la regulación y supervisión de los diferentes procesos implicados en tareas complejas (Pereiro & Juncos 2003). En relación a estos cambios, surgen en las personas mayores dificultades en la capacidad inhibitoria. Como resultado, los ancianos tienen dificultades para atender a la información relevante y para inhibir la información irrelevante que produce interferencias.

Las consecuencias de los cambios en la atención, la memoria operativa y el control inhibitorio sobre la eficacia de la comunicación, se manifiestan especialmente en relación a la atención compartida y la relevancia. La comunicación sólo es eficaz si ambos interlocutores se prestan atención el uno al otro y su atención se focaliza y cambia sobre los mismos contenidos. La comunicación también exige que lo que un interlocutor diga o haga sea relevante para el otro interlocutor en un contexto determinado. Para ello los comunicantes, en su interacción o conversación, tienen que seleccionar aquellos actos y contenidos que sean relevantes.

Las alteraciones en el control inhibitorio dificultan la ejecución de tareas lingüísticas como la selección de un nombre apropiado a un contexto, y la organización del discurso. Las interferencias de la información no relevante, como la presencia de otros nombres en el acceso al léxico, o la presencia de información secundaria en el discurso, dan lugar a bloqueos de las palabras o a pérdida del hilo conductor en una narración.

Figura 1. Modelos psicolingüísticos sobre la conversación.



Conversación y envejecimiento. Factores evolutivos.

La importancia de la comunicación, como base de la construcción y mantenimiento de las relaciones con el entorno, no decrece con la edad. Al contrario, la dependencia de la habilidad para comunicar de forma efectiva aumenta progresivamente en los mayores, en función de la necesidad de readaptación al medio a partir de la jubilación, y del incremento progresivo de la dependencia respecto de las redes de apoyo social. Las ideas, metas y emociones se desarrollan evolutivamente en el marco de la vejez, y la comunicación se convierte en la herramienta para adecuarlas a las percepciones

y expectativas del entorno social, influidas por estereotipos sociales sobre la vejez, fundamentalmente negativos.

Una vejez satisfactoria requiere una interacción activa y significativa, y para ello es necesario un mantenimiento de las habilidades lingüísticas y de comunicación, o unas estrategias de compensación comunes al mayor y sus interlocutores (Maxim & Bryan 1994). Una comunicación efectiva es un valioso instrumento para el mantenimiento o adaptación de la red de apoyo social, y para el mantenimiento de la independencia y el acceso efectivo a los servicios ofertados (de ocio, sociales, de salud). Igualmente permitirá exteriorizar emociones, negociando metas con los otros significativos del entorno y renegociando los vínculos afectivos más estrechos.

El uso de la conversación por parte de personas mayores está muy influenciado por importantes cambios evolutivos. Los cambios referidos al estatus social que tienen lugar después de la jubilación influyen a la hora de encontrar y mantener los interlocutores. Cambia la red de relaciones sociales que se mantenía en el trabajo y ha de adaptase a las nuevas circunstancias. Los interlocutores más jóvenes presentan, a veces, actitudes no del todo positivas hacia los mayores, influenciadas por estereotipos sociales. Es muy frecuente que los interlocutores más jóvenes utilicen una manera especial de hablar cuando conversan con los mayores. Es lo que se ha llamado "elderspeek" y que consiste en simplificar excesivamente las emisiones tanto en el contenido como en la forma. Las propias personas mayores adoptan diferentes estrategias adaptativas, unas que tienden más al aislamiento y otras que se inclinan a un exceso de actividad social y verbal (lo que se ha llamado "verbosity" excesiva).

Son pocos y fragmentarios los estudios especializados sobre la conversación en mayores sanos (Garcia & Orange 1996). En ellos se informa de que personas mayores tienen un estilo de comunicación que destaca sobre todo los aspectos subjetivos y personales porque valoran más que los jóvenes la interacción (Giles, Fox, Harwood & Williams 1994). El aumento de la locuacidad (verbosity) en el discurso de los mayores se ha interpretado también como manifestación de la necesidad pragmática de comunicación.

Desde el punto de vista evolutivo podemos decir que en la vejez normal se incrementan las capacidades conversaciones porque en la vejez aumentan los contenidos sobre los cuales poder conversar. El incremento de conocimiento del mundo y de las personas permite aumentar los posibles temas de conversación. Pero al mismo tiempo, los problemas cognitivos que afectan a la atención,

memoria y control inhibitorio pueden disminuir la eficacia de la conversación y causar problemas en cuanto a la comprensión, a encontrar el nombre adecuado en el momento oportuno, a mantener los turnos adecuadamente, a controlar el tema central, a estructurar de forma cohesiva y coherente la conversación. En algunas personas, cuyo proceso de envejecimiento es excepcional, como en las que padecen de afasia o demencia, se produce un deterioro evidente del lenguaje y de la cognición que afecta a la conversación. En las afasias se alteran las capacidades lingüísticas necesarias para mantener la conversación de forma satisfactoria. En las demencias se alteran las capacidades cognitivas, lingüísticas y comunicativas de forma progresiva. En las últimas fases se llega a una abolición absoluta casi absoluta del lenguaje y de la comunicación. En algunos casos pueden mantenerse aspectos muy elementales de la comunicación a través del contacto corporal y del sentido del olfato

EVALUACIÓN DE LA CONVERSACIÓN EN PERSONAS MAYORES.

La evaluación de las habilidades conversacionales en la vejez nos servirá para conocer sus capacidades y posibilidades, para anticipar la necesidad de acomodar el discurso de los interlocutores en el caso de que exista un deterioro en las mismas, y de evitar la sobre-acomodación ("elderspeak"), con exceso de simplificación, cuando la persona mayor mantiene su capacidad conversacional. El estudio de las habilidades conversacionales nos proporciona información sobre posibles alteraciones lingüísticas, sobre las relaciones sociales y disponibilidad de interlocutores. La evaluación individualizada nos permitirá plantear programas de intervención, individuales y en grupo, en función de los patrones particulares de conversación en la vida diaria y de las estrategias de afrontamiento de las dificultades comunicativas que se hayan desarrollado, así como incorporar las pautas comunicativas al Plan de cuidados en los centros gerontológicos.

Las pruebas clásicas de evaluación del lenguaje son una herramienta importante para la valoración de la conversación en personas mayores, especialmente en poblaciones clínicas. Pero son insuficientes porque no tienen en cuenta que el lenguaje se produce en un contexto y de forma dinámica entre los interlocutores (Bloom 1994). Los test del lenguaje incluyen algunos ítems sobre habilidades conversacionales, pero son muy generales y no determinan pautas para la evaluación. Proponemos una evaluación de las habilidades conversacionales (comunicación en contexto) de las personas mayores que sirva

como complemento de la valoración formal del lenguaje, y que dé cuenta de la complejidad y dinamismo de las situaciones de comunicación en la interacción diaria. Una evaluación de este tipo también será útil por ser más sensible a las alteraciones de la comunicación en las que se preserva la fluidez y la gramática, como en los estadios iniciales de la demencia tipo Alzheimer.

