



palabras **MAYORES**

Un espacio de conocimiento e
información sobre el Adulto mayor

NÚMERO 1
Año 1, Agosto 2008

Visite nuestra revista digital >>

Cartografía de experiencias educativas con personas mayores en el ámbito latinoamericano

José Alberto Yuni*
Universidad Nacional de Catamarca
Claudio Ariel Urbano*
Universidad Nacional de Formosa

La concientización es el retornar reflexivo del movimiento de la constitución de la conciencia como existencia. En este movimiento el hombre se constituye y se asume al producir y reproducirse. La verdadera educación es participación activa en este hacer en que el hombre se hace continuamente. Educar, pues, es concientizar, y concientizar equivale a buscar esa plenitud de la condición humana (Both 2000).

Palabras clave: educación de mayores, modelos gerontagógicos, análisis organizacional, análisis de políticas

Resumen:

En este artículo se expone una cartografía educativa y organizacional sobre el amplio y diverso campo de las experiencias educativas con personas mayores en el Cono Sur latinoamericano, con especial énfasis en Brasil y Argentina. A partir de una investigación bibliográfica y documental, se rastrean algunas experiencias recreativo-educativas desarrolladas en el marco de las políticas populistas de mediados del siglo XX. Luego se analiza el proceso de institucionalización producido por la emergencia de la educación permanente de la tercera edad, fenómeno surgido en Europa que encuentra en Latinoamérica una amplia recepción en la década de 1980. Se describen las dos orientaciones principales que estructuran diferentes circuitos educativos para adultos mayores: las experiencias conocidas como UNI3 y las generadas por las universidades tradicionales. En estas últimas se pueden reconocer modelos diferenciados y diferenciales de inserción en la vida universitaria, de modelos organizativos y de finalidades gerontagógicas (pedagogía de mayores). El artículo evidencia el dinamismo, y la diversidad de estas experiencias, por los cambios sociopolíticos de las últimas décadas, las transformaciones culturales que se observan en el imaginario social acerca de las potencialidades de este colectivo y las permanentes redefiniciones que la educación de mayores tiene como práctica socioeducativa.

Introducción

En las últimas décadas se ha producido un lento y silencioso fenómeno de expansión y consolidación de experiencias educativas orientadas a la población de mayor edad en el ámbito latinoamericano. No obstante, solo en los últimos años se ha avanzado en la sistematización y percepción de estas experiencias de la mano de la organización de redes institucionales y de eventos académicos y científicos que permiten un re-conocimiento de modelos institucionales, concepciones, fundamentos y estrategias de intervención.

Este trabajo propone una suerte de cartografiado sobre el amplio y diverso campo de estas experiencias especialmente en los países del Cono Sur. No pretende ofrecer una descripción minuciosa, sino una aproximación a las diferentes configuraciones que han adoptado en nuestro continente y que revelan variadas concepciones educativas y gerontológicas. Sobre la base de documentos institucionales y de una investigación de fuentes documentales, el artículo rastrea las experiencias iniciales, analiza el proceso de institucionalización y luego describe dos orientaciones generales que estructuran diferentes circuitos educativos para mayores: las experiencias conocidas como UNI3 y las generadas por las que se denominan *universidades tradicionales* en cuyo seno advertimos algunos modelos diferenciados y diferenciales. El énfasis comparativo entre la situación de Argentina y Brasil se debe especialmente a que hay una mayor producción teórica y documental sobre la educación de mayores.

Las experiencias iniciales

A lo largo del siglo XX, en los países latinoamericanos el acceso de las personas mayores a las oportunidades educativas se realizaba a través de su participación en actividades de la educación de adultos. Participación limitada por el voluntarismo personal, que llevaba a unos pocos ancianos a enfrentar los estereotipos y prejuicios sociales e incluirse en las actividades educativas, especialmente aquellas vinculadas a la alfabetización.

Durante la década de 1960 se desarrollaron en el contexto del Cono Sur dos perspectivas antagónicas de educación de adultos. Por un lado, desde una perspectiva sistémica los Estados nacionales implementaron políticas orientadas al desarrollo de la educación de adultos, políticas cuya matriz está en la pedagogía tecnocrática impulsada por el proyecto de alineamiento con los Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso. En el otro polo, e imbricados con el movimiento social y político revolucionario de esa década, cobraron un fuerte impulso los movimientos de educación popular. Ninguna de estas perspectivas realizó alguna consideración especial sobre la participación de las personas mayores.

