

Criterios para la evaluación de buenas prácticas institucionales de educación de adultos mayores en América Latina

José Alberto Yuni

CONICET-Universidad Nacional de Catamarca

Introducción

Nuestra intención en este trabajo es plantear, desde la experiencia latinoamericana, una serie de criterios que podrían utilizarse para la determinación de buenas prácticas institucionales en la educación universitaria de personas mayores.

Para ello, presentamos en primer término una somera descripción del contexto socioeconómico en el que se desarrolla la educación de adultos mayores en nuestros países. A continuación trazamos un breve panorama del recorrido efectuado por los Programas Universitarios para Mayores (PUM) de América Latina en los últimos veinticinco años, mostrando la diversidad y diferenciación que se registra en las diferentes experiencias nacionales. En la siguiente sección presentamos los aportes teóricos del especialista en evaluación de la calidad Benno Sander (2001) quien desarrolla una perspectiva multidimensional sobre la evaluación universitaria contextualizada en Latinoamérica. Tomando como base su propuesta realizamos una reformulación atendiendo a la especificidad de la educación de personas mayores. Finalmente, desde ese marco de referencia explicitamos los criterios para identificar buenas prácticas institucionales.

1. Breve panorama del envejecimiento en América Latina

La situación social, política y cultural de América Latina se caracteriza por su diversidad, desigualdad y heterogeneidad. Estas tres características pueden aplicarse a ámbitos tan diferentes como la economía, el trabajo, la educación, la salud, la vivienda, la producción cultural y el acceso a los recursos básicos. De igual modo, esas características se trasladan al interior de cada país y a los diferentes grupos etarios y colectivos sociales. Por ello, tanto el envejecimiento socio-demográfico como el envejecimiento individual se configuran y están atravesados por estos condicionantes estructurales.

De hecho, el fenómeno del envejecimiento posee –desde el punto de vista demográfico y socio-cultural– esas cualidades de diversidad, desigualdad y heterogeneidad y, por lo tanto, nos confronta con la necesidad de comprender y dar cuenta de los matices y diferencias que constituyen la riqueza de nuestras prácticas educativas con AM.

La diversidad demográfica en AL se manifiesta en las profundas diferencias que registran los países en lo relativo al envejecimiento de su población. Según el reciente informe de la CEPAL (2009) existen países que tienen un envejecimiento social muy avanzado (el 18% de la población total son adultos mayores) como Uruguay o Cuba; otros países presentan un envejecimiento moderado como Brasil, Argentina, Chile,

Venezuela; y países que tienen un proceso incipiente de envejecimiento como Haití, Honduras, Guatemala y Nicaragua, entre otros.

En toda América Latina hay en este momento veinte millones de personas mayores y se estima que en los próximos veinte años habrá 100 millones de personas (CEPAL, 2009). Las profundas desigualdades en el proceso de envejecimiento y en sus condiciones de vida, no solo se producen entre países sino dentro de los propios territorios nacionales, lo que genera una heterogeneidad en los modos de envejecer y en la configuración de vejez diversas. En este contexto el envejecimiento como proceso social es un fenómeno instituyente, nuevo. Para el año 2025 se espera que la proporción de personas mayores de 60 años en la Región Latinoamericana sea cercana al 15%, lo que sin duda hará que este grupo adquiera una mayor notoriedad en la población. Hacia 2050 las personas de edad representarán aproximadamente el 24% de la población, de tal manera que una de cada cuatro personas tendrá 60 años o más. Según estas cifras, el incremento absoluto del número de personas mayores está acompañado de un mayor peso relativo de este grupo respecto del total de la población, lo que muestra claramente el proceso de envejecimiento que está experimentando la región.

Según el informe de CEPAL (2009) 3 de cada 10 adultos mayores son pobres en nueve de los 15 países analizados, incrementándose en algunos países a más de 4 mayores que están bajo la línea de la pobreza. La dimensión que adquiere la pobreza entre las personas mayores se visibiliza al analizar el nivel de indigencia que en varios de los países está por encima de los niveles de indigencia de la población general. Los países del Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay) registran menores niveles de pobreza e indigencia de las personas mayores; posiblemente porque estos son los países en los que el nivel de jubilados y pensionados es mayor.

El mismo informe señala que “la falta de ingresos en la vejez es un problema generalizado en nueve de los países analizados, en los que más del 30% de la población adulta mayor declara no obtener ingresos por jubilación, pensión o trabajo. En la República Dominicana, Colombia y El Salvador esta situación afecta a más de la mitad de la población de 60 años y más”. Se trata de países con baja cobertura de seguridad social y en los que las personas de edad encuentran amplias dificultades para continuar insertas en el mercado laboral.

La baja cobertura de la seguridad social incide directamente en el hecho que las personas de edad continúen trabajando. En Honduras, Guatemala, Ecuador y Paraguay la escasa cobertura de los sistemas de seguridad social es compensada por la permanencia en el mercado del trabajo. En estos países, el porcentaje de personas de edad que obtiene ingresos solo de esta fuente es superior al 30% de la población de 60 años y más.

En lo que respecta a las características socio-demográficas del envejecimiento en América Latina y el Caribe, los datos indican que la proporción de personas mayores que viven solas no es tan elevada como en otras regiones del mundo, y en la mayoría de los países no supera el 17%. Los que presentaban las cifras más encumbradas de residencia independiente

en 2000 eran Argentina (16,7%) y Bolivia (15,6%). Esta situación posiblemente se vincule no sólo a los patrones de urbanización, sino a las estructuras y modelos familiares que articulan tipos de familia ampliada. En los países en que la transición urbana ha comenzado hace décadas, el envejecimiento se concentra fuertemente en las zonas urbanas, mientras los países con bajo nivel de urbanización, las personas mayores se concentran en las zonas rurales y semirurales, en las que apenas el 20% accede a algún beneficio de la seguridad social.

En los países del Cono Sur, el envejecimiento se caracteriza por su elevada feminización, mientras que en el Área Centroamericana ese rasgo tiende a disminuir. Existen diferencias de género según el área de residencia de las personas de edad: en las zonas urbanas hay predominio femenino y en las rurales, masculino (prácticamente en todos los países analizados el índice de feminidad en las áreas rurales es inferior a 100). Este predominio femenino está en directa relación con la diferencia de expectativa de vida a los 60 años, que generalmente es mayor en las mujeres (CEPAL, 2009).

La tasa de analfabetismo en la vejez es elevada, considerando que “en la mayoría de los países supera el 15%, llegando a niveles bastante altos en Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua, donde el porcentaje de la población de personas de edad en condición de analfabetismo supera el 30%, e incluso llega a valores cercanos al 50%. A su vez, las mujeres presentan mayores niveles de analfabetismo, así como mayores probabilidades de vivir en condición de pobreza, de tener menos oportunidades laborales, de recibir menos ingresos por pensiones y jubilaciones, y en consecuencia, de vivir en condiciones de mayor vulnerabilidad”.