La evaluación de la comunicación en el contexto se ha realizado, en el ámbito anglosajón, principalmente a través de pruebas de elicitación y *checklists* (listas de control). En las pruebas de elicitación, el terapeuta conduce una entrevista estructurada en la que solicita de la persona evaluada un comportamiento comunicativo en determinadas categorías predeterminadas que simulan situaciones de la vida diaria. Entre ellas la más conocida es el Communicative Abilities in Daily Living (CADL) (Holland 1980). Estas pruebas requieren, unos recursos cognitivos altos, que permitan la comprensión de instrucciones complejas y la flexibilidad cognitiva necesaria para implicarse en el *role-playing*. En las listas de control (*checklists)* los cuidadores o terapeutas anotan los comportamientos interactivos en categorías cerradas de diferentes parámetros de interacción, permitiendo la elaboración de perfiles de comunicación. Las más importantes son: el Functional Communication Profile (FCP) (Taylor 1965), aún hoy uno de los más utilizados; el Communicative Effectiveness Index (CETI) (Lomas, Pickard, Bester, Elbard, Finlayson & Zoghaib 1989), que incorpora la valoración en un perfil gráfico; el Pragmatic Protocol (Prutting & Kirchner 1983); y el Profile of Communicative Appropiateness (PCA) (Penn 1985). Tenemos que resaltar la importancia del Edinburgh Functional Communication Profile (EFCP) (Skinner, Wirz, Thompson & Davidson 1984), que a pesar de recoger un espectro más limitado de categorías pragmáticas, resulta más flexible que los anteriores. El EFCP incorpora 7 categorías de respuesta a aplicar en el lenguaje hablado, los gestos, la expresión facial, las expresiones paralingüísticas y el lenguaje escrito, en 6 contextos comunicativos (agradecer, confirmar la comprensión del mensaje, responder, pedir, iniciar la comunicación y, si es aplicable, resolver problemas verbales).

Tanto las pruebas de elicitación como los checklists se basan en la teoría de los actos del habla (Searle 1970), que conceptualiza el lenguaje como conducta intencional y el uso del lenguaje como la realización de actos de habla, de naturaleza esencialmente discreta. La teoría de los actos del habla resulta valiosa en los estudios sobre comunicación, en su conceptualización del acto comunicativo, de las intenciones comunicativas y de los significados. Pero en su

aplicación surgen problemas, por exigir presuposiciones sobre el contexto psicológico y social del hablante, y sobre la adecuación de los comportamientos al contexto concreto en el que se producen.

Otro enfoque teórico muy relevante es el Análisis de la conversación (AC). Se trata de una tradición del análisis del discurso que estudia la organización y ordenación de la conversación como logro interactivo, a través de la colaboración de los interlocutores. Rechaza las ideas generales abstractas sobre la conducta comunicativa humana y busca, en su lugar, las regularidades que estructuran la conversación y las convenciones sociales que las sostienen (Psathas 1995; Ten Have 1999). Surgido en el ámbito de la sociolingüística (Sacks 1989), la aplicación del AC en contextos clínicos comienza a finales de la década de los 80 y se consolida en los 90 (Lesser & Perkins 1999).

El AC trabaja con muestras de conversaciones reales en ambientes naturales, recogidas mediante grabación en audio o en vídeo y transcritas con diferentes sistemas. Esta metodología presenta como principal problema el tiempo que exige para su aplicación (si bien se pueden transcribir selectivamente los turnos que contengan los aspectos de la comunicación a analizar). Entre sus ventajas destaca el evitar generalizaciones, observar el papel de los parámetros ambientales y el proporcionar un conocimiento profundo de la conversación analizada. Al permitirnos analizar conversaciones de una forma contextualizada, no idealizada y basada en los datos, el AC nos permite mayor plasticidad en la exploración. Analizamos el discurso conversacional por lo que contiene, y no exclusivamente por los aspectos de los que carece. Puede aplicarse exitosamente a discursos irregulares, como los que se producen en personas con la enfermedad de Alzheimer a partir de fases moderadas o en casos de demencias de tipo vascular, así como a sujetos que no son capaces de colaborar. El carácter cualitativo inicial del AC, ha dejado paso a la posibilidad de realizar análisis cuantitativos y a la elaboración de perfiles descriptivos (Schegloff 1993). Nos permite además analizar las estrategias compensatorias de las personas mayores con o sin problemas específicos y de sus interlocutores (Lesser & Milroy 1993; Perkins, Whitworth & Lesser 1998).

La primera propuesta en la línea del AC es el APPLS (Gerber & Gurland 1989) protocolo aplicado a la afasia que parte de un análisis de abajo a arriba de dos muestras de conversación, de un familiar y de un desconocido, valorando cuantitativa y cualitativamente las secuencias de error - correcciones.

El Conversation Analysis Profile for People with Cognitive Impairment (CAPPCI) (Perkins, Whitworth & Lesser 1997) y el Conversation Analysis Profile for People with Aphasia (CAPPA) (Whitworth, Perkins, & Lesser 1997) son otros instrumentos que amplían su espectro de análisis, incluyendo, además del análisis de las dificultades conversacionales, el sistema de alternancia de turnos y el manejo de los temas en la conversación. Complementariamente, se analiza el impacto en el discurso de alteraciones lingüísticas y, en el caso del CAPPCI, la memoria, la atención y las habilidades para el manejo del lenguaje abstracto, la inferencia y el humor. Las puntuaciones se obtienen contrastando la información obtenida a través de una entrevista estructurada a un familiar o cuidador (y en el caso del CAPPA también a la persona con afasia, cuando es posible) con la extraída del análisis de la transcripción de una muestra de 10 minutos de conversación natural.

UNA PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN DE LA COMUNICACIÓN EN PERSONAS MAYORES

Ante la ausencia de instrumentos en español para evaluar las capacidades comunicativas en las personas mayores, realizamos una propuesta de un sistema de evaluación compuesto por tres instrumentos: 1) Cuestionario sobre relaciones sociales y disponibilidad de interlocutores; 2) Cuestionario sobre habilidades conversacionales, y 3) Análisis de habilidades conversacionales a partir de una muestra de conversación espontánea.

1. Cuestionario sobre relaciones sociales y disponibilidad de interlocutores.

Como proceso social, la comunicación dependerá de la red de relaciones sociales del mayor, que determinará la disponibilidad de interlocutores y de ejercicio de las habilidades comunicativas. En la vejez existe una tendencia a la reducción de las relaciones sociales. Existen varias causas de esta tendencia, entre las que destacan las defunciones, la dispersión familiar, la disolución de la red social-laboral, la institucionalización y los cambios físicos y psicológicos, asociados al envejecimiento normal y a la eventual aparición de demencia. Comúnmente, tampoco los contextos ambientales son favorecedores de la comunicación en personas con declive sensorial y / o cognitivo.

El número de personas del entorno social con los que establecer conversaciones y su calidad como interlocutores determina la disponibilidad de ejercitar las habilidades discursivas y adaptarlas al deterioro cognitivo, normal o patológico. La calidad de la persona como interlocutor viene determinada por el

tipo de relación, la intimidad y los lazos afectivos con esa persona, que influirán en la elección de los temas, el grado de simetría de la conversación y el nivel de implicación en la misma.