En esa década se detectan algunas experiencias educativas dirigidas específicamente a los adultos mayores tanto en Brasil como en Argentina. Estas experiencias son consideradas antecedentes relevantes por cuanto su accionar se define por las particularidades de los sujetos de la tercera edad, como grupo destinatario al que se orientan. En 1957 se crea en Buenos Aires el primer Club de la Edad de Plata, inspirado en el modelo de aquellos fundados por el Consejo Nacional de Mujeres Judías de Estados Unidos. Bajo el amparo de las instituciones judías surgen estos Clubes que introducen las actividades intelectuales como uno de los medios para buscar la integración social de los ancianos y mantener sus facultades mentales y afectivas (Carbal Prieto 1980). El fundamento de su accionar era la actividad recreativa, ya que han surgido importantes contingentes de jubilados y, por ello, se plantean el problema del ocio y el tiempo libre.

En la década de 1970 se inicia una experiencia innovadora denominada Club 65, experiencia que adopta un perfil marcadamente educativo. Un grupo de profesionales, formados en la Escuela de Psicología Social de Pichón Riviere, forman en la Sociedad Hebraica de Buenos Aires este club orientado a las personas mayores de 65 años. Los relatos de los primeros coordinadores coinciden en señalar que la experiencia se encuadraba en la orientación teórica e instrumental de la psicología grupal, con un marcado abordaje grupal, y se fundamentaba en los principios de la educación permanente. El carácter educativo se evidencia en los ritos institucionales tales como la certificación de las actividades, la realización de actos de fin de curso y de entrega de diplomas, etc. No obstante, esta experiencia

fue fugaz y culminó con los avatares de la crisis social y política de mediados de los setenta.

Salgado (1982) describe la experiencia pionera del Servicio Social de Comercio del Brasil que desde una concepción recreativa organizó grupos de convivencia para sus socios ancianos. En estos grupos inicialmente se realizaban actividades de ocupación del tiempo libre, pero pronto se implementaron las escuelas abiertas para la tercera edad en las que, entre otras opciones formativas, se ofrecían cursos de preparación para la jubilación, sobre aspectos biopsicosociales del envejecimiento, actividades físicas y de actualización cultural.

Si bien ambos proyectos se enmarcan en lo recreativo, es interesante observar que introducen las actividades educativas en forma explícita, e intentan revalorizar el papel social del mayor resaltando sus posibilidades de aprendizaje. Esta orientación educativa de las actividades recreativas influyó notablemente en el desarrollo de una vasta red de oportunidades de formación realizada por centros y asociaciones de jubilados, mutuales y servicios para los ancianos, basada la mayor parte de ellas en una posición asistencialista y cuya influencia se proyecta hasta el presente (França 1992, Yuni 2001).

El proceso de institucionalización de la educación de los adultos mayores en el Cono Sur

El amplio movimiento educativo generado en los países europeos a partir de la creación de la primera Universidad de la Tercera Edad, efectuada en Toulouse por el profesor Pierre Vellas, fue receptado en el ámbito latinoamericano en los inicios de la década de 1980. La experiencia de Toulouse se multiplicó rápidamente en varios países y adquirió particularidades organizativas basadas en supuestos y finalidades diferentes de los sostenidos inicialmente por Vellas. Surgen así diferentes *modelos de universidades de la tercera edad*, cada uno de los cuales se inspiró en supuestos y concepciones particulares.

La mención a la diversidad de las universidades de la tercera edad en los países europeos es fundamental para comprender los itinerarios seguidos en la conformación de circuitos educativos para las personas mayores en el ámbito latinoamericano. Actualmente pueden reconocerse dos circuitos claramente organizados en la provisión de servicios educativos para la población anciana. Por una parte, se encuentran diversas actividades educativas promovidas y ligadas a instituciones universitarias; de otro lado, se produce el desarrollo de una modalidad de intervención educativa de tipo autogestionario sin vinculación con las instituciones académicas. En lo que sigue analizaremos cada uno de estos circuitos educativos.

El movimiento de las UNI3 en los países del Cono Sur

El comienzo del movimiento de la educación de los adultos mayores en los países del Cono Sur se debe a una iniciativa de dos educadores uruguayos que en 1983, inspirados en el modelo de la Universidad de Ginebra, crearon la primera UNI3 en ese país. Esta fundación es el punto inicial de una red de instituciones que hasta el presente sostienen un modelo autogestionario de educación de mayores que abarca varios países del ámbito latinoamericano. El movimiento de las UNI3 tuvo un importante crecimiento en estas dos décadas de existencia. En la actualidad ha logrado conformar una Red Latinoamericana de Universidades Abiertas integrada por 32 instituciones de 10 países de la región (Saccomori Palma 2000). Sobre este modelo organizacional se asienta la mayor parte de la oferta de educación para mayores en el Uruguay, con 33 universidades en funcionamiento. En la Argentina, esta modalidad experimenta un notable desarrollo a partir de la década de 1990 (Yuni 2001), y llega actualmente a contar con siete organizaciones en funcionamiento. En Paraguay y Chile se observa una notable expansión de estas actividades. En el Brasil su desarrollo es más limitado y se concentra en la zona sur del país.

