

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

V	NOTES ON CONTRIBUTORS
VII	University Programmes for Senior Citizens. From their Relevance to Requirements	MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO 119
LECTURES		
I	Los programas universitarios para mayores en España. Algunas reflexiones para aprender de los errores ajenos	MARIANO SÁNCHEZ MARTÍNEZ 1
19	La intervención socioeducativa con personas mayores: emergencia y desarrollo de la gerontagogía	JUAN SÁEZ CARRERAS 19
85	Older Learners: Challenging the Myths	ALEXANDRA WITHNALL 85
101	Capacidades conversacionales y envejecimiento	ONÉSIMO JUNCOS-RABADÁN/DAVID FACAL MAYO 101
119	Effects of literacy on cognitive aging: some notes(*)	MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO 119

Notes on Contributors

Mariano Sánchez Martínez
marianos@ugr.es

Professor ("Professor Titular") of the University of Granada, Department of Sociology (Spain). Author of papers and studies on Gerontology 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 ("Professor 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*.

Onesimo Juncos Rabadan

pejuncos@usc.es

Professor ("Professor 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

mgaca@letras.upi

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*, *RPLA – Rivista Italiana di Psicolinguistica Applicata and Revista UNICSUL* (São Paulo, Brazil).

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.

Introduction

MARIA DA GRAÇA CASTRO PINTO
 University of Porto (Portugal)

University Programmes for Senior Citizens. From their Relevance to Requirements

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

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

Are older people's learning and conversational abilities dependent upon What do senior citizens expect from university programmes? instructors?

Do these programmes require a suitable preparation/training for their? Does it make any sense to create university programmes in Portugal today? following questions:

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

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

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), *Camaras 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 education¹.

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 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 differently, 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.

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

pp. 60-61)

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

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

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

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 implicarse – 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 "reinención 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 gerontología". 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, gerontology, social pedagogy, learning and education. And, as the main topic of this article is gerontology, the author ends this part of his text by saying that "La Gerontología 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 gerontology. And he writes: "la Gerontología 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, *Universities* 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 tecnocadémico 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 proyectos de intervención educativa desde una orientación tecnológica, rígida y segmentada [...]". 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 este 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

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,

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

"[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 ageing. 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, intentionally 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, sociales, de salud). Igualmente permitirá exteriorizar, negociar metas con los otros significativos del entorno y reorganizar 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.

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

Juncos-Rabadán's research interests. 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

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

- 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 gérontologie: Une nouvelle réalité*. Montréal, Éditions Nouvelles Programmes for seniors in southern and Mediterranean Europe: The case of Portugal. *Revista da Faculdade de Letras-Linguas 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.

REFERENCES:

contributions included in this volume of some benefit.

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

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

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 María 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

Para empezar, hay que referirse a las convicciones implícitas en el mismo. **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

“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 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.

Sobre algunas convicciones implícitas en la fundamentación de los PUM españoles

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

¿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?

fundamentalmente en las dos siguientes:

entre las muchas cuestiones que se podrían abordar me centraré en España?

Además, el límite de espacio establecido para este texto obliga a elegir. De a los lectores portugueses interesados en el tema.

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

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. Si, 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 constituidos en nuestras representaciones y pre-nociones – se han acomodado de tal modo en nuestro mundo simbólico que no podemos/querramos libramos 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 increíentes, analfabetos y muy cultivados, solidarios e individualistas, tabajadores 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 el cambio constante en el que vivimos sumidos, jóvenes y mayores, universitarios y no universitarios; en esto del cambio sí que no hay distinguos 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, definiendo otra, la de la gerontagogía. ¿En qué consiste? En este caso no se parte de la persona envejecida – lo que ya acarrea prejuicios y preconcepciones 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

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

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) desecher 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 uno lo suyo.

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

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

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

gerontología. Cuando menos, los que coloquen delante el carro son candidatos

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 gerontagoga, 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.

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 *reinención 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

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”

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: aquellas 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 de 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 pontían 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.

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 adelante volveré sobre la cuestión.

explotar esa comunidad de generaciones que se va gestando. Por ello, más comparten espacios, aulas, asignaturas,... pero queda aún mucho por hacer para intergeneracional se refiere al hecho de que personas de distintas generaciones muy bien cómo sacarle un partido concreto a este tema. De momento, lo alumno/profesor -, y los PUM son la avanzada de ello, aunque aún no se sabe intergeneracional –en cuanto al alumnado, por que siempre lo fue en la relación ningún vacío central. Esta universidad es la que, por primera vez, es presión por los extremos y que se va expandiendo hasta conseguir que no exista de los alumnos universitarios se configura como una especie de piza que y 30 años, se añaden alumnos de 50 o más años. Como vemos, el rango de edad de la universidad según se necesite. Con los PUM, además de personas entre 18 adecuada a su demanda de aprendizaje, con gran flexibilidad para entrar y salir cualquier persona debería llegar a encontrar en la universidad el tipo de oferta la llama el profesor británico Peter Jarvis): alumnos de 18 años en adelante;

- Universidad de todas las edades en una sociedad del aprendizaje (como formación;

titulaciones,... Algunos alumnos regresan a la universidad para completar su licenciaturas continúan realizando cursos de posgrado, doctorados, segundas años, más o menos, dado que muchos de ellos, una vez acabadas sus

- Universidad en la sociedad del conocimiento: alumnos de 18 a 30 que nunca regresaban a la institución;
- Universidad más tradicional: alumnos de 18 a 24 años, más o menos,

laboral. Veámoslo con un sencillo esquema:

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

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 *cliente*; 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 que 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 aquel. ¿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.