Una rápida correlación entre el grado de envejecimiento poblacional y las condiciones socio-económicas de los diferentes países pone en evidencia el vínculo existente entre los procesos demográficos en general con las condiciones de pobreza de la población, la presencia del Estado a través de políticas sociales que garantizan (o no) el acceso a los derechos básicos y la persistencia de inequidades sociales que condicionan las posibilidades de desarrollo humano de millones de personas.

Los países del Cono Sur en los que el proceso de envejecimiento comenzó a manifestarse hace más de cuatro décadas y en los que se desarrollaron tempranamente políticas sociales, la situación de la población de mayor edad es mejor que en el resto de América. El envejecimiento de la estructura social de los diferentes países no solo es un proceso cuantitativo, sino también cualitativo y que continúa experimentando un proceso de transformación. Quizás uno de los temas más preocupantes por su impacto en los servicios sociales y en las dinámicas familiares es la gran incidencia que tiene la longevidad en la mayoría de los países. Por otra parte, las nuevas generaciones de mayores presentan un perfil sanitario y de condiciones de salud y educativas diferentes a las de los grupos de mayor edad, lo que produce una diversificación en el perfil de la población anciana y requiere un examen atento de demandas y necesidades socio-educativas diferentes. El envejecimiento como fenómeno instituyente dentro de la sociedad latinoamericana obliga a pensar estrategias, servicios y oportunidades educativas diversas y diferenciadas.

En ese marco general, se comprende que el acceso a los Programas Universitarios de mayores y la demanda de servicios educativos de cualquier índole por parte de las personas mayores es limitado y debe superar aún obstáculos y prejuicios arraigados en la sociedad. De todos modos, en muchos países las necesidades educativas básicas de los mayores constituyen un indicador de las desigualdades históricas que en las edades tempranas de la vida han imposibilitado a los niños y niñas pobres acceder a la escolaridad básica. En tal sentido, la educación no formal parece una estrategia necesaria y pertinente para aportar herramientas útiles para mejorar la calidad de vida y la inclusión social de millones de personas en Latinoamérica.

2. La educación universitaria de adultos mayores en América Latina

En esta sección haremos referencia a la situación de los PUM en América Latina, enfatizando en la heterogeneidad, diversidad y progresiva diferenciación que se ha producido entre países y, en algunos casos, dentro de ellos. En esa línea se exponen las características principales que cada uno de los países ha ido adoptando en relación a la educación no formal universitaria de los adultos mayores.

Si bien en algunos países del Cono Sur (especialmente Argentina y Brasil) se registran experiencias educativas con adultos mayores ya en la década del 60, éstas se enmarcaban en un modelo recreativo impulsado por las políticas de bienestar implementadas por los gobiernos populistas en décadas anteriores (Yuni, 2003). Ya en la década del 40 algunos países habían reconocido derechos constitucionales a las personas mayores y legislaron sobre los derechos de los trabajadores, instaurando el derecho a la jubilación. En ese contexto epocal se fueron ensayando diferentes alternativas de animación socio-cultural y recreación con aquellos adultos mayores sindicalizados, en actividad o jubilados.

Las primeras experiencias latinoamericanas de educación no formal universitaria para adultos mayores surgieron en el año 1984 (Yuni y Urbano, 2008), en el contexto de los procesos de democratización política luego de la terrible experiencia colectiva de las dictaduras que asolaron el continente en la década del setenta. En ese marco, las universidades –sobre todo aquellas de gestión pública– replantearon fuertemente su compromiso con la sociedad a través de la extensión.

Los aires democráticos, las condiciones estructurales de cobertura de derechos básicos a la población mayor y la visibilización de sus necesidades de educación por parte de las universidades permitieron la temprana emergencia de experiencias educativas universitarias con personas mayores apenas una década después que Pierre Vellas creara en Toulouse la primera Universidad de la Tercera Edad. He seleccionado algunos países que tienen algunas particularidades estructurales en sus modos de organizar y estructurar los PUM y a través de los cuales podremos dar cuenta de la diversidad y diferenciación de los mismos.

En Argentina, primer país latinoamericano en desarrollar los PUM éstos se incardinan en la función de extensión universitaria, adoptando como su fundamento a la educación permanente y un enfoque curricular flexible en el que los adultos mayores eligen

aquellos cursos de su interés de una grilla de cursos y actividades que proponen las instituciones (Petritz, 2003; Zolotow, 2004). En este cuarto de siglo transcurrido el 70% de las universidades públicas han implementado programas de educación no formal para adultos mayores, como oferta institucional propia. En los últimos años las universidades privadas y los aires neoliberales en las universidades públicas han empezado a ofrecer educación para personas mayores de clase media con buenos recursos financieros. Con ello, se produjo un viraje ideológico en tanto en sus orígenes la educación de las personas mayores era parte de la reivindicación de sus derechos y una suerte de retribución de las universidades por los aportes que las generaciones de mayores habían realizado a las universidades públicas a través del pago de impuestos y la defensa del espacio universitario como enclave de lo público y garantía de movilidad social (Yuni, 2011).

En Argentina la década de los noventa fue muy fuerte en el afianzamiento de la lógica eficientista y neoliberal en las universidades. El neoliberalismo fue consolidando la idea de que la educación de mayores es una mercancía que aquellas personas con cierto poder adquisitivo pueden acumular y adquirir como credenciales no sólo de actualización, sino de transitar un determinado tipo de vejez.

Si bien las universidades públicas ofrecen la mayoría de los programas universitarios, la mayor parte de éstos se autofinancian con el aporte de matrículas de los estudiantes mayores. En general, los PUM no reciben ningún tipo de aporte presupuestario de sus universidades (que se financian con los aportes casi exclusivos del gobierno nacional), ni tampoco disponen de asignaciones permanentes de fondos provenientes del gobierno central o de las provincias. Se da así la paradoja de que las universidades públicas argentinas son de acceso libre y gratuito para los jóvenes, mientras que son rentadas para los adultos mayores.

Todos los programas de Argentina se basan en una concepción de *curriculum* abierto, donde cada estudiante puede elegir su propio itinerario formativo dentro de una cantidad de opciones que ofrece el programa, no hay ciclos y no son estudios reglados. En general, las instituciones organizan las actividades por áreas de conocimientos (Salud y calidad de vida, Tecnología, Desarrollo cultural, Artístico-expresivo) que concentran una serie de cursos que poseen cierta gradualidad, al ofrecer diferentes niveles para profundizar en una temática.

En los últimos años algunos PUM, viendo la dinámica que se establece por esta dinámica de *curriculum* abierto y flexible por la que los estudiantes mayores pueden estar varios años vinculados al programa migrando de un curso a otro, o progresando en la especialización en un campo del saber, han comenzado a ensayar otras alternativas. Así, llegado a cierto nivel, donde se considera que los participantes están instrumentados dentro de un campo de conocimiento, se les propone pasar a otros espacios más centrados en la producción, la transmisión y la aplicación de lo aprendido en las aulas universitarias. A través de una dinámica de talleres y con el apoyo de tutores pertenecientes al programa se establecen *terminalidades* que pueden estar relacionadas con voluntariados, proyectos intergeneracionales o proyectos de

producción cultural. De ese modo, los adultos mayores tienen la posibilidad de abandonar progresivamente su rol de estudiantes de los PUM, para participar y contribuir en diferentes proyectos ejerciendo nuevos roles sociales.