La valoración de las relaciones sociales será el primer paso para la caracterización del desempeño comunicativo de la persona mayor, permitiéndonos conocer con qué frecuencia el mayor pone en práctica sus habilidades comunicativas y cómo son de importantes, e indicándonos la presencia de interlocutores destacados hacia los que dirigir los siguientes análisis (Bekman 1983; Lubben 1988; Morris, Buckwalker, Tripp-Reimer, Zimmerman, Kosmach & Fa 1997). El cuestionario que proponemos determinará:

1.1) Los ambientes comunicativos en los que el mayor se desenvuelve.

1.2) Las personas con las que se comunica habitualmente en esos ambientes.

1.3) La calidad de la relación con esa persona:

1.3.1). Vínculo relacional.

1.3.2). Frecuencia de conversación por unidad de tiempo, que será la semana

1.3.3). Duración media aproximada de las conversaciones con esa persona.

1.3.4). Funciones de la conversación (Halliday 1982): Instrumental (satisfacción de necesidades vitales), personal (comunicación de sentimientos, emociones, proyectos, etc.),y / o cognitiva (intercambio de información acerca del mundo).

1.4) Satisfacción con la comunicación con cada una de las personas.

La valoración de las relaciones sociales en mayores asistidos, que tienen su capacidad para relacionarse con el medio social limitada, será una exploración complementaria en la valoración de sus habilidades comunicativas, si bien no exenta de relevancia.

2) Cuestionario sobre habilidades conversacionales.

El uso del cuestionario nos permite la recogida rápida de datos. Si bien la naturaleza de la conversación como proceso interactivo dinámico nos obliga a ser cuidadosos con los datos recogidos a través de preguntas directas, el cuestionario será la herramienta básica de trabajo con mayores sanos, que tienen la capacidad para mantener y establecer relaciones sociales en los diferentes ambientes comunicativos. El cuestionario será el instrumento principal cuando

tengamos poco tiempo o medios para la evaluación, o cuando queramos generalizar los resultados a varios contextos conversacionales. Utilizaremos el análisis de la conversación espontánea cuando se busque profundizar en los datos y delimitar pautas concretas de actuación, siempre que sea posible identificar un interlocutor relevante.

Los aspectos básicos a evaluar, dentro de las habilidades conversacionales, son: A) El manejo de los turnos del habla. B) El manejo del tema de conversación. C) La habilidad para pedir aclaraciones y realizar correcciones cuando se presenten dificultades conversacionales. D) La habilidad para el uso del lenguaje indirecto, teniendo en cuenta la información de la que dispone el otro interlocutor. E) El establecimiento del referente. Otros aspectos, lingüísticos y paralingüísticos, a observar en el discurso son: a) La presencia de alteraciones en el acceso al léxico, como aspecto lingüístico especialmente deteriorado en el proceso de envejecimiento (Juncos 1998), y su impacto en el discurso. b) El uso de la comunicación no verbal. c) Las alteraciones en la voz y la prosodia, y como afectan a la producción del discurso. d) Las alteraciones sensoriales, especialmente en la audición y la visión, y su impacto en la conversación.

La ordenación de la conversación informal se articula en la base del Sistema de alternancia de turnos, establecida por Sacks, Schegloff & Jefferson (1978) a partir de la observación de que esta fluye, entre adultos sanos, con mínimos silencios y superposiciones. La aplicación del sistema de turnos determina en gran medida el éxito comunicativo y también el contenido de los turnos. Se trata de un sistema ordenado opcional que especifica, no los comportamientos que el interlocutor debe emitir, sino las opciones que tiene disponibles a su elección. En el cuestionario se solicita información sobre la capacidad de los sujetos para llevar los turnos de la conversación de forma fluida y respetando las secuencias.

En cuanto al manejo del tema de la conversación, se estudia la capacidad para establecer un discurso coherente. Como tema entendemos aquello de lo que se habla a través de una serie de turnos del habla. La coherencia en el tema de conversación se construye a través de turnos en la colaboración de los participantes y sobre la relación que se establece entre los temas. La coherencia viene determinada por la capacidad del hablante para derivar significado del discurso.

La relevancia de la habilidad para pedir aclaraciones y realizar correcciones cuando se presentan dificultades conversacionales aumenta en el marco de la

vejez con el deterioro en la audición, el decremento en la potencia de la voz y el aumento de trastornos en el acceso léxico y la comprensión de frases gramaticalmente complejas. La importancia crece en la demencia, al aumentar el deterioro en el manejo de la coherencia discursiva y los déficits de comprensión (Orange, Lubinski & Higginbotham 1996).

3) Análisis de habilidades conversacionales a partir de una muestra de conversación espontánea.

El tercer instrumento se basa en el análisis de una muestra de conversación espontánea que se grabará en video o audio, en función de la disponibilidad de medios y teniendo en cuenta que la grabación en video resulta más intrusiva pero más completa al incluir información sobre la comunicación no verbal. El video también facilita la intervención, al poder ser utilizado con mayor facilidad para exponer ejemplos de las conductas sobre las que queremos intervenir.

El análisis será utilizado: a) Para enriquecer el estudio de las habilidades comunicativas con información cualitativa y ejemplos directos de alteraciones en la conversación y de estrategias de afrontamiento de estas alteraciones. b) Para verificar la información obtenida en el Cuestionario sobre habilidades conversacionales. c) Para elaborar un perfil de habilidades comunicativas, completado con la información del Cuestionario sobre habilidades conversacionales. d) Para obtener ejemplos concretos a partir de los cuales planificar la intervención, e ilustrarla.

En el mayor asistido el análisis de la conversación cobra mayor importancia, por su mayor dependencia de la comunicación en la relación de asistencia y la presencia probable de un trastorno en la comunicación (Perkins, Whitworth & Lesser 1998). En este caso, la presencia de un cuidador principal determinará la elección del interlocutor de la conversación analizada.

Se grabará una conversación en un contexto natural con un interlocutor habitual (familiar, cuidador formal, terapeuta cuando fuese una persona con la que interactúa con frecuencia, etc.), sobre un tema cualquiera que haya surgido de forma espontánea. La naturaleza colaborativa de la conversación requiere, para un análisis exhaustivo de las habilidades conversacionales, que el interlocutor sea significativo. Para el análisis se transcribirán diez minutos de la conversación, seleccionando una parte intermedia en la que no hayan ocurrido dificultades ajenas a la misma. Para la transcripción, aunque existen varios

sistemas, recomendamos utilizar el CHILDES (MacWhinney 1995), que nos permitirá el análisis computerizado de diferentes aspectos de la conversación.

El análisis se realizará en base al texto transcrito, y anotando para cada aspecto señalado (referido siempre al mayor objeto de análisis) su presencia o no en la conversación, un ejemplo del mismo y la participación de los dos interlocutores en ese fenómeno anotado, con especial énfasis en las estrategias de afrontamiento registradas.