El movimiento de las UNI3 latinoamericanas se ha caracterizado por su cuestionamiento a la denominación tercera edad. Crítica fundamentada en el escaso significado cultural que en este contexto sociocultural posee la concepción ternaria del ciclo evolutivo y el rechazo generalizado a esa denominación por parte de los

mayores. En lo pedagógico sostienen una posición crítica respecto a la educación de adultos como enfoque apto para la comprensión y abordaje de la educación de la población añosa. En sus momentos iniciales propugnaba la adhesión a los principios de la andragogía, reteniendo para sí los principios humanistas de la pedagogía de Freire, pero sin recuperar la dimensión política de este autor. La información institucional de la Red que las concentra ratifica la opción por la andragogía, aunque esta aparece relacionada con las aportaciones de campos como la neurociencia y la animación sociocultural; la adhesión a la andragogía parece limitarse a la concepción educativa sin recuperar los aspectos metodológicos de este enfoque.

Como resultado de su proceso de desarrollo organizacional y conceptual, este movimiento actualmente adopta para autodefinirse la denominación de *educación permanente intergeneracional*. El modelo autogestionario se basa en un núcleo de personas mayores que tienen a su cargo el planeamiento y funcionamiento de la UNI3, mientras que las acciones que se realizan se dirigen a personas de diferentes generaciones. El carácter abierto que adoptan en su denominación remite a la no restricción de la participación en función de criterios de edad. Los mayores que participan en estas universidades pueden alternar sus papeles de educando-educadores y utilizan sus capacidades para la coordinación de grupos de estudio o investigación. Todos los cargos y funciones son desempeñados por personal voluntario, aunque el funcionamiento suele estar garantizado por el apoyo de instituciones públicas o del tercer sector y, en pocos casos, por el aporte voluntario de los participantes.

En trabajos anteriores, sobre la base del análisis de los discursos institucionales (Yuni 2000), destacábamos algunas particularidades reveladoras de la identidad institucional. En primer lugar observamos que los emisores son generalmente adultos mayores que fundamentan su accionar en la necesidad de desarrollar actividades que les permitan mantener su sentido de continuidad con un estilo de vida y con posiciones sociales construidas a partir de la posesión de ciertos saberes profesionales. Ello explica que quienes movilizan estas experiencias sean jubilados de la enseñanza o de profesiones liberales generalmente reconocidos en el contexto local.

Otra característica de su discurso es la marca del tiempo libre y el ocio como problemas fundamentales del envejecimiento, a lo que se agrega la cuestión de la pérdida de poder social a partir de la "improductividad" de la jubilación. El reconocimiento de esas dificultades es lo que fundamenta la acción de los dirigentes de estas organizaciones autogestionarias para generar y generarse un espacio social que les permita reconstruir su sentido de productividad y de potencia para actuar en el escenario público.

La apelación a la gratuidad y al carácter laico de las UNI3 revela la inscripción de estas en la tradición pedagógica modernizadora inspirada en el positivismo pedagógico y, por consiguiente, la continuidad con los principios universalistas del Normalismo como corriente educativa que estructuró el desarrollo de la educación de las clases medias latinoamericanas. Así, la acción educativa es definida como "un intercambio de saberes y como la oportunidad de cualquier persona de crecer personal y colectivamente" (Bayley 1994). En el contexto latinoamericano esa definición debe entenderse como una afirmación del carácter ilustrado de la educación y comprenderse como una acción de cultivo y enriquecimiento que remite a las posiciones pedagógicas del Iluminismo.

Los documentos institucionales hacen autorreferencias a la orientación y supuestos de este movimiento a través de su definición como una propuesta de educación participativa que, a través de la educación no formal de adultos, pretende la integración social de los mayores. Como se señaló, estas personas, de acuerdo con sus posibilidades y competencias, pueden alternar las posiciones de educando-educador. Se adscriben a los postulados de la pedagogía de Paulo Freire y de Carl Rogers, opciones que revelan su perfil humanista.

Es interesante observar que este movimiento no sustenta su accionar en el discurso científico gerontológico ni refieren una posición gerontagógica, sino que intenta justificarse a partir de los postulados de las teorías pedagógicas tradicionales. Así, puede observarse que la dimensión más explícita sobre el envejecimiento y la vejez alude a los cambios sociales y a la pérdida de roles significativos. Ambas

situaciones son las que pretenden revertir las UNI3 a partir de su actividad educativa.

Un desplazamiento importante realizado por este movimiento en la última década es el relativo a la resignificación del número 3 que contenía la denominación original y que identificaba a la tercera edad. Actualmente, ese número identifica la perspectiva intergeneracional que sostienen como finalidad. Se trata de tres generaciones unidas en un triángulo de intercambio y de integración en el que se elimina el factor edad como fundamento identitario de las universidades abiertas. De ese modo, intentan reconstruir la trama discursiva desterrando el concepto de tercera edad, percibido como un factor de discriminación, y promoviendo la solidaridad entre las generaciones.