Estas experiencias emergentes posibilitarían que el adulto mayor pueda comprometerse –a partir de lo aprendido en los cursos y el aprendizaje continuo en las prácticas de aprendizaje-servicio– en proyectos de tipo comunitario, social o de autoaprendizaje (Yuni, 2010). Por ejemplo, en una universidad los alumnos toman cursos de diferentes niveles y enfoques de literatura. Una vez que los participantes tienen cierto dominio de los conocimientos y destrezas propias del análisis y la producción literaria tienen que encontrar colectivamente un proyecto de trabajo, que contará con la tutela de un profesor del programa. Así, un grupo decidió elaborar en forma autogestionaria una revista periódica de literatura, mientras que otro desarrolla un blog para adultos mayores interesados en la literatura.

En *Brasil* la historia del desarrollo de los PUM es distinta. Originalmente, los programas universitarios se han creado en el contexto de la investigación. Las universidades más importantes de ese inmenso y poderoso país (como las Universidades de San Pablo o la Universidad de Campinas) han creado núcleos interdisciplinarios de estudios sobre el envejecimiento. Así, investigadores de las Facultades de Medicina y Ciencias de la Salud, Psicología, Ciencias Sociales, Pedagogía y Educación física convergen en los núcleos de investigación que, entre otras actividades, incluyen en su oferta los programas universitarios (Hubner, 1998). Los PUM se convirtieron en una forma de “reclutamiento” de importantes cantidades de personas mayores quienes, bajo la forma ética de la reciprocidad de beneficios, pueden ser estudiados como sujetos de investigaciones y experimentos científicos y, a cambio, acceden a actividades educativas y también a recursos sanitarios, evaluaciones periódicas fisiológicas, funcionales, cognitivas, etc.

En la última década, Brasil es uno de los países de la Región que se ha destacado por la implementación de políticas sociales de inclusión para los adultos mayores (Cassia et al, 2010). En ese marco, se dio un impulso muy grande a los PUM pero ahora desde una perspectiva extensionista y con un fuerte apoyo financiero de los gobiernos locales y regionales. Eso produjo un notable incremento de la cantidad de PUM en todo el territorio (más de 200 instituciones funcionaban en 2009). El compromiso de las universidades con los AM es proporcional a la presión externa de los estados locales y su rápida institucionalización es producto de los ingentes flujos de fondos públicos volcados a las áreas de extensión universitaria. No obstante, en la escena latinoamericana el modelo brasilero se destaca por el fuerte énfasis en la investigación, asociada a las actividades de educación no formal.

Costa Rica, es uno de los países más envejecidos de América latina (Robles, 2011). Por su relativo bienestar socio-económico y su estabilidad democrática se le llama *la Suiza de Centroamérica*. Una de sus notas distintivas en el ámbito iberoamericano es que ha sido el país que más temprano institucionalizó la gerontología como disciplina académica y la atención de las personas mayores como un área destacada de las

políticas públicas. Otra característica es que todas las universidades (públicas y privadas) que operan en el territorio han logrado articular acciones de formación de grado, de postgrado y de formación de adultos mayores. Este esfuerzo de coordinación interuniversitaria favorece la visibilidad de los estudios gerontológicos en la formación de los futuros profesionales y la realización de investigaciones en red. Asimismo, se observa que las universidades tienen una marcada influencia en la agenda de las políticas sociales.

En lo que se refiere a los PUM, la organización curricular es flexible, se inscribe en los principios de la Educación Permanente y en la función extensionista de las Universidades. Un aspecto original de la experiencia costarricense es que le asignan mucha importancia a las actividades intergeneracionales y a la interacción con las carreras de grado y posgrado. Así, los estudiantes del segundo ciclo trabajan en residencias para mayores, colaboran en geriátricos y centros comunitarios o realizan pasantías en los PUM, sosteniendo en esos espacios intervenciones de educación no formal en la que aplican los conocimientos de su especialidad adquiridos en la formación universitaria (Rapso, 2011).

A modo de valoración, puede señalarse que la experiencia de Costa Rica, revela la importancia de que los PUM estén articulados al interior de las universidades con las funciones de docencia e investigación; y a nivel extrauniversitario con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil que atienden a las personas mayores. Además, esta experiencia nacional se distingue por la fuerte inscripción en el campo teórico de la gerontología social (tanto en sus fundamentos como en su proyección y compromiso con la producción de nuevos conocimientos sobre el envejecimiento).

En los últimos años ha aparecido en las universidades privadas de *Perú* un modelo de PUM diferenciado. La Pontificia Universidad Católica del Perú ha sido la primera organización de América latina que desarrolla un programa universitario de currículum estructurado. En esta forma de organización curricular los estudiantes mayores tienen que realizar un recorrido formativo prefijado a través de una serie de cursos que se organizan en un ciclo de formación. La orientación de las Universidades que los acogen, hace que en los PUM no sólo se enseñen contenidos científicos o técnicos, sino también cursos de formación humanística y religiosa. Entre las innovaciones educativas que pueden registrarse en Perú, se destaca el caso de la Universidad de Santo Tomás en Arequipa, que plantea ciclos de formación relacionados con la preparación para el trabajo mediante la recuperación de técnicas artísticas tradicionales, de oficios o de alguna práctica vinculada al arte. Esos proyectos de educación-trabajo-servicio están financiados por la cooperación internacional, y tienen la particularidad de facilitar también la formación para ser emprendedor. En el caso de Perú, llama la atención que las universidades públicas no desarrollan en ningún caso programas para mayores.

Un modelo muy interesante, y que se distingue claramente de los demás países latinoamericanos es el de *Cuba*. Inició sus actividades hace poco más de diez años, promovido por la Universidad de La Habana en articulación con la Central de Trabajadores de Cuba y la Asociación Nacional de Pedagogos. La organización

académica que adopta es la de una Cátedra del Adulto Mayor, en la que se integran miembros de diferentes facultades, profesionales que trabajan en organizaciones públicas y de la sociedad civil de base territorial en las sedes en que se dictan los cursos y principalmente adultos mayores jubilados que constituyen la mayor parte de la docencia de la cátedra (Orosa, 2006).

A partir de la implementación de la primera Cátedra del Adulto Mayor en la Universidad de la Habana, el Ministerio de Educación Superior propuso que en las nueve universidades con que cuenta el país se crearan estos servicios de educación no formal. Este fuerte apoyo y reconocimiento estatal se vincula a la rápida expansión e implantación territorial que ha permitido que en el año 2010 funcionaran casi 700 aulas y programas universitarios, no solo en las ciudades más importantes sino también en zonas rurales, en cárceles y otros espacios (Román González, 2008).