El Sistema de alternancia de turnos (Sacks, Schegloff & Jefferson 1978) será uno de los aspectos centrales de este análisis. Se define turno como uno o más enunciados consecutivos, gestos, acciones o expresiones faciales comunicativas, incluyendo pausas de no más de 5 segundos, o bien intervalos de entre 3 y 30 segundos en los que se espera un comportamiento comunicativo por parte del interlocutor que no se produce (Tusón 1997). Los parámetros en un análisis cuantitativo del manejo de los turnos serán la longitud – duración de los turnos (que será un valor relativo, en relación a la construcción colaborativa de la conversación), la latencia en la toma del turno, la longitud de las pausas dentro del turno y el número de interrupciones – superposiciones. En el análisis cualitativo valoraremos la fluidez de la conversación, en función de la capacidad de ceder y tomar el turno del habla, y alteraciones en las habilidades para responder cuando es seleccionado como hablante, indicar lugares pertinentes para la transición a otro hablante, establecer turnos fluidos que aporten información, comenzar la conversación, terminar la conversación y establecer conversaciones rutinarias. En relación a estas alteraciones, si estuvieran presentes, se tendrá en cuenta como afectan al desarrollo de la conversación y el manejo que de las mismas realizan el mayor y su interlocutor.

En cuanto al manejo del tema, definido como la frase que describe el contenido de la secuencia de enunciados (Garcia & Joanette 1997), tendremos que tener en cuenta para su análisis que existe una preferencia por la transición enlazada de un tema a otro, o de un subtema a otro (Lesser & Perkins 1997), basada en el Sistema de Intercambio de Turnos. Cuando un hablante desea introducir un tema en la conversación, debe de esperar una localización natural para el cambio de tema, o provocarla El cambio de tema en una conversación informal es marcado con frecuencia por expresiones hechas como "por cierto", por cambios de sujeto o por indicaciones fonológicas como el cambio de tono. Para su finalización se recurre típicamente a un resumen o evaluación del mismo, seguido de un corto silencio antes de la introducción de un nuevo tema

o subtema. En esta tercera parte, observaremos en la transcripción si el mayor aporta información para el desarrollo del tema de la conversación, se aparte del tema de conversación resultando prolijo o incoherente, es capaz de introducir temas nuevos relacionándolos de forma satisfactoria con los anteriores, y si elige temas de forma adecuada al contexto.

Las peticiones de aclaración pueden realizarse respetando o no al Sistema de alternancia de turnos, en función del flujo de la conversación y la disposición del interlocutor a implicarse en el proceso. El análisis se realizará en función de estos aspectos, y si se producen o no peticiones de aclaración cuando se presenten dificultades conversacionales.

El análisis de las correcciones se realiza en base a si esa corrección es comenzada por el hablante o por el oyente, y si es llevada a cabo por el hablante o por el oyente, coordinada o individualmente.

También se analiza las repercusiones en la conversación de las dificultades de acceso léxico registradas (pausas excesivas, resolución de un fenómeno de punta de la lengua en el que el interlocutor colabora en la resolución,...) y anotan la presencia de evidencias en la conversación de fallos en el establecimiento del referente y la incidencia de los mismos en la conversación, así como el manejo de la información de la que dispone el interlocutor para el uso del lenguaje indirecto de forma comprensible.

REFERENCIAS:

BEKMAN, L.F. (1983). The assessment of social networks and social supports in the elderly. *Journal of American Geriatric Society.* 31, 743-749.

BLOOM, R.L. (1994). Hemispheric Responsibility and Discourse Production: Contrasting Patients With Unilateral Left and Right Hemisphere Damage. In R.L. Bloom; L. K. Obler; S. De Santi; J. S. Ehrlich (Eds.). *Discourse analysis and applications : studies in adult clinical populations.* Hillsdale, New Jersey, 81-94.

BROTHERS, L. (1990). The social brain: a project for integrating primate behavior and neuropychology in a new domain. *Concepts in Neuroscience.* 1, 27-51.

GARCIA, L. J.; JOANETTE, Y. (1997). Analysis of Conversational Topic Shifts: A Multiple Case Study. *Brain and Language.* 58, 92-114.

GERBER, S.; GURLAND, G.B. (1989). Applied pragmatics in the assessment of aphasia. *Seminars in Speech and Language. 10,* 263-281.

GILES, H.; FOX.; HARWOOD, J.; WILLIAMS, A. (1994). Talking age and aging talking: Communicating through the life span. In M. L.Hummert; J. M. Wiemann; J. F. Nussbaum (Eds.). *Interpersonal communication in older adults.* Thousand Oaks, CA, Sage, 130-161.

HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las Funciones del Lenguaje.* Barcelona, Editorial Médica y Técnica (versión original publicada en 1973).

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN , R. (1976). *Cohesion in English.* London, Longhan General Ed.

HAVE, P. T. (1999). *Doing Conversation analysis: a practical guide.* London, Sage Publications.

HOLLAND, A. (1980). *Communicative Abilities in Daily Living.* Baltimore, University Park Press.

JUNCOS, O. (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención.* Barcelona, Masson.

MAXIM, R.; BRYAN, R. (1994). *Language on the elderly.* London, Whurr Publishers Ltd.

LESSER, R.; MILROY, L. (1993). *Linguistics and aphasi: psycholinguistic and pragmatic aspects of intervention.* London, Longman.

LESSER, R.; PERKINS, L. (1999). *Cognitive neuropsychology and conversation analysis.* London, Whurr Publishers.

LOMAS, J.; PICKARD, L.; BESTER, S.; ELBARD, H.; FINLAYSON, A.; ZOGHAIB, C. (1989). The communicative effectiveness index: development and psychometric evaluation of a functional communication measure for adult aphasia. *Journal of Speech and Hearing Disorders.* 54, 113-124.

LUBBEN, S. E. (1988). Assesing social networks among elderly populations. *Geriatría y Gerontología.* 29, 239-245.

MACWHINNEY, B. (1995). *The Childes Project.* Hillsdale, LEA.

MORRIS, W. W.; BUCKWALKER, K .C.; TRIPP-REIMER, T.; ZIMMERMAN, B.; KOSMACH, S.; FA, D. (1997). Desarrollo y perfeccionamiento del Iowa Self Assessment Inventory. *Revista de Gerontología.* 8, 64-75.

ORANGE, J. B.; LUBINSKI, R. B.; HIGGINBOTHAM, D. J. (1996). Conversational Repair by Individuals with Dementia of the Alzheimer´s Type. *Journal of Speech and Hearing Research.* 39, 881-895.

PENN, C. (1984). A profile of communicative appropriateness: a clinical tool for the assessment of pragmatics. *The South African Journal of Communication Disorders.* 32, 18-23.

PEREIRO, A. X.; JUNCOS, O. (2000). Deterioro atencional en la vejez. *Revista Española de Geriatría y Gerontología.* 35(5), 283-289.

PEREIRO, A. X.; JUNCOS, O. (2003). Relación entre cambios cognitivos y lenguaje narrativo en la vejez. *Psycothema.* 15, 71-74.

PERKINS, L.; WHITWORTH, A.; LESSER, R. (1997). *Conversation analysis profile for people with cognitive impairment.* London, Whurr Publishers.

PERKINS, L.; WHITWORTH, A.; LESSER, R. (1998). Conversing in dementia: A conversation analytic approach. *Journal of Neurolinguistics.* 11, 33-53.

PRUTTING, C. A.; KIRCHNER, D. M. (1983). Applied pragmatics. In T. Gallager; C. Prutting (Eds.). *Pragmatics Assessment and Intervention Issues in Language.* San Diego, College Hill Press, 29-64.

PSATHAS, G. (1995). *Conversation analysis. The study of talk-in-interaction.* London, Sage.