Entre las dificultades que se le plantean al movimiento de las UNI3 latinoamericanas, pueden citarse:

- La falta de vinculación y de reconocimiento de su valor por parte de las instituciones universitarias, lo que contribuye a su aislamiento y a su repliegue hacia otras experiencias similares.
- Las dificultades de sostenimiento económico y la escasa atención que reciben por parte de las instituciones públicas para poder garantizar su funcionamiento. Ello refuerza el sesgo de clase media que subyace en sus postulados pedagógicos y sus prácticas organizativas.
- La escasa reflexividad institucional generada por el movimiento, tanto en lo relativo a su enfoque educativo, como a su posición frente a los procesos de envejecimiento social caracterizados por la fragmentación y la diferenciación.

Entre las contribuciones efectuadas por este movimiento podemos referir:

- La apertura intergeneracional y la revalorización puesta en acto de las capacidades de autoorganización de la población añosa.
- La conformación de un espacio social que permita a las otras generaciones hacer accesible el saber y las habilidades de las personas mayores para transmitir sus conocimientos.
- Pese a su sesgo de clase, estas instituciones cubren el vacío generado por la desatención que generalmente padecen los ancianos de las clases medias

urbanas, ya que las políticas de asistencia y promoción del mayor focalizan la cobertura de sus necesidades de salud física y no ofrecen servicios para contribuir a su integración social y a su mejora personal.

- La conformación de una red de intercambio de alcance latinoamericano entre las organizaciones que se adhieren a este modelo educativo. Esta red fortalece su incipiente desarrollo científico y su identidad organizacional, a la vez que enriquece los enfoques de trabajo a partir del intercambio de sus instituciones miembros.

Las universidades tradicionales y la educación de la población de mayor edad

Basándose en el cumplimiento de la función de extensión universitaria —objetivo institucional muy valorado por las universidades de gestión pública de América Latina—, la década de 1980 alumbró un conjunto de experiencias educativas con la población mayor. Desde las universidades tradicionales comenzó a configurarse un amplio mosaico de oportunidades educativas para la población añosa, que fueron formando un circuito educativo heterogéneo en sus finalidades y orientaciones, aunque homogéneo en su accionar con la población envejecida.

En 1982 dos universidades públicas brasileñas crearon sendos núcleos de investigación referidos a la tercera edad e incluyeron en sus actividades el dictado de cursos para la preparación para la jubilación y de actividades físicas, lo que dio inicio a las que posteriormente se llamarían las *universidades de la tercera edad*. En 1984 se creó en la Argentina la primera iniciativa en la Universidad Nacional de Entre Ríos, basada en el modelo de la Universidad de Toulouse, cuya impronta marcó no solo a esta institución, sino a la mayor parte de las organizaciones universitarias creadas posteriormente. En la Argentina, estas experiencias no reciben la nominación de *universidades de la tercera edad* por limitaciones de la normativa universitaria, adoptando en la mayoría de los casos el nombre de *programas universitarios de adultos mayores* o *programas educativos de adultos mayores*.

A diferencia del Brasil, donde las universidades se apropian de la categoría *tercera edad*, en el resto de los países del Cono Sur se ha adoptado la denominación *adulto mayor*. Tal es el caso del Programa del Adulto Mayor de la Universidad Católica de Chile pionera por su organización curricular orientada a la obtención de especializaciones que acreditan los aprendizajes que habilitan para el ejercicio de roles sociales basados en el voluntariado.

En Uruguay la Universidad de la República realiza como parte de un programa de extensión un interesante trabajo de educación de las personas mayores, especialmente entre las de bajos recursos económicos. En la Argentina existen actualmente 23 universidades públicas que convocan a alrededor de quince mil adultos mayores (Yuni y Urbano 2006, Zolotow 2002) y tres universidades privadas que han iniciado programas para la población mayor. Una investigación realizada en 1999 en el Brasil indicaba que existían más de 150 instituciones diseminadas por el país (Martins de Sá 2000) con una importante contribución de las universidades privadas.

En el caso argentino las experiencias educativas de las universidades tradicionales revelan una concepción bastante homogénea en sus fundamentos y orientaciones pedagógicas, fuertemente influidas por el modelo de Toulouse. La dependencia a las áreas de extensión genera cierta debilidad en su articulación con los procesos académicos y de investigación, lo que genera una tendencia al aislamiento y a la conformación de un espacio educativo marcadamente generacional. El caso brasileño presenta tres aspectos de interés: a) las universidades de la tercera edad surgen a partir de núcleos de investigación gerontológica y, por lo tanto, poseen una fuerte interacción con la actividad académica y científica de corte interdisciplinario; b) se observa una marcada diversidad en los posicionamientos teóricos, los supuestos y las concepciones en que se apoyan diferentes experiencias; 3) inspirado en el modelo de la Universidad de Nanterre, varias universidades brasileñas destinan una cantidad de vacantes para que las personas mayores que lo deseen puedan matricularse para cursar asignaturas de carreras universitarias, con un régimen académico diferente del de los estudiantes jóvenes.