El modelo curricular consiste en un año de formación intensiva –llamado el curso de la cátedra– con un fuerte peso de contenidos de formación vinculados a la comprensión del proceso de envejecimiento individual y social y al tratamiento de temas significativos para las personas mayores (salud, sexualidad, vínculos familiares, nutrición, historia social, etc.). Al finalizar el año de curso los alumnos mayores tienen que hacer una investigación, una tesina, en la que desarrollan algunos de los temas que más les hayan interesado y tienen que exponerlo en un acto público. En diez años se han graduado 80.000 personas mayores, lo que es un indicador de su impacto social.

En términos curriculares el primer ciclo es de carácter cerrado y tiene cierta uniformidad en todo el país. Sobre la base de la propuesta curricular de la Universidad de La Habana, estructurada a partir de módulos de aprendizaje, cada institución puede adaptarlos de acuerdo a las características y necesidades contextuales de la población destinataria. Si bien es el único país que ofrece un modelo curricular de educación no formal universitaria, éste es flexible lo que hace que sea muy eficaz en sus resultados.

Finalizado el ciclo básico los adultos mayores pueden incluirse en lo que se denomina ciclos de especialización abierta, en los que los graduados del ciclo de formación se involucran en proyectos de investigación –acción donde abordan temas puntuales: problemas ambientales, conflictos familiares, historia local–. Las personas mayores que tienen ciertos niveles de formación o se capacitan a través de instancias específicas que propone la cátedra se ponen al frente de grupos de trabajo que desean involucrarse y de este modo se actualizan, estudian y mantienen su compromiso social.

Otra característica relevante de la experiencia cubana es que todos los que trabajan como profesores de la cátedra son voluntarios; la mayor parte de ellos son alumnos mayores que finalizaron el primer ciclo y a partir del interés que les despertó esta actividad, se convierten en profesores de otros alumnos mayores.

En esta sección hemos presentado a grandes rasgos diferentes “modelos organizativos de programas universitarios de Adultos Mayores” en el ámbito latinoamericano. La selección de estos países se basa en que en ellos podemos encontrar una diversidad de modelos organizacionales y, de ningún modo, implica que estos sean los únicos países

en los que se ha desarrollado la Educación No Formal Universitaria orientada a los Adultos Mayores ya que países como Chile, Uruguay, Ecuador, y más recientemente México, están realizando importantes avances en esta materia.

Por otro lado, cabe señalar que en todo el continente sudamericano se ha desarrollado una corriente de educación no formal que si bien reconoce en sus orígenes la influencia del modelo de la Universidad de Ginebra y adopta el nombre de UNI3 (Universidades de la Tercera Edad), no constituyen programas vinculados o pertenecientes a instituciones universitarias. El rasgo que caracteriza a las UNI3 es que son instituciones de autogestión que bajo los principios de la Educación Permanente y de las pedagogías participativas ofrecen educación no formal y promueven el intercambio intergeneracional. En muy pocos casos, las UNI3 tienen relación institucional, convenios o acuerdos con instituciones académicas públicas o privadas. Las organizaciones pertenecientes a este circuito se agrupan en una Red Latinoamericana y tiene un amplio desarrollo en países como México, Venezuela, Bolivia, Uruguay y Argentina.

Volviendo a los casos nacionales de PUM analizados anteriormente podemos señalar algunos rasgos comunes:

- La totalidad de los modelos organizacionales de PUM se basan en los principios de la Educación Permanente y despliegan su existencia vinculados a las áreas de extensión universitaria. En ningún caso, se rigen por las áreas de ordenación académica, predominando una organización curricular abierta y flexible similar al modelo de las Aulas para Mayores. A excepción de Cuba, en el resto de los países no hay una orientación de carácter nacional que regule a los PUM.
- La diversidad de modelos organizacionales se vincula a las influencias fundacionales que han recibido las instituciones pioneras en cada país o al “préstamo” de formas organizativas derivado de la pertenencia a redes de gestión. Por ejemplo, en el sector de las universidades privadas de orientación católica se observa un modelo de PUM similar en varios países. En el caso de Argentina, la influencia del modelo de la Universidad de Toulouse impulsado por Pierre Vellas se refleja en las orientaciones y formas curriculares de los PUM.
- El público principal de los PUM en América Latina está constituido por mujeres de niveles educativos medios y altos. El carácter rentado que tiene esta actividad y la falta de financiamiento público en la mayoría de los países, produce una selección social que es más marcada mientras más desiguales son las condiciones de vida de los adultos mayores en cada país.
- Un patrón común en todas las experiencias nacionales es el elevado grado de reconocimiento social e institucional de la acción de los PUM, tanto por parte de las mismas instituciones universitarias que los acogen, como de la sociedad en su conjunto. Reconocimiento que no se trasunta necesariamente en la articulación y sostenimiento de los mismos a través de recursos económicos y financieros; ni en el

apoyo efectivo para que se amplíen las posibilidades de acceso a la Educación de Adultos Mayores.

- Hay una fuerte implicación por parte de los PUM latinoamericanos con la integración social del adulto mayor, ideario posiblemente vinculado al peso que tiene la función social y política de las universidades en el imaginario institucional. Integrarse a la universidad no implica sólo acceder a nuevos conocimientos y tecnologías, sino que tiene que ser una oportunidad para facilitar la integración social del adulto mayor a través de nuevos roles sociales. Por ello, se observa una proliferación de actividades de tipo intergeneracional, tales como apoyo socio-pedagógico en escuelas, talleres orientados a grupos y sectores vulnerables, voluntariados dentro de museos, hospitales. De ese modo, las universidades latinoamericanas están operando un desplazamiento del lugar del AM como un mero estudiante de los PUM, para formarlos y empoderarlos para la inclusión, participación e integración social a través de acciones en las que pueden transferir su conocimiento, mantenerse activos, incluirse en actividades sociales relevantes y ser productores culturales.

3. ¿Desde qué perspectiva evaluar los PUM?

En la reflexión sobre las prácticas educativas con adultos mayores y en la reconstrucción crítica de la experiencia latinoamericana ha ido tomando cuerpo el campo de la gerontagogía, disciplina que está implicada en la teorización y producción de conocimientos de los mayores como sujetos de la educación, las estrategias metodológicas más pertinentes y significativas para ellos y las características de los dispositivos institucionales que responden a los fines y orientaciones educativas que singularizan este tipo de prácticas (Yuni y Urbano, 2005).

Pretendemos traer aquí algunos criterios que desde nuestra experiencia podrían considerarse buenas prácticas en educación de adultos mayores. De hecho, a fin de superar una perspectiva tecnológica y tecnocrática de la evaluación educativa, que homologa las instituciones universitarias a la lógica empresarial y que considera que todos los fenómenos educativos son equivalentes (aunque se trate de la educación secundaria, la universidad o la formación profesional; o sean prácticas situadas en contextos sociales y culturales difícilmente comparables y equiparables), es necesaria una concepción de evaluación guiada por perspectivas que incluyan como criterios la relevancia y la pertinencia.