ROJAS MARCOS, L. (1992). *La ciudad y sus desafíos.* Madrid, Espasa Calpe.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1978). A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In J. N. Schenkein (Ed.). *Studies in the organization of conversational interaction.* New York, Academic Press, 7-55.

SACKS, H. (1989). Rules of Conversational Sequence. In G. Jefferson (Ed.). *Lectures 1964-1965*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.

SCHEGLOFF, E. A. (1993). Reflections on quantification in the study of conversation. *Research on Language and Social Interaction*. 26, 99-128.

SEARLE, J. (1970). *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge, Cambridge University Press.

SKINNER, C.; WIRZ, S.; THOMPSON, Y.; DAVIDSON, J. (1984). *Edinburgh Functional Communication Profile*. Buckinghamshire, Winslow Press.

TAYLOR, M. (1965). A Measurement of functional communication in aphasia. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*. 46, 101-107.

TUSÓN, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel, Barcelona.

WILSON, D.; SPERBER, D. (1991). Pragmatics and modularity. In St. Davis (Ed.). *Pragmatics. A reader*. New York, Oxford University Press, 583-595.

WHITWORTH, A.; PERKINS, L.; LESSER, R. (1997). *Conversation analysis profile for people with aphasia*. London, Whurr Publishers.

Effects of literacy on cognitive aging: some notes(*)

MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO
University of Porto (Portugal)

Though neural cells die and do not replace themselves, mental capacity for learning need not decline with the years. Indeed, it is not the quantity of brain cells that counts; it is their ability to form new interconnections that determines brain power. Neuroplasticity describes the process through which the brain continually reorganizes itself. [...]
Neuroplasticity holds considerable promise for education. [...]
On the basis of neuroplasticity research, one could accurately conclude that the brain will respond to appropriate mental exercises just as the body does to physical exercises. [...]

James O. Connelly (n.d.: 2)

Introductory note

As each old adult is expected to present a different cognitive profile due to several factors (see below Bäckman et al. 2001: 366), cognitive aging is anything but a uniform process. Thus, bearing in mind the present education scenario of the Portuguese population (see Pinto 2004a: 79), it may be hypothesized that the offer of opportunities to reach higher levels of literacy (in a broader sense) will

(*) Enlarged version of a paper presented at the 7.th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, University of Silesia (Cieszyn, Poland), 6-9 September 2004, as part of a round-table entitled "Defying problems of literacy among Portuguese speakers" organised by Leonor Scliar-Cabral (Universidade Federal de Santa Catarina – Brazil).

certainly improve the prognosis concerning cognitive aging among the elderly in Portugal.

My aim then in this text is to suggest that the level of literacy in a broader sense (see below) may play a very effective role in cognitive functioning across adult life span and represent a critical demographic factor which is worthy of study when policies aimed at preventing cognitive decline[1] are to be implemented.

Different ways of looking at literacy

It is relevant to look at the way literacy has been defined from at least two theoretical points of view (see De Lemos 2002: 3). But one should also be aware of the fact that information and communication technologies (ICTs) – for example the Internet – are contributing to the redefinition of the nature of literacy[2]. Indeed, according to Karchmer et al., "the nature of early literacy has undergone substantial transformation in the past 20 years [...]." (Karchmer et al. 2003: 176).

Let us then consider the above-mentioned theoretical perspectives. On the one hand, the cognitive-psychological approach is associated with the definition of literacy in a narrower sense[3], and, on the other hand, the socio-cultural approach has to do with the definition of literacy in a broader sense (see De Lemos 2002: 3).

The former meaning of literacy is essentially concerned with the ability to read and write (see De Lemos 2002: 3). Hence, the cognitive-psychological

[1] Or positively rephrased according to Matos (see also Matos 1996), "at enhancing/promoting cognitive sustainability". This suggestion, as well as others taken in due account, is part of Francisco Gomes de Matos' useful comments on a previous version of this text, sent to me in April 2005.

[2] In this text, literacy should be taken in its traditional sense. As for other types of literacy, see R. E. Hodges (Ed.) (1999: 1). Other types of literacy, such as *cognitive literacy, creative literacy, ecoliteracy* or *peace literacy* are however not included in *The literacy dictionary. The vocabulary of reading and writing,* published by the International Reading Association (1995), as Francisco Gomes de Matos writes in his comments on a previous version of this text (see note 1). In this regard, and in the same context, I cannot help transcribing F. Gomes de Matos' words: "[a]ge related literacy could have its place in the sun, too (or, more specifically, gerontoliteracy).".

[3] According to De Lemos (2002: 3), the narrower definition of literacy is usually meant as "the conventional or commonsense view of literacy".

approach linked to this way of looking at literacy aims at identifying the processes underlying the ability to read and write, as well as their development (see De Lemos 2002: 3). The latter meaning of literacy, the broader one, is advocated by those who consider literacy as a social process, which evolves thanks to the exposure to literacy practices connected with particular environments and which is intimately linked with its social and cultural context (see De Lemos 2002: 3).

These two meanings of literacy make me think of Magda Soares'notions of "letramento" and "alfabetização". "Letramento" (see literacy in a broader sense) is defined by this author as "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" [*state or condition of someone who not only knows how to read and write, but who cultivates and exercises the social practices which use writing*] (Soares 2001: 47) and "alfabetização" (see literacy in a narrower sense) is defined as follows: "ação de ensinar/aprender a ler e a escrever" [*action of teaching/learning to read and write*] (Soares 2001: 47).

From my point of view, literacy should not be confined to the ability to read and write or even to comprehend and produce written texts (see De Lemos 2002: 3). I think that the literacy which I am concerned with should rather be understood as a process of deriving meaning from text (see De Lemos 2002: 3), or "creating meaning in/for texts" as F. Gomes de Matos suggests[4]. Therefore, I advocate a broader sense of literacy.

I also defend the idea that literacy implies other language skills: "language skills such as listening and speaking, as well as [...] other skills including the interpretation of visual material[5], the use and understanding of mathematical concepts and notation, computer 'literacy', and critical thinking." (De Lemos 2002: 3).

It is true that literacy in a broader sense cannot exist without the ability to read and write (literacy in a narrower sense), which relies on two fundamental prerequisites/skills that are expected to be obtained through explicit teaching, through reading instruction, i.e., symbol-sound knowledge and phonemic awareness (cf. De Lemos 2002: 7). Nevertheless, other factors may play an outstanding role in recognising words visually with a minimum of phonological

[4] See note 1.

[5] In this regard, see Pinto (2004b: 60 and ff.) when she refers to the narrating by the elderly of stories depicted visually.

processing (see De Lemos 2002: 7). They are, according to De Lemos (2002: 7), visual processing skills and short-term and long-term phonological memory. These factors are, however, for De Lemos, more dependent on a "self-teaching mechanism". In other words, still according to this author, the greater the number of words recognised visually – the better one reads and the more one is inclined to increase his/her exposure to print –, the more fluent one's reading is and the less dependent one will be on the cognitive demands which reading decoding requires, making it possible to focus cognitive efforts and energy more on comprehension than on decoding.

It is important to highlight the fact that the basic skills required to read (and write) should become automatic as early as possible so that less time and cognitive energy will be spent on decoding – especially of non-familiar words – in order to attain the required reading fluency and comprehension. (See also Stanovich 2000: 38.) De Lemos (2002: 7) also considers that the work undertaken to increase word recognition skills and therefore to build up a store of visually recognised words is due to the "self-teaching mechanism" already mentioned, which is doubtless crucial to attain fluency and speed of reading.