Más allá de las diferencias, las universidades tradicionales proponen la revisión de conceptos y estereotipos en relación con la vejez, la promoción de la autoestima y el rescate de la autonomía personal, la generación de incentivos para el mantenimiento de la autonomía, la independencia, la autoexpresión, y la reinserción social en busca de una vejez exitosa. Un efecto importante de la institucionalización académica de los adultos mayores es su constitución como sujetos pedagógicos emergentes en el contexto universitario. Sin embargo, los discursos institucionales asumen la vejez solo como objeto de estudio e intervención socioeducativa y, por lo tanto, construyen una imagen neutra, ya que esta es algo que les ocurre a otros. Los emisores son generalmente de la segunda edad y su discurso pedagógico se nutre en diferentes fuentes que postulan el optimismo acerca de las posibilidades casi infinitas del desarrollo humano en la vejez.

En estas experiencias pueden reconocerse dos modelos diferenciados de intervenciones educativas para la población mayor. Las perspectivas sociopedagógicas que fundamentan estas experiencias revelan diferentes posiciones de las instituciones universitarias frente al envejecimiento social e individual y a la comprensión del papel de la educación frente a él.

a. El modelo tradicional de extensión universitaria

Uno de los modelos organizativos se apoya en las concepciones de extensión tradicionales, que ven en las actividades de educación no formal una actividad de valor social centrada en la circulación de bienes culturales. No obstante, en su dimensión sociopolítica esta concepción fortalece la apropiación eminentemente individual de los conocimientos y su oferta está sesgada hacia las clases medias (Yuni 2000). Las transformaciones que ha experimentado la concepción de extensión universitaria a partir de los efectos de la aplicación de las políticas neoliberales en la década de 1990 han profundizado una orientación individualista desde el punto de vista educativo.

En otras palabras, la década de los noventa produjo un desplazamiento desde una concepción de la educación permanente como derecho hacia la idea de que la

educación es una mercancía y, por tanto, es un bien que se regula en términos de oferta y demanda. El correlato de este desplazamiento es la constitución de las personas mayores como clientes y consumidores de servicios educativos en una estrategia funcional a la lógica gerencial y de venta de servicios del modelo universitario de extensión neoliberal (Hübner-Wolff 1998, Yuni y Urbano 2006). Es esta lógica la que explica el crecimiento explosivo de estas actividades en la década de 1990 y el creciente interés por este "nicho de negocios" por parte de las universidades privadas.

La decidida orientación de estas actividades hacia las clases medias de niveles educativos medios y altos hace que los discursos institucionales y la producción de conocimientos acerca del campo de prácticas de la educación de mayores presente un sesgo que no permite abordar los aspectos diferenciales del envejecimiento. Tampoco contribuye a dar cuenta de la influencia de los procesos socioculturales que estructuran itinerarios personales de envejecimiento con mayor o menor *saludabilidad* y el papel que tienen los procesos educativos. Demás está decir que este discurso es complementario y funcional a una ideología política individualista y a una concepción privatista de la educación en la que el mayor es visto más como consumidor de bienes culturales que como productor de ellos.

En el modelo de extensión tradicional y neoliberal se presta escasa atención a las intervenciones sobre grupos de adultos mayores en condiciones de riesgo social y a la realización de actividades compensatorias de déficits sociales o individuales producidos por el proceso de envejecimiento.

Un elemento común a ambas concepciones es la asunción de una posición tutelar por parte de las instituciones universitarias respecto a las personas mayores. El modelo pedagógico que se deriva de estos abordajes se basa en la consideración del alumno mayor como un sujeto que tiene que "ser completado" mediante la actividad educativa. El discurso pedagógico lleva la marca de educación para la tercera edad o para adultos mayores; marca que revela cómo en la posición de quien aprende, el mayor es colocado como un beneficiario focalizado de la acción de extensión de las universidades.

Cualquiera sea el supuesto en el que se basan estas experiencias, puede observarse que los principales beneficiarios de estas propuestas son las mismas clases medias que en etapas anteriores de su vida ya habían logrado un mejor acceso a las oportunidades educativas. La percepción de que su participación en las actividades que organizan las universidades tradicionales implica la continuidad con su estilo de vida, les refuerza la valoración elitista de la educación universitaria, disponiéndolos a convertirse en usuarios dóciles y agradecidos de la acción de tutela ejercida por las universidades.

b. ¿Un modelo alternativo de educación universitaria de personas mayores?

El segundo modelo sostenido por algunas instituciones universitarias tradicionales se fundamenta en una concepción crítica, participativa y centrada en el concepto de ciudadanía como eje de su propuesta. Este enfoque retoma los supuestos de la pedagogía crítica, especialmente los aportes de Freire y Vigotsky. La influencia de este posicionamiento es notable en las experiencias universitarias del Brasil, principalmente aquellas de la región del nordeste.

