

Programas para mayores y calidad de vida

Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Me gustaría tratar cuatro puntos: primero algunas ideas previas sobre el debate de la *calidad*, para que nos permitan entrar en el tema aunque sea a través de esa otra idea conectada a ella: la de la calidad de vida; en segundo lugar, los *contextos de vida* y la forma en que afectan al crecimiento personal, cosa que en educación a veces se nos sale del foco; en tercer lugar, la *universidad* como el contexto de vida enriquecido que debería ser y del que habríamos de extraer cosas interesantes y, finalizar, refiriéndome a los *programas universitarios para mayores*, cómo podrían incluirse o analizarse desde la calidad de vida. Vamos a ello.

Antes de ayer, cuando entré en el hotel me dieron un papelito en el que ponía: *¿de qué sirve hacerlo bien si al final no cumplimos sus expectativas?* Y me planteé esa pregunta en torno al debate sobre la calidad que íbamos a tener en este encuentro. Ya es significativo que un hotel, que además no es un gran hotel, un hotel mediano, se empiece a plantear ese tipo de cosas. Seguramente porque han podido pasar determinado tipo de sistemas de evaluación de la calidad que se lo exigen. Pero me gustó, especialmente, el que se plantearan el ir más allá de las menciones de calidad y los diplomas correspondientes: porque, en realidad, de qué sirve que nosotros lo hagamos bien, que tengamos el ISO 9.001 o la EFQM si, al final, no cumplimos las expectativas de las personas a las que atendemos. *¿De qué nos sirve toda la parafernalia de la calidad?* Ayer lo decía Tino Blázquez, *“lo que me pregunto yo- decía él- es si el banco Lemman tenía el 9.001 o tenía la EFQM antes de arruinarnos a medio mundo”*. Porque seguramente sí que tenían algunos de los sistemas de calidad. Claro que eso no significa que la “evaluación de la calidad” o su acreditación sea un esfuerzo inútil. No quisiera decir eso. Yo no podría rehuir el debate sobre la calidad, entre otras cosas porque también yo soy evaluador y hago evaluaciones de la calidad. A mí me tocó evaluar los sistemas de aseguramiento de la calidad, por ejemplo, de esta misma universidad de Lleida, y aquí estuve hace un año y medio evaluando lo que hacía la Universidad de Lleida para asegurar su calidad. Y el mismo proceso se ha repetido en otras universidades en el marco del Programa *Docentia*. Quiero, con ello, decir que no es que rehúya los temas de evaluación de la calidad porque creo que son importantes, pero también me doy cuenta que al final estamos evaluando cosas excesivamente superficiales y que hay otro tipo de cosas más internas a los procesos universitarios que estamos evaluando que, con frecuencia, se nos escapan. Y eso no es lógico. No, al menos, para quien pretende ver en la calidad una forma valiosa de desarrollo de los procesos formativos, una cualidad de los contextos ricos y enriquecedores.

Quiero decir hay una calidad a la que podríamos llamar la calidad auténtica o la calidad verdadera (la calidad de las definiciones, la calidad-síntesis de todo un conjunto de características y cualidades ideales) que es un intangible y por tanto no se puede medir, ni se puede analizar. Y como no podemos acceder a ese intangible, tenemos que

aproximarnos a él a través de una idea de calidad menos perfecta pero más asequible, a la que podríamos denominar como hace Sato (1991), “calidad sustitutiva”. Ese proceso de reducción de las expectativas, de salto de lo abstracto e intangible a lo concreto y medible nos aleja un poco de la idea ideal de calidad pero nos aproxima a los procesos que pretendemos evaluar. La educación ideal, la escuela ideal, la universidad ideal no existen más que como constructos conceptuales que tratan de sintetizar valores. Por eso cuando nos proponemos establecer indicadores de calidad, siempre sentimos esa pérdida notable entre los ideales y los aspectos a cuya consideración nos tenemos que limitar. Con frecuencia debemos relativizar aspectos muy importantes o limitar nuestra consideración a aquellos otros que se pueden medir o analizar. Quiero con todo esto decir que me ha parecido muy interesante todo lo que se ha estado tratando aquí estos días en relación a los diversos sistemas técnicos de evaluación de la calidad. Se trata de algo necesario en educación porque yo creo que parte del compromiso que nosotros asumimos es -efectivamente- evaluar, pero a veces no está mal mirar un poco más para arriba y plantearse otro tipo de cosas que al final no son demasiado evaluables, pero son cosas que merece la pena considerar de vez en cuando y en ese sentido, es por el que quería enfocar esta cuestión a partir de lo que es la calidad de vida.

Pensaba pasáros la grabación de una niña que pide que hagan una demolición de su escuela y llama a una empresa de demoliciones. Les pregunta si es allí donde hacen las demoliciones y, al confirmárselo, les dice que quería encargarles que demolieran su escuela. La niña es muy insistente en su propósito y quiere dejar claro que su encargo es real y que desea hacer desaparecer la escuela, a poder ser con el profesorado dentro. Uno acaba riéndose, pero si lo pensamos bien resulta bastante trágico. Para ella, estar en