Some notes on cognitive aging

Before going into detail about the type of literacy which applies to this text, let us have a look at the meaning of "cognitive aging".

If we take into account cognitive development from a life span perspective (see Doron & Parot 2001: 224), I believe that we are also faced with the concept of "cognitive aging". Cognitive aging is doubtless a concept worth studying if we try to give an answer to Park's question "What happens to the cognitive system as we get older?" (Park 2000: 3), and if we wish to contribute to the understanding of the effects of aging on cognitive function (see Park & Schwarz 2000: xi).

Furthermore, how can we balance the losses associated with cognitive aging with the increase[6] of knowledge and experience which is a consequence of aging (see Park 2000: 3)?[7]

[6] Or, in Francisco Gomes de Matos' words, "enhancement/deepening of knowledge". See note 1.

[7] See, for example, Juncos Rabadán & Pereiro Rozas (1998: 67-68) when they share with us interventionist suggestions at the level of discourse.

About intelligence and memory functioning in aging, Bäckman et al. (2000: 513) add that research data indicates that "fluid intelligence, episodic memory, and working memory are associated with a robust age deterioration, characterized by a relatively early onset of decline that continues into very old age." And they continue: "In contrast, tasks tapping crystallized intelligence and semantic memory typically demonstrate stability across much of the adult life span, with the onset of deterioration occurring in later stages of life."

Moreover, according to Park (2000: 8), "the speed at which information is processed, [...] working memory function, [...] inhibitory function, and [...] sensory function" are (also) four important mechanisms hypothesized to explain age differences in cognitive functioning.

These mechanisms are also taken into account by Jones & Bayen (1998: 676) when they add, based upon literature, that "[c]urrent theories of cognitive aging suggest that age-related changes in cognitive abilities are the result of cognitive slowing [...], limited processing resources [...], and failure to inhibit task-irrelevant information [...]." And the authors also state that age-related decline in cognitive functioning may be accompanied by sensory deficits (see Jones & Bayen 1998: 676).

Does literacy in a broader sense play any role in cognitive aging in general?

Is it then possible that literacy in a broader sense may contribute, among other things, to narrow the gap caused by age changes in terms of semantic and episodic memory, on the one hand, and crystallized and fluid intelligence on the other hand in the course of the life span?

To what extent can literacy in a broader sense do anything to optimize the performances which cannot do without these two patterns of memory and intelligence (see Bäckman et al. 2000: 502-503.)?

What about the possible role played by literacy in (explicit) declarative memory and implicit, procedural (nondeclarative) memory (see Prull et al. 2000, and Köpke 2004: 12.)?

It is perhaps too early to establish a linear connection, if it exists, between levels of literacy in a broader sense with age-related (decline in) cognitive functioning. Studies on effects of literacy will then be welcome not only in terms of a better understanding of the phenomenon of language attrition in first language (see Köpke 2004: 14) but also, in my opinion, to reach a better understanding of language development across adult life span in healthy subjects.

As regards the possible role of the level of literacy in cognitive functioning across life span, I hypothesize that continuous education, as well as continuous exercise of social practices of use of writing (literacy in a broader sense), may be of great help to prevent the advance of cognitive slowing and inhibitory function, and to enhance processing resources by means of compensatory mechanisms. We should bear in mind that continuous education is also concerned with learning. In fact, as for cognition, learning plays a very important role because, as Barbara Köpke reports about L2, quoting Zobl (1995: 35, it "«relies on memorization and problem-solving and leads to explicit, conscious knowledge [...].»" (Köpke 2004: 12)[8].

It is then expected that, in spite of the great variability within this population, lifelong learning[9] should enhance metacognitive skills and consequently improve explicit and conscious knowledge.

When older adults cannot find the ways to compensate their cognitive slowing without external help, then society should provide them with the means they need.

I would then suggest that opportunities should be offered to every citizen to get the desired level of instruction, to update his/her knowledge through lifelong learning, to attend university or other programs for senior citizens if they so desire when they retire, as well as, following F. Gomes de Matos' way of thinking, to foster and enhance their communicative/linguistic creativity, their creative dimension[10].

---

[8] In this respect, see also Kemper et al. (2001: 228).

[9] It is worth noting what Bereiter and Scardamalia mean by "lifelong learner", i.e., "someone who has a lifelong *commitment* to learning, that is, someone whose top-level goals that govern major life plans, include learning roles." (Bereiter & Scardamalia 1989:362). Actually, this way of looking at the term "lifelong learner" has to do with "intentional learning" which "refer[s] to cognitive processes that have learning as a goal rather than an incidental outcome." (Bereiter & Scardamalia 1989: 363). The question which may be raised is whether older people in general when they wish to attend, for example, university programs for senior citizens take learning as a goal, i.e, in the intentional sense.

[10] See note 1. As for the creative dimension, see also Withnall (this volume, p. 19). Indeed, Withnall's text as a whole may also be taken as a good example of a positive way of looking at aging.

Some data on computer training courses for older adults

In this context, and bearing in mind the cognitive and sensory functioning across life span, it seems pertinent to report, according to Jones & Bayen (1998)[11], the way the instructors of computer training courses for older adults are advised so that students may benefit as much as possible from those programs. Among other things, they are recommended to "[a]llow sufficient time during instruction for older adults to process events and information (Jones & Bayen 1998: 677) [...] [,] [p]rovide more pauses during lectures", so that older adults may take notes and rely therefore on external memory aids, "[a]llow students to ask questions during instruction to help clarify information [...] [,] [s]et aside time for class discussions so that students have extra processing time [...] [,] [m]inimize the amount of reading required during instruction – or provide extra time for reading [...] [,] [p]rovide opportunities for students to complete hands-on activities at their own pace [...] [and] [a]djust the «control panel» settings to accommodate students'needs." (Jones & Bayen 1998: 678-679).

As for the limited processing resources, Jones & Bayen (1998: 679) suggest, based upon literature, that environmental support may improve memory tasks. With regard to «lack of inhibition», the same authors assert that teachers are expected to "[m]ake the learning objectives clear and explicit to minimize the chances of irrelevant information entering into students' working memory [...] [,] [o]rganize hands-on activities so that students work on only one specific task at a time [...] [,] [u]se language as explicitly as possible to minimize irrelevant connotations and inferences that may be drawn by older adults [...] [,] [e]liminate noise disturbances in the classroom because older subjects have difficulty ignoring irrelevant auditory stimuli [...] [,] [b]e aware of and regulate other environmental distractions in the classroom such as unnecessary movement, extreme temperatures, and poor lighting. [...] [and] [c]hoose an appropriate time of day to schedule class." Indeed, as the authors stress, "[i]nhibition may be less efficient at non-optimal times of the day." (Jones & Bayen 1998: 683-684)[12].

[11] Jones and Bayen's article "reviews current theories of cognitive aging and derives implications for teaching older adults to use computers." (Jones & Bayen 1998: 675).

[12] For more information about training older adults to use the computer, see Baldi (1997), Echt et al. (1998), as well as Mayhorn et al. (2004). As for the inhibiton deficit and its implications in cognitive and lexical processing, see Juncos Rabadán & Elosúa de Juan (1998: 36 and ff.).