La educación es entendida como una actividad ligada a la cultura y como acto político-ideológico. Esta orientación promueve una propuesta de educación *omnilateral* (Pinheiro 2001), entendida esta como una "praxis educativa en la que se integran todas las dimensiones humanas", opuesta en su concepción a las concepciones unilaterales promovidas por el sistema capitalista que postula una educación orientada al desarrollo de habilidades y competencias aisladas y fragmentadas que son funcionales a los intereses de mantenimiento del sistema social.

Uno de los aspectos centrales de este modelo crítico de educación de mayores es que retoma como una de las actividades pedagógicas centrales la alfabetización de los mayores, a quienes se define como "sujetos sociales constructores de la historia, transmisores de la cultura, recuperadores del pasado y competentes socialmente". En ese sentido se realiza una fuerte crítica al modelo capitalista en que los mayores son discriminados social, económica y políticamente y son uno de

los grupos sociales más expuestos a las condiciones de opresión generadas por las desigualdades y la exclusión.

Esta posición rompe con el silencio de las teorías gerontagógicas respecto a los efectos acumulativos de las asimetrías en el acceso al capital cultural y respecto a la creciente exclusión social de las personas mayores al conocimiento en sociedades expuestas a rápidos procesos de modernización y cambio cultural. En ese contexto, la educación de adultos mayores debe abordar la multiplicidad de modos de envejecer y adoptar una posición transformadora que permita la integración social y el desarrollo de las potencialidades personales y colectivas que lleven a la conquista de la ciudadanía y de los derechos que de ella se derivan.

Los supuestos críticos y las acciones alternativas de estas universidades tradicionales son innovadoras en la medida que proponen como eje de su concepción educativa para personas mayores, la restitución y el fortalecimiento de la condición de ciudadanos. Si bien este modelo de construcción de ciudadanía remite a diferentes fuentes ideológicas y apela a distintos enfoques pedagógicos, todos ellos se centran en los conceptos de praxis y de participación de los mayores en sus propios procesos de concientización de su posición marginal y marginada de los procesos sociales y culturales.

En el contexto brasileño se está produciendo un movimiento de conceptualización de esta perspectiva crítica en relación con la educación de la tercera edad. Basada en la concepción freireana de la naturaleza dialógica de la educación, los teóricos y prácticos enrolados en esta perspectiva proponen como método pedagógico la investigación participativa problematizadora (Saccomori Palma 2000) y la investigación-acción (Pinheiro 2001, Brandao 1993). La adopción de estos métodos de trabajo pedagógico se basa en el principio de que "para desarrollar una conciencia crítica e indagadora es preciso que el educando tenga una actitud de extrañamiento delante del mundo, curiosidad frente a aquello que no conoce, que no se contente con respuestas aparentes, que desarrolle el gusto por el estudio histórico de la realidad, creando posibilidades de hacer preguntas, de relacionar un problema con otro, o una idea con otra o de construir hipótesis".

En el contexto argentino ni esta perspectiva de intervención ni sus fundamentos teóricos han encontrado cabida. El énfasis que la tradición gerontagógica de este país ha puesto en el envejecimiento psicológico (básicamente de corte psicoanalítico, aunque con una creciente perspectiva de las orientaciones cognitivas) puede ser una de las causas que explique la ausencia de un enfoque crítico. Al respecto cabe señalar un matiz diferencial en la producción brasileña y argentina en este campo: las universidades del Brasil demuestran mayor interés por los aspectos biológicos y sociales del envejecimiento, mientras que las instituciones universitarias de la Argentina enfatizan más los aspectos vinculados al envejecimiento psicológico.

No obstante, en un trabajo anterior (Yuni y Urbano 2006) se detectó que el 43% de las experiencias universitarias argentinas desarrollan actividades sistemáticas de investigación y que varias organizaciones se hallan implicadas en la promoción de actividades de voluntariado en el que las mismas personas mayores que se capacitan en las universidades, luego desarrollan actividades con otros grupos sociales. Esto daría cuenta de la emergencia de un enfoque más participativo y orientado al enriquecimiento de las capacidades de producción sociocultural de los mayores con miras a su integración a través del papel de voluntario.