Relacionar la noción de buenas prácticas institucionales con la evaluación de los PUM, implica también tomar una posición respecto al concepto y la práctica de la evaluación de la calidad en las instituciones de Educación Superior. Partimos del supuesto que la evaluación institucional remite a un modelo deseable desde el cual podemos valorar y juzgar la situación actual. Evaluar no es sólo medir un conjunto de indicadores –práctica a la que muchas veces se reduce este componente propiamente educativo- sino que es una dimensión fundamental y constitutiva de la actividad educativa, razón por la que

adquiere sentido y significado en tanto experiencia de formación y mejora de las prácticas.

La evaluación es así un proceso de cotejo entre nuestras aspiraciones y metas educativas y formativas y los logros que efectivamente obtenemos en nuestro hacer. Cotejo que incluye también el análisis de los procedimientos, los métodos de trabajo, las condiciones y recursos institucionales, la calificación de los recursos humanos y la significatividad personal y contextual que tiene la acción educadora.

4. Un modelo multidimensional de evaluación de calidad

La evaluación de la calidad de las instituciones educativas requiere de un marco analítico acorde a la naturaleza de la actividad específica que éstas realizan. Como señalan diferentes autores, la naturaleza de la educación es compleja, multideterminada y múltiple, lo que requiere situarse en un paradigma multidimensional que permita dar cuenta de ella (Morin, 1999; Souto, 2009). En este caso, tomamos los aportes del especialista Benno Sander quien ha desarrollado un paradigma multidimensional para la gestión y administración educativa, adoptando una perspectiva latinoamericana que concibe a la educación como un recurso estratégico para la mejora de la calidad de vida (2001, 1990).

Para este autor, en las instituciones educativas debe distinguirse entre dimensiones sustantivas o ideológicas (de naturaleza cultural y política) y dimensiones instrumentales o técnicas (de carácter pedagógico y económico). Además, en las instituciones educativas existen preocupaciones internas de carácter antropológico y pedagógico, y preocupaciones externas relacionadas con la economía y la sociedad más amplia. “Las dimensiones extrínsecas están subsumidas por las respectivas dimensiones intrínsecas; y las dimensiones instrumentales, por las dimensiones sustantivas. Estas últimas están directamente relacionadas, en el nivel intrínseco, con los valores y las aspiraciones fundamentales del ser humano históricamente insertado en su entorno cultural y, en el nivel extrínseco, con la consecución de los fines y objetivos políticos de la sociedad”.

Por su parte, el eje de la acción educativa es el ser humano, como sujeto individual y social históricamente responsable por la construcción de la sociedad y sus organizaciones en un conjunto de oportunidades históricas. A partir de estos conceptos, el autor señala que en cualquier organización educativa, a los fines analíticos, heurísticos y praxiológicos es necesario identificar esas dimensiones generales que se articulan dialécticamente. El autor citado propone un esquema multicéntrico en el que las dos dimensiones sustantivas y las dos instrumentales se articulan dialécticamente con dos dimensiones intrínsecas y dos extrínsecas y, en su intersección, otorgan sentido a cada una de las dimensiones y de las que surge un criterio de gestión educativa (y por tanto de evaluación).

Figura 1
**PARADIGMA MULTIDIMENSIONAL DE ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN:
 DIMENSIONES ANALÍTICAS Y CRITERIOS DE DESEMPEÑO**

Dimensiones Analíticas	Dimensiones Sustantivas	Dimensiones Instrumentales
Dimensiones Intrínsecas	Dimensión Cultural (Criterio de Relevancia)	Dimensión Pedagógica (Criterio de Eficacia)
Dimensiones Extrínsecas	Dimensión Política (Criterio de Efectividad)	Dimensión Económica (Criterio de Eficiencia)

Fuente: Sander, (1990:68)

La *dimensión económica* de las instituciones educativas comprende el análisis de los recursos financieros y materiales, las estructuras organizacionales, las normas burocráticas y los mecanismos de coordinación y comunicación. En esta dimensión, la administración programa y controla recursos, organiza estructuralmente la institución, fija papeles y cargos, divide el trabajo, determina cómo se debe realizar éste y por qué y establece normas de acción. El criterio clave en el análisis de la dimensión económica es la *eficiencia* en la utilización de los recursos e instrumentos tecnológicos, bajo el imperio de la lógica económica (es decir, la maximización de los recursos). La eficiencia alude a la toma de decisiones racionales mediante las cuales se optimiza la captación y utilización de los recursos financieros y los instrumentos materiales y tecnológicos disponibles y necesarios en la organización educativa.

La *dimensión pedagógica* se refiere al conjunto de principios, técnicas y escenarios educativos intrínsecamente comprometidos con el logro eficaz de los objetivos de las organizaciones educativas que se analizan. Esta dimensión constituye la razón de ser de las instituciones de naturaleza educativa, en tanto remite al conjunto de prácticas a través de las que se efectiviza el acto educativo que, en este caso singulariza, las actividades de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los PUM.

La dimensión pedagógica aborda todas aquellas prácticas vinculadas a la creación y la utilización de contenidos, espacios, métodos y técnicas capaces de lograr eficazmente los fines y objetivos educativos trazados por la organización, en sus esfuerzos para cumplir su papel económico, político y cultural en la sociedad. Esta dimensión tiene relación con toda la organización y no se reduce sólo al espacio del aula. En ese sentido, el criterio relevante para el análisis de esta dimensión es la *eficacia*, entendida como el logro de los fines de la organización educativa y el cumplimiento de sus objetivos.

La *dimensión política* de las instituciones educativas engloba las estrategias de acción organizada de los participantes del sistema educativo y las universidades. La importancia de la dimensión política radica en las responsabilidades específicas de la organización educativa para con la sociedad. Asimismo, su importancia reside en el hecho de que el sistema educativo funciona en el contexto de las más variadas circunstancias contingenciales del medio ambiente, las que pueden llegar a incidir negativamente sobre las dimensiones intrínsecas. En esta dimensión el criterio de análisis es *la efectividad*, un criterio esencialmente político, de acuerdo con el cual el

sistema educativo y sus instituciones debe atender a las necesidades y demandas sociales de la comunidad a la que pertenece. En ese sentido, la organización será tanto más efectiva cuanto mayor sea su capacidad estratégica para atender a las necesidades sociales y demandas políticas de la comunidad en la que se inserta.

La *dimensión cultural* cubre los valores y las características filosóficas, antropológicas, biológicas, psicológicas y sociales de las personas que participan del sistema educativo y de la comunidad en la cual él funciona. Si bien la dimensión cultural contiene muchos matices y niveles, su característica básica es la visión de totalidad que le permite abarcar, comprensivamente, los más variados aspectos de la vida humana. El análisis de esta dimensión remite a la acción de las personas y grupos que participan directa e indirectamente en el proceso educativo de la comunidad, con vistas a la promoción de la calidad de vida humana colectiva. Por esa razón, la organización será *pertinente y significativa* para las personas y grupos que la integran y su comunidad más amplia en la medida en que sea capaz de reflejar sus creencias y valores y sus orientaciones filosóficas y características sociales y políticas. En esa perspectiva, la *relevancia cultural* es el criterio básico de una concepción de la educación comprometida con la promoción del desarrollo humano y de la calidad de vida.