In order to help diminish the effects of reduced sensory functioning in older adults[13], Jones & Bayen (1998: 685) present other recommendations concerned especially with visual perception due to the fact that teaching the use of computers is the main aim of their study. What is more, taking into account the suggestions of the current theories on cognitive aging, the authors add that instructors are expected to use different types of teaching methods (see Jones & Bayen 1998: 686) because they are naturally dealing with another important variable, i.e, individual differences. Indeed, it should remain very clear that older adults are not a homogeneous group of people (see, in this regard, Glendenning 1995: 469 and 481; Czaja 2001: 548; Sáez Carreras 2002: 35). (See also Bäckman et al. (2001: 360-366), in respect, for example, to episodic memory functioning, with regard to the large performance differences in older adults as a result of different factors, such as demographic – age, education and sex – , lifestyle, health-related, and genetic factors.)

Education as a possible factor in prevention of cognitive and language decline

Education – and supposedly the level of literacy –, although it should primarily be seen as a promoter of cognitive sustainability[14], is also focussed as a possible important factor of protection against decline in later age by authors such as Coffey et al. (1999: 189) when they refer to the "reserve hypothesis" of brain aging, by Verghese et al. (2003: 2509) when they assert: "Katzman proposed that persons with higher educational levels are more resistant to the effects of dementia as a result of having greater cognitive reserve and increased complexity of neuronal synapses [...]. Like education, participation in leisure activities may lower the risk of dementia by improving cognitive reserve [...]." (see also Glendenning 1995: 469), and, as far as language is concerned, by Juncos-Rabadán (1996: 669) when he suggests that education contributes to enhance narrative performances in all age groups due to the fact that "it improves the metacognitive skills involved in narrative competence." and when he adds that education seems "to mitigate the negative effect of age on narrative capacity." (Juncos-Rabadán 1996: 682)[15].

[13] Or, in positive terms (see Matos 1996), to help "sustain" sensory functioning (see note 1).

[14] As for positive rephrasing, see note 1.

[15] As regards language in the elderly, see also Juncos Rabadán (1998), and Pinto (2004b: 59 and ff.).

Other possible implications of education

Finally, I hope that continuous education and therefore a good level of literacy (in a broader sense) may lead older adults to be able to take as much advantage as possible from:

1. postformal style of thought

In respect to this style of thought, Csikszentmihalyi & Rathunde (1990: 30-31) suggest that "postformal thought" has the following features: "a. One recognizes the relativity of various formal systems through *life experience* and is able to assume contradictory points of view. b. One acknowledges the *interrelatedness* of all experience and the inevitability of change and transformation. c. One adopts a more "metasystemic" or *reflective* and integrative approach to thinking (often dialectal). d. One makes choices with *commitment* to a certain course of action [...]."

2. wisdom

With regard to wisdom, if the category "wise person" as used in daily language may be included in the general concept of "wisdom", I share Holliday and Chandler's view (Holliday & Chandler 1986 referred to by Csikszentmihalyi and Rathunde) when they portray the wise person as having: "a. a general competence (a dimension that overlaps with logical intelligence or technical ability); b. an experience-based pragmatic knowledge; and c. reflective or evaluative metaanalytic skills." (Csikszentmihalyi & Rathunde 1990: 30). Moreover, I wish to add Sternberg´s wise words when he describes wise people as follows: "Wise people know what they know and what they do not know as well as the limits of what can be known and what cannot be [...] Wise people welcome ambiguity, knowing it is an ongoing part of life, and try to understand the obstacles that confront themselves and others in life." (Sternberg 1990: 157). In fact, the author´s words were written in the realm of what he calls "a metacognitive stance" (Sternberg 1990: 157). On the other hand, wisdom should also be associated with "knowing and doubting" (see Meacham 1990: 185, 187, 189).

and

3. metacognitive skills

In this regard, based upon literature, it is possible to share the following opinions. For Kitchener and Brenner, "metacognition allows one to monitor the effectiveness of a particular strategy for solving a problem" (Kitchener & Brenner 1990: 216). According to Hertzog and Hultsch, "[m]etacognition can be defined

as cognitions about cognition [...]". And the authors add: "We identify and treat three major categories of metacognitons: (a) knowledge about cognition and cognitive functions, (b) the monitoring of the current state of the cognitive system, and (c) beliefs about cognition (including beliefs about aging and cognition and beliefs about one's own cognition)." (Hertzog & Hultsch 2000: 417).

It is worth noting that the applied science aimed to educate older people and which advocates a competential approach, i.e, gerontagogy, does not neglect these aspects (see Lemieux & Sánchez 2001: 85 and ff.).

Final remarks

The three above-mentioned concepts (postformal style of thought, wisdom and metacognitive skills), which I deeply believe benefit from higher levels of education, should be present in older adults – and even before as happens with some people – so that they may remain active participants in different activities of their communities, be critical towards the world and the way society is used to looking at them, and – last but not least – acquire the necessary compensatory mechanisms to resist cognitive decline or, in positive terms, to enhance cognitive sustainability[16].

To conclude, I hypothesize that education, i.e., a good level of literacy in a broader sense, as one of the critical variables which should be taken into consideration in the realm of a successful cognitive aging process, should contribute, following F. Gomes de Matos' suggestion, to enhance the cognitive strengths of the elderly and to monitor their cognitive weaknesses, also helping them towards sustained, creative literacy experiencing[17].

Quoting Stald's words about another area of research, the topic of this text – effects of literacy on cognitive aging – belongs to a domain where, in fact, "[m]ore research needs to be done...". (Stald 2002: 47). Therefore, this text should be taken as a mere act of sharing with you my views and concerns on this subject at this point of my research.

[16] See note 1 in regard to Francisco Gomes de Matos' comments on a previous version of this text.

[17] See note 1.

Acknowledgements:

I wish to express my thanks to Francisco Gomes de Matos for the useful comments made on a previous version of this text (April 2005). They have, indeed, been taken into account.

References:

BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å.; LARSSON, M. (2000). Cognitive functioning in very old age. In I. Fergus; M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition.* Second Edition. Mahwah (New Jersey)/London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 499-558.

BÄCKMAN, L.; SMALL, B. J.; WAHLIN, Å. (2001). Aging and memory. Cognitive and biological perspectives. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging.* 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/ Sydney/Tokyo, Academic Press, 349-377.

BALDI, R. A. (1997). Training older adults to use the computer. Issues related to the workplace, attitudes, and training. *Educational Gerontology.* 23(5), 453-465.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1989). Intentional learning as a goal of instruction. In L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser.* Hillsdale (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 361-392.

COFFEY, C. E.; SAXTON, J. A.; RATCLIFF, G.; BRYAN, R. N.; LUCKE, J. F. (1999). Relation of education to brain size in normal aging. Implications for the reserve hypothesis. *Neurology* (53). 189-196.

CONNELLY, J. O. (n.d.). *Beyond the technology.* Retrieved: April 11, 2005, from http://www.sosu.edu/cidt/briefs/beyond.htm. (4 pages).

CSIKSZENTMIHALYI, M.; RATHUNDE, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In Robert J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development.* Cambridge, Cambridge University Press, 25-51.