Los organismos internacionales que consagran los Derechos de las Personas Mayores (Unesco, 1991) recomiendan por diversas razones que los mayores tengan oportunidades de participar en los procesos de toma de decisiones de las organizaciones de las que forman parte. En el marco de la tradición reformista que caracteriza a las universidades públicas argentinas, se indagó acerca de la organización de centros de estudiantes en los programas de adultos mayores. Al respecto, solo el 20% de estos programas cuenta con estas organizaciones sosteniendo y promoviendo su actividad. Debe anotarse que varios programas admiten la participación de los mayores en las Cooperadoras, pero no les reconocen otro tipo de derechos. En el otro extremo, se encuentra una universidad que ha otorgado carácter de alumnos a los mayores que participan en su programa, con derecho a los mismos recursos y oportunidades de la vida universitaria que los estudiantes jóvenes (biblioteca, boleto estudiantil, fotocopias, etc.). Estos datos parecen ratificar el carácter tutelar que se ha analizado en trabajos previos (Yuni

2000). Si la concepción crítica se aproximara a la noción de empoderamiento, pareciera que algunas experiencias educativas están ensayando, especialmente en el campo de las prácticas, un modelo alternativo de educación de mayores, lo que genera nuevas experiencias y modalidades de inserción de estos en las actividades que ofrecen las universidades y canaliza sus intereses hacia formas de productividad social.

Revisión crítica de las experiencias de las universidades tradicionales

Una de las primeras observaciones que surge del análisis de documentos institucionales es que la implantación de estas actividades se ha realizado en diferentes momentos sociopolíticos que han "marcado" las condiciones, alcances y finalidades de estos programas. Las transformaciones ideológicas que se han producido en las lógicas fundacionales de los programas universitarios están directamente vinculadas a las concepciones y debates acerca de la política universitaria y de la extensión como actividad intrínseca como marco regulador de las actividades, pero lo que marca la orientación de las propuestas organizacionales es lo que podríamos llamar la *ideología gerontológica* y más específicamente la *posición gerontagógica*. Ellas expresan la visión que los programas universitarios tienen del adulto mayor, sus posibilidades y capacidades, así como de los condicionantes socioculturales que estructuran los modos contextuales de envejecer.

En tal sentido, la tensión entre la educación como derecho y la educación como un bien de consumo privado marca un punto de inflexión en las lógicas de la oferta de un servicio educativo diferenciado y diferencial para la población de mayor edad. Para el caso argentino, en las lógicas fundacionales coincidentes con la apertura democrática y la primera parte de los noventa, se observa una toma de posición acerca de la educación como un derecho y como un bien social. A partir de la mitad de los noventa, la lógica neoliberal se infiltró en las concepciones de extensión y los mayores son vistos (considerados y tratados) como potenciales consumidores de un servicio educativo. La educación ya no es considerada como un recurso para la construcción de ciudadanía sino como un bien de consumo particular que posiciona a los adultos mayores como clientes de la universidad. Es de suponer que el

desarrollo de estas experiencias conservará esta tensión ideológica como un rasgo que dinamizará la expansión de nuevas propuestas y marcará la orientación y el alcance de las organizaciones.

Más allá de la diversidad de supuestos que fundamentan a los diferentes programas para mayores que desarrollan las universidades tradicionales, pueden señalarse algunos elementos comunes. En primer lugar, la justificación de la educación de las personas mayores se basa en una concepción de aprendizaje que enfatiza los aspectos de cambio y transformación personal, sustentados en un proceso en el cual el individuo adquiere nuevos conocimientos que le permiten afianzar y potenciar su propio desarrollo personal. En segundo lugar, la gestión de actividades educativas para personas de edad sostiene una visión positiva del proceso de envejecimiento que subraya los aspectos de optimización y de posibilidades antes que los de deterioro o desinterés.

La totalidad de las experiencias universitarias apela a la educación permanente como fundamento político de la oferta que realizan. Solo una pequeña proporción sostiene una visión de la educación como un recurso compensatorio de desigualdades sociales.

Un rasgo diferenciador de las experiencias universitarias de educación de mayores en los países del Cono Sur es que, en la mayoría de los casos, los adultos mayores tienen amplia libertad para elegir los cursos y actividades que realizan. En otras palabras, la estructuración curricular de la oferta educativa es amplia y flexible. Ello significa que no existen mallas curriculares o planes de estudio que los mayores deben cumplimentar, ni tampoco ciclos de formación. El adulto mayor tiene libertad para elegir los cursos según sus intereses y motivaciones y puede explorar nuevos campos de conocimiento de acuerdo con sus necesidades y la percepción de los cambios personales y contextuales. Ello hace que las personas mayores permanezcan por largos períodos afiliados a los programas educativos, con lo que estas actividades constituyen uno de los contextos sociales en los que los mayores tramitan su envejecimiento dentro de la vejez.

Uno de los puntos críticos, que revela la crisis de sentido social de las actividades educativas universitarias para adultos mayores, se vincula al sesgo de clase que les impone su carácter de servicio arancelado en un escenario en el que la educación superior es gratuita. Los mismos alumnos mayores señalan la contradicción de que la universidad defienda la gratuidad de la enseñanza para los jóvenes y, a la vez, sostenga el pago de los estudios de las personas mayores. De más está decir que el carácter rentado de los estudios, refuerza una representación social de estas actividades como elitistas y aptas para ciertos sectores sociales que prefieren el prestigio de la institución universitaria a otras opciones de animación sociocultural que ofrecen diversas instituciones sociales, tales como centros vecinales, centros de jubilados, mutuales, etc.

En el círculo del eterno retorno, pareciera que la provisión de oportunidades educativas para mayores que ofrecen las universidades tradicionales vuelve a favorecer a aquellos grupos de mayores que en otras etapas de la vida ya habían contado con mayores oportunidades sociales y con mayor acumulación de recursos y bienes económicos y culturales. Sin embargo, desde una perspectiva que considere la pertinencia social de la oferta de las universidades, puede verse que su propuesta se orienta a un sector de la población mayor que generalmente no es considerado por las políticas sociales, que en los últimos años se han caracterizado por su asistencialismo a grupos considerados críticos y que en la retirada de lo público dejan a los sujetos sociales librados a sus propias posibilidades.

Bibliografía

BAYLEY, Alondra. Utopía y educación. UN13 el derecho a ser, [mimeo], Montevideo. 1994.

BOTH, Agostinho. Gerontogogía: educacao e longevidade, Santa Catarina, UCSC. 2000.

BRANDAO, C. R. ¿O que é o Método Paulo Freire?, São Paulo, Brasiliense. 1993.

CARBAL PRIETO, Julia. La tercera edad, Buenos Aires, Troquel. 1980.

CREATI-UPF. "Integracao das universidades abertas-Uni3 da América Latina". EN: Novidade. Orgao de divulgacao do Centro Regional de Estudos e Actividades para a Terceira Idade. Jornal do CREATI-UPF, Passo Fundo. 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la esperanza, México, D. F., Siglo XXI. 1993.

HÜBNER-WOLFF, Suzana. "El compromiso de la universidad con la tercera edad". En: Talis, núm. 8, Toulouse. 1998.

MARTINS DE SÁ, Jeanete. "Extensão universitária na área de gerontologia - produção das instituições brasileiras de ensino superior". EN: Gerontologia, São Paulo, 2000.

McLAREN, Peter. A pedagogia da Utopia, Santa Cruz do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul. 2001.

NÉRI, Anita Liberalesso. Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas. Campinas, Papirus. 2001.

PINHEIRO, Valdenise. GETI: uma proposta de educacao omnilateral para terceira idade. Paper presentado a Talis Seminar Research Third Age Learning: Education, Health and Social Problems. São Leopoldo, Unisinos. 2001.

FRANÇA, Lucia Helena. "Terceira idade: o trabalho social com idosos no SESC e os programas de preparação para aposentadoria nas empresas". EN: Revista da Administração Pública, vol. 26, núm. 3, jul/set 1992, Rio de Janeiro. p. 174-181.

SACCOMORI PALMA, Lucia. Educacao Permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida, Passo Fundo, UPF. 2000.

SAEZ CARRERAS, Juan. Hacia la construcción de una gerontología educativa, Madrid, Narcea. 1996.

SALGADO, Marcelo Antonio. Velhice, uma nova questao social, São Paulo, Centro de Estudos da Terceira Idade. 1982.

YUNI, José. "Modelos internacionales de educación en la vejez". EN: Revista Psicólogos. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. 2005.

_____. La construcción de la gerontagogía en el marco de las tensiones socio-culturales del cambio global y de las políticas neoliberales. Paper presentado a Talis Seminar Research Third Age Learning: Education, Health and Social Problems. São Leopoldo, Unisinos. 2001.

_____. El mito del eterno retorno: educación, subjetividad y mayores. EN: Duschavtsky, Silvia (Comp.). Tutelados y Asistidos, Buenos Aires, Paidós. 2000.

_____. "La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez". EN: Revista de Psicogerontología Tiempo, núm. 4, setiembre, Buenos Aires. 1999.

YUNI, José y Claudio URBANO. "Modelos organizacionales de educación de personas mayores en las Universidades Nacionales". EN: Actas del II Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Mar del Plata, Suárez. 2006.

_____. Educación de adultos mayores: teorías, investigación e intervenciones, Córdoba, Brujas. 2005.

_____. Mirarme otra vez: madurescencia femenina, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Mi Facu. 2001.

ZOLOTOW, David. Informe del Encuentro de Directores de Programas Universitarios de Adultos Mayores-Tucumán. Documento no publicado, Lomas de Zamora. 2002.

* **José Alberto Yuni** (Argentina). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Córdoba. Especialista en Psicogerontología por la Universidad Maimónides de Buenos Aires. Profesor titular y director del Doctorado en Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Catamarca.

* **Claudio Ariel Urbano** (Argentina). Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales por la Universidad de Catamarca y especialista en Psicogerontología por la Universidad Maimónides. Profesor titular de la Universidad Nacional de Formosa. Docente de la Universidad de Catamarca. Ejerce como psicólogo clínico.