5. Criterios gerontagógicos para la evaluación de los PUM

Si la educación de adultos mayores se ha recortado como un campo singular y particular, incluso dentro del mismo ámbito de la educación de adultos, parece necesario elaborar y disponer de criterios que sean pertinentes, relevantes y significativos. En particular, nos interesa proponer algunos criterios que, inspirados en la gerontagogía, suponen la explicitación de una visión teóricamente informada de la educación de las personas mayores, desde la cual pueda valorarse la calidad de nuestros programas.

Desde la perspectiva de la gerontagogía como campo disciplinar que se ocupa de la educación en el envejecimiento podríamos plantear cuatro criterios relevantes para evaluar los programas universitarios para adultos mayores.

En primer lugar, en tanto institución de transmisión y producción cultural las universidades contribuyen a generar y proyectar imágenes y representaciones sociales sobre el mundo de la vida. Por ello, *un primer criterio es el de la articulación creativa de las prácticas que realizan los programas con el imaginario institucional y social que hay acerca de la vejez*. La universidad y los universitarios también portan estereotipos y prejuicios negativos acerca de la vejez. Históricamente, la propia institución universitaria sostuvo una hipervalorización de lo juvenil, de la formación como apuesta al futuro, del sostenimiento de la noción de cambio social como resultado de la renovación generacional. El creciente pragmatismo que domina la escena actual de la formación profesional universitaria, encierra el riesgo de que la educación a lo largo de la vida no sea más que una declaración de principios.

En ese contexto, el desarrollo de actividades de educación no formal para los AM en las universidades ha significado un notable avance en lo que refiere a la institucionalización de una imagen más positiva de la vejez. No obstante, esa incorporación no

necesariamente refleja una verdadera inclusión de las personas mayores en el espacio, el tiempo y la vida universitaria y, de ese modo, los PUM se convierten en un gueto, un circuito diferencial y diferenciado que los mantiene separados de los estudiantes jóvenes. Una lógica institucional de inclusión se traduciría en garantías de igualdad en el estatus de estudiante, la realización de experiencias de aprendizaje compartidas, la incorporación en la formación profesional de conocimientos y habilidades vinculadas a la vejez, el acceso a las instalaciones y servicios que ofrece la institución, entre otros indicadores posibles.

Otro aspecto para evaluar un programa universitario, a mi criterio, sería *qué lugar tiene la generatividad en la dinámica institucional y en el sentido último que tiene este dispositivo*. El envejecimiento activo, en tanto ideal propuesto como guía orientadora de las políticas de atención a los mayores, va más allá de su inclusión en actividades de diferente naturaleza y requiere el concurso de la capacidad generativa mediante la cual los AM pueden contribuir a la sociedad con sus energías creativas. El concepto de generatividad fue acuñado por Erik Erikson (1971) para indicar un rasgo del desarrollo psicológico que si bien ya aparece en la vida adulta (e incluso, según algunos autores en la adolescencia, cfr. Pratt & Arnold, 2006), adquiere un significado crucial en la vejez. Para este autor la generatividad se basa en la necesidad de cuidar a las siguientes generaciones, de crear, producir cosas, de realizar tareas trascendentes, de una “virtud” o logro psíquico que se puede lograr como parte del proceso normal de envejecimiento. Para otros autores se trata también de un criterio psicológico de adaptación y madurez (Zacarés & Serra, 1998; Urbano & Yuni, 2005) asociado a un mayor bienestar subjetivo (Ackerman et al, 2000).

La generatividad se entrama con el concepto de empoderamiento, en tanto proceso de adquisición de capacidades orientadas al ejercicio activo y comprometido del poder en ámbitos significativos de influencia. Mediante el empoderamiento los sujetos pueden incidir en la transformación de su entorno y de sí mismos (Willis y Dalziel, 2009). En base a este criterio podríamos evaluar en qué medida las acciones que realizan los programas universitarios para AM sostienen esta capacidad de aporte, de contribución y de producción en los procesos de planeación, ejecución y gestión de las actividades universitarias, así como en el establecimiento de los propósitos y estrategias educativas que se desarrollan.

Desde esta posición conceptual, un indicador de buenas prácticas de los programas educativos se vincula al ejercicio de la participación y el empoderamiento de los AM, mediante su efectiva inclusión en las decisiones de gestión institucional y pedagógica (viendo cuáles son las áreas de conocimiento de su interés, qué necesitan aprender, entre otras cuestiones). El criterio de promoción de la generatividad en los PUM implica una toma de posición respecto a la educación como proceso de desarrollo humano, en el que las organizaciones y prácticas educativas se constituyen en un recurso para que la persona mayor pueda desplegar su energía creativa, recibir apoyo social, “ser productiva social y culturalmente”, mantener su influencia y capacidad de decisión sobre su propia

vida, su entorno y su comunidad, encontrando un sentido renovado a su integración comunitaria y sosteniendo la posibilidad de un envejecimiento activo y saludable.

Otro criterio relevante para valorar desde una perspectiva gerontagógica son *las concepciones implícitas de educabilidad y aprendizaje que subyace a la orientación de las estrategias metodológicas, pedagógicas y organizacionales para la promoción del envejecimiento activo*. Un indicador de buenas prácticas institucionales remite al tipo de estrategias metodológico-didácticas que se utilizan en el aula y que permiten al adulto mayor ser un sujeto activo, que participa en la construcción de su aprendizaje, que es capaz de capitalizar la experiencia previa, así como el repertorio de habilidades cognitivas y sociales con que cuenta.

Desde esta perspectiva, los desafíos y paradojas que afrontan los PUM son múltiples. Por una parte, su naturaleza de actividad universitaria le impone unos determinados estándares de calidad académica, actualización de la información que se transmite, articulación con procesos de investigación y producción de conocimientos, etc. Uno de los desafíos consiste en adecuarse a esas exigencias mediante la creación de propuestas metodológicas que eviten el academicismo, el formalismo, el formato pedagógico tradicional, el predominio de modos de enseñanza centrados en el saber del profesor y su pretensión de sostener una transmisión unidireccional. Los estudios realizados en numerosos contextos y tradiciones académicas muestran que para los AM las características enunciadas anteriormente, constituyen auténticos “pecados” y obstáculos para su aprendizaje y deseos de continuar afiliados a los programas universitarios.

Otro desafío se relaciona con el necesario equilibrio entre su condición de actividades de *educación no formal* y el formalismo que imponen las regulaciones teóricas, curriculares e instruccionales que en los últimos años parecen haber avanzado significativamente en las prácticas cotidianas de los PUM, contribuyendo a una cierta homogeneización. El imperativo de la educación no formal remite también a la flexibilidad, la contextualidad y la adecuación a las singularidades y particularidades que poseen los sujetos y colectivos a los que orientan su accionar. De esa manera, otro desafío para las instituciones universitarias consiste en plantearse sus condiciones de versatilidad, de adecuación a la diversidad de vejez y el grado de diversificación de oportunidades y experiencias que proponen a sus estudiantes mayores y a sus potenciales destinatarios. En definitiva, el desarrollo de estrategias de enseñanza participativa, centradas en las posibilidades y condiciones de los AM sería otra dimensión relevante para valorar las prácticas institucionales.

Por último, el cuarto criterio que podemos mencionar se refiere a la *incidencia de los PUM en la resignificación identitaria de los adultos mayores como sujetos individuales y como sujetos sociales*. La educación es por definición un proyecto y una acción intencional mediante la cual se pretende formar y transformar a otro, en un proceso de mediación y transmisión cultural; proceso que se basa en la existencia de un vínculo, de una relación humana y humanizante enmarcada en un encuentro en un tiempo y espacio diseñado por la institución educadora. La educación a lo largo de la vida parte de la premisa que la identidad personal es un proceso constante de reelaboración,

reconstrucción y resignificación de la experiencia vital desplegada en la coordenadas de oportunidades y restricciones de un tiempo histórico. En esa dirección, la educación es un poderoso instrumento socio-cultural para que las personas mayores puedan reconfigurar su identidad personal y social. Las buenas prácticas institucionales se relacionarían así con el impacto transformador que la inclusión de las personas mayores en los PUM tiene en el modo de verse, de definirse, de valorarse, de reposicionarse frente a los avatares del envejecer y de los cambios sociales. Pero estas transformaciones no son sólo del orden personal sino también en tanto miembros de un colectivo: el de los adultos mayores como sujetos de derecho, como ciudadanos.

Considerando estos cuatro criterios orientadores de las prácticas de educación no formal con adultos mayores podemos elaborar un esquema de valoración de las instituciones que contenga las diferentes dimensiones y que atienda los aspectos institucionales en consonancia con su naturaleza y complejidad. Desde esta perspectiva y considerando algunas propuestas de análisis de buenas prácticas institucionales de los PUM, queremos señalar los indicadores más relevantes a los fines de la evaluación:

- Inserción y reconocimiento institucional interno y externo del PUM.
- Pertinencia y relevancia de la oferta institucional en relación a la población envejeciente.
- Servicios de información y orientación para el Adulto Mayor.
- Planeamiento y gestión curricular adecuado a las condiciones de no formalidad, participación y estatus universitario.
- Entornos de aprendizaje flexible, enriquecedor, innovador y colaborativo.
- Oportunidades intergeneracionales y de inmersión tecnológica.
- Procesos de enseñanza y aprendizaje pertinentes y adaptados a las condiciones, posibilidades y motivaciones de los adultos mayores.
- Currículum (Orientación formativa de los niveles, ciclos o cursos que constituyen la selección cultural que se ofrece a las personas mayores).
- Participación y accesibilidad.

Para finalizar, retomo una idea que señala *“que el desafío es que la educación posibilite a las personas mayores experimentar su condición de sujetos creadores, para transformarse en criaturas de la imaginación. Desde esa interpelación ¿Cuáles serían los sentidos y las estrategias de evaluación más adecuadas para no interrumpir ni obturar los necesarios procesos creativos que debemos poner cotidianamente en juego para crear, criar y re-crear los programas universitarios como espacios de humanización, de transformación personal y social de los AM?” ¿Cómo imaginar una evaluación de la calidad de los PUM como una realidad social y educativa aún en formación y desarrollo?*

6. Bibliografía

ACKERMAN, S.; ZUROFF, D. C.; MOSCOWITZ, D. S. (2000) "Generativity in midlife and young adults: links to agency, communion and subjective well-being". *Int J Aging Hum Dev.* 2000; núm. 50(1), p. 17-41.

AGULLÓ TOMÁS, M. A.; AGULLÓ TOMÁS, E.; RODRÍGUEZ SUAREZ, J. (2002). "Voluntariado de Mayores: ejemplo de envejecimiento participativo y satisfactorio". *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, núm. 45, p. 107-128. Zaragoza (España): Universidad de Zaragoza.

ALFAGEME, A.; CABEDO, S.; ESCUDER, P. (2006). "Los programas universitarios para mayores en el espacio europeo de aprendizaje permanente". En HOLGADO, M^a A.; RAMOS, M^a T. (dir.). *VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores: Una apuesta por el aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BENJAMIN, A.; ESTES, C. (2003). "Intervenciones sociales con mayores". En CLARY, E. C.; SNYDER, M.; RIDGE, R. D.; COPELAND, J.; STUKAS, A. A.; HAUGEN, J.; MIENE, P. (1998). "Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach". *Journal of personality and social psychology*, núm. 74 (6), p. 1516-1530.

CÁSSIA DA SILVA, R.; DA SILVA OLIVEIRA, F.; SCORTEGAGNA, A. (2010). "A Construção de Espaço Educativo par a uma Nova Velhice: a Universidade Aberta para Terceira Idade". *Ageing Horizons*, Issue núm. 9, p. 28-39, Oxford Institute of Ageing.

CRUZ, A.; PÉREZ, L. (2006). "Envejecer ayudando. Envejecer Aprendiendo. Adultos Mayores en Uruguay: actores del voluntariado y del servicio cívico". *Publicación del Instituto de Comunicación y Desarrollo (ICD)*. Montevideo, 2006: p. 39.

ERIKSON, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

ERIKSON, E.; ERIKSON, J. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona, Bs. As., México: Paidós.

GLENDENNING, F. (ed.) (2000). *Teaching and learning en Later Life: Theoretical Implications*. Aldershot, Ashgate: Arena.

HART, H.; McADAMS, D.; HIRSCH, B.; BAUER, J. (2001). "Generativity and Social Involvement among African Americans and White Adults". *Journal of Research in Personality*, núm. 35, p. 208-230.

HOPLINGER, F. (2002). "Generative potential in advanced age. Sociological intergenerational considerations of an old topic". *Z Gerontol Geriatr*, 2002 Aug, núm. 35(4), p. 328-34.

HÜBNER, S. (1998). "El compromiso de la universidad con la tercera edad". *International Journal of Third Age Learning International Studies*, núm. 8, p. 106-110.

JARVIS, P. (2001). *Learning in Later Life*. London: Kogan Page.

- KOTRE, J. (2006). *Outliving the Self. How to live on in future generations*. New York-London: Ed. W.W. Norton & Cía.
- KOTRE, J. (2005). "Generativity: Reshaping the Past into the Future". *Science & Theology News*, September 2005, p. 42-43.
- KOTRE, J. (1995). "Generative outcome". *Journal of aging studies*, vol. 9, núm. 1, p. 33-41.
- LEMIEUX, A. (1997). "Los programas universitarios para mayores". *Enseñanza e investigación*. Madrid: INSERSO.
- LIRIO, J. [et al.] (2008). *Envejecer Participando*. Madrid/Buenos Aires: Miño y Dávila.
- McADAMS, D. (2006). "The Redemptive Self: Generativity and the Stories Americans Live By". *Research in Human Development*, núm. 3, p. 81-100.
- McADAMS, D.; HART, H.; MARUNA, S. (1998). "The Anatomy of Generativity". En McADAMS, D.; DE ST. AUBIN, E. (comp.). *Generativity and Adult Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Buenos Aires: UNESCO.
- OROSA, T. (2001). *La Tercera Edad y la Familia. Una mirada desde el adulto mayor*. La Habana: Félix Varela.
- OROSA, T. (2006). "Cátedra Universitaria del Adulto Mayor: la experiencia cubana". *Revista Decisio*, núm. 15. México: UNESCO.
- ORTE, C. (coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- PETRIZ, G. (2003). "Educación permanente en la universidad, evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje". En *Nuevas dimensiones del envejecer*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- PETRIZ, G. (1999). "La educación de los mayores y la Universidad: propuesta para una realidad". *I Congreso Nacional de Calidad de Vida*. Buenos Aires.
- PRATT, M.; ARNOLD, M. (2006). "Growing into Generativity: Adolescent Roots of a Generative Self in Emerging Adulthood". *Proceedings of Notre Dame Symposium on Red UTE* (2008). Entrevista a Yolanda Darrieux. Portal do Envelhecimento. Bol. 1, 28/1/2008.
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2008). "La Extensión y la Universalización en la enseñanza de los Adultos Mayores en Villa Clara". *VI Congreso Internacional de Educación Superior*. "UNIVERSIDAD 2008" IX Taller Internacional de Extensión Universitaria. La Habana, Cuba: Palacio de las Convenciones, 2008 (Formato digital).
- ROMÁN GONZÁLEZ, M. (2006). *Una modalidad didáctica gerontagógica para atender las necesidades educativas del adulto mayor en Villa Clara*. Tesis en opción al

grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara. Cuba: Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas. Facultad de Ciencias Sociales, (Formato digital).

RUIZ, M.; SCIPIONI, A.; LENTINI, D. (2008). "Aprendizaje en la vejez e imaginario social". *Fundamentos en Humanidades*, vol. 17, núm. 1, p. 221-233. San Luis (Argentina): Universidad Nacional de San Luis.

SAEZ CARRERAS, J. (2003). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

SANDER, B. (2001). "Educação na América Latina: Tendências e Desafios". *Educação e Linguagem*, São Bernardo do Campo, p. 95-109, jan./dez.

SANDER, B. (1996). *Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

SANDER, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida: caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Santillana.

SOUTO, M. (1999). "El dispositivo en el campo pedagógico". En *Grupos y Dispositivos de Formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 10.

TAMER, N.; PETRIZ, G.; YUNI, J. (1998). "Pertinencia y efectos de la enseñanza en la salud de los mayores". *Revista de Psicogerontología Tiempo*, núm. 1. Buenos Aires: PsicoMundo.

THEURER, K.; WISTER, A. (2009). "Altruistic behaviour and social capital as predictors of well-being among older Canadians". *Ageing & Society*, núm. 30, p. 157-181.

URBANO, C.; YUNI, J. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del Curso Vital*. Córdoba (Argentina): Editorial Brujas.

URBANO, C.; YUNI, J. (2001). "Aprendizaje e intervención educativa en la vejez". *Primer Congreso Internacional Entre Educación y Salud*. Instituto Superior del Profesorado de Psicopedagogía y Educación Especial "Dr. Domingo Cabred". Septiembre. Córdoba.

VELLAS, P. (1998). "L'Université du Troisième Âge". En AIUTA, *L'Apport des UTA aux étudiants/L'Apport des UTA dans la société*, 1996-1997. Roma, Italia: EDUP.

WILLIS, M.; DALZIEL, R. (2009). "LinkAge Plus: Capacity building—enabling and empowering older people as independent and active citizens". *Report*, núm. 571. INLOGOV, University of Birmingham.

WITHNALL, A. (2000). "Reflections on lifelong learning and the third Age". En FIELD, J.; LEICESTER, M. (ed.). *Lifelong Learning. Education Across the Lifespan*. London and New Cork: Routledge Falmer.

- YUNI, J. (2005). "Modelos Internacionales de Educación en la Vejez". *Revista Psicólogos*. San Miguel de Tucumán (Argentina): Facultad de psicología. Universidad Nacional de Tucumán.
- YUNI, J. (2003). "Educación de Adultos Mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate gerontagógico". En SÁEZ CARRERAS, J. (coord.). *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- YUNI, J. (2000). "El mito del eterno retorno: educación, subjetividad y mayores". En DUSCHAVTSKY, S. (comp.). *Tutelados y asistidos*. Buenos Aires: Paidós.
- YUNI, J. (1997). "Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración". En GARCÍA CASTAÑO, J. (comp.). *Educación y exclusión*. Laboratorio de Estudios Interculturales. Colección de Estudios Multiculturales. Granada: Universidad de Granada.
- YUNI, J. (1996). "Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema de la distancia socio-cultural". En *Talis. Third Age Learning International Studies*, núm. 7, p. 201-208. Toulouse (Francia).
- YUNI, J.; URBANO, C. (2008a). "Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes". *Revista Argentina de Sociología*, Año 6, núm. 10.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2008b). "Cartografía de experiencias educativas con Personas Mayores en el ámbito latinoamericano". *Revista Electrónica Palabras Mayores*, año 1, agosto 2008. Perú: Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Pontificia Universidad Católica del Perú. ISSN 2070-8211.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2006a). "La educación como factor de oportunidad para el desarrollo de las personas mayores". En LIRIO, J.; ALONSO, D. (comp.) (2006). *Mayores activos: Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación*. Madrid: Ed. Dykinson.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2006b). "Modelos Organizacionales de Programas Universitarios de Adultos Mayores: situación y perspectivas críticas". *II Congreso Nacional de Extensión Universitaria*. Mar del Plata, agosto, p. 379-383.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2005). *Educación de Adultos Mayores: Teorías, investigación e intervención*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- YUNI, J.; URBANO, C. (2001). *Mirarme otra vez: la madurescencia femenina*. Córdoba (Argentina): Editorial Mi Facu-UNCa.
- ZACARÉS, J.; SERRA, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- ZAREBSKI, G. (2005) "La Psicogerontología en Iberoamérica". *Primer Congreso Iberoamericano de Psicogerontología*. Buenos Aires: Univ. Maimónides.

ZAREBSKI, G. (1999). *Hacia un Buen Envejecer*. Buenos Aires: Emecé - Planeta, Re-edic. Univ. Maimónides, 2005.

ZOLOTOW, D. (2004). *Devenires de la ancianidad*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

ZOLOTOW, D. (1997). “Programas Universitarios para la Tercera Edad”. *II Encuentro Nacional La Universidad como Objeto de Investigación*. Buenos Aires: UBA.