CZAJA, S. J. (2001). Technological change and the older worker. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.). *Handbook of the psychology of aging.* 5th Edition. San Diego/San Francisco/New York/Boston/London/Sydney/Tokyo, Academic Press, 547-568.

DE LEMOS, M. (2002). *Closing the gap between research and practice: Foundations for the acquisition of literacy.* Melbourne, Australian Council for Educational Research (ACER), 41 pp. Version available on the web at http:// www.acer.edu.au/research/Research_reports/Literacy_numeracy_reviews.htm. Retrieved: June 6, 2004.

DORON, R.; PAROT, F. (2001). *Dicionário de Psicologia.* Lisboa, CLIMEPSI Editores [Original version: 1991].

ECHT, K. V.; MORRELL, R. W.; PARK, D. C. (1998). Effects of age and training formats on basic computer skill acquisition in older adults. *Educational Gerontology.* 24, 3-25.

GLENDENNING, F. (1995). Education for older adults: Lifelong learning, empowerment, and social change. In J. F. Nussbaum; J. Coupland (Eds.). *Handbook of communication and aging research* Mahwah (New Jersey)/Hove (UK), Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 467-490.

HERTZOG, C.; HULTSCH, D. F. (2000). Metacognition in adulthood and old age. In F. I. M. Craik; T. A. Salthouse (Eds.). *The Handbook of aging and cognition*. Second Edition Mahwah (New Jersey)/London,l Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 417-466.

HODGES, R. E. (Ed., 1999). *What is literacy? Selected definitions and essays from The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association, Inc.

HOLLIDAY, S. G.; CHANDLER, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel, Karger. Referred to by Csikszentmihalyi & Rathunde (1990: 30).

JONES, B. D.; BAYEN, U. J. (1998). Teaching older adults to use computers: Recommendations based on cogntive aging research. *Educational Gerontology*. 24, 675-689.

JUNCOS-RABADÁN, O. (1996). Narrative speech in the elderly: Effects of age and education on telling stories. *International Journal of Behavioral Development*. 19(3), 669-685.

JUNCOS RABADÁN, O. (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención*. Barcelona, Masson, S.A.

JUNCOS RABADÁN, O.; ELOSÚA DE JUAN, R. (1998). Acceso léxico en la vejez. In O. Juncos Rabadán. *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervenció*. Barcelona, Masson, S.A., 21-45.

JUNCOS RABADÁN, O. & PEREIRO ROZAS, A. X. (1998). Lenguaje narrativo. In O. Juncos Rabadán (1998). *Lenguaje y envejecimiento. Bases para la intervención* Barcelona, Masson, S.A., 47-72.

KARCHMER, R. A.; MALLETTE, M. H.; LEU JR., D. J. (2003). Early literacy in a digital age. Moving from a singular book literacy to the multiple literacies of networked information and communication technologies. In D. M. Barone; L. M. Morrow (Eds.). *Literacy and young children. Research-based practices*. New York/London, The Guilford Press, 175-194.

KEMPER, S.; GREINER, L. H.; MARQUIS, J. G.; PRENOVOST, K.; MITZNER, T. L. (2001). Language decline across the life span: Findings from the nun study. *Psychology and Aging*. 16(2), 227-239.

KITCHENER, K. S.; BRENNER, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge, Cambridge University Press, 212-229.

KÖPKE, B. (2004). Neurolinguistic aspects of attrition. *Journal of Neurolinguistics*. 17(1), 3-30.

LEMIEUX, A.; SÁNCHEZ, M. (2001). La gérontologie versus la gérontagogie. In A. Lemieux. *La gérontagogie: une nouvelle réalité*. Montréal, Editions Nouvelles, 73-92.

MATOS, F. G. (1996). *Pedagogia da positividade. Comunicação construtiva em português*. Recife, Editora da UFPE.

MAYHORN, C. B.; STRONGE, A. J.; MCLAUGHLIN, A. C.; ROGERS, W. A. (2004). Older adults, computer training, and the systems approach: A formula for success. *Educational Gerontology*. 30, 185-203.

MEACHAM, J. A. (1990). The loss of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development*. Cambridge, Cambridge University Press, 181-211.

PARK, D. C. (2000). The basic mechanisms accounting for age-related decline in cognitive function. In D. C. Park; N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer*. Philadelphia, Psychology Press/Taylor & Francis Group, 3-21.

PARK, D.; SCHWARZ, N. (2000). Preface. In D. C. Park; N. Schwarz (Eds.). *Cognitive aging: A primer.* Philadelphia, Psychology Press/Taylor & Francis Group, xi-xiii.

PINTO, M. da G. (2004a). Third Age Universisties in Portugal and their programmes. In C. Orte Socías & M. Gambús Saiz (Eds.). *Los Programas universitarios para mayores en la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.* Palma, Universitat de les Illes Balears, 77-92.

PINTO, M. da G. L. C. (2004b). Le psycholinguiste face à l'intérêt d'une politique éducative tout au long de la vie et d'une intervention langagière continue auprès de personnes (très) âgées. In J. Drevillon; J. Vivier; A. Salinas (Eds.). *Psycholinguistics. A multidisciplinary science. What implications? What applications?.* Proceedings of the VIth International Congress of the *International Society of Applied Psycholinguistics* (ISAPL), Université de Caen, June 28-July 1, 2000. Paris, Editions Europia, 57- 69.

PRULL, M. W.; J. D. E GABRIELI; S. A. BUNGE (2000). Age-related changes in memory: A cognitive neuroscience perspective. In F. I. M. Craik & T. A. Salthouse (Eds.). *The handbook of aging and cognition.* Second Edition. Mahwah (New Jersey)/London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 91-153.

SÁEZ CARRERAS, J. (2002). La educación de personas mayores en tiempos de desvertebración social: De la pedagogía social a la educación intergeneracional. In J. Sáez Carreras (Coord.). *Pedagogía social y programas integeneracionales: Educación de personas mayores.* Málaga, Ediciones Aljibe, 19-40.

SOARES, M. (2001). *Letramento. Um tema em três gêneros.* 2.ª edição, 4.ª reimpressão. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

STALD, G. (2002). 'More Research Needs To Be Done'. Problems and perspectives in research on children's use of interactive media. *Nordicom Review* N.º 1-2, pp. 47-56. The 15th Nordic Conference on Media and Communication Research, Plenary Session II. New Generations – New Media. Available on the web at http://www.nordicom.gu.se/reviewcontents/innehall1-2_02html. Retrieved: June 4, 2004.

STANOVICH, K. E. (2000). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In K. E. Stanovich. *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers* New York/London, The Guilford Press, 21-43.

STERNBERG, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.). *Wisdom. Its nature, origins, and development,* Cambridge, Cambridge University Press, 142-159.

VERGHESE, J.; LIPTON, R. B.; KATZ, M. J.; HALL, C. B.; DERBY, C. A.; KUSLANSKY, G.; AMBROSE, A. F.; SLIWINSKI, M.; BUSCHKE, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *N. Engl. J. Med.* 348; 25, www.NEJM.ORG, June 19, 2003: 2508-16.

ZOBL, H. (1995). Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction. *Applied Linguistics.* 16(1), 35-56. Referred to by B. Köpke (2004: 12).

PORTO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

2 0 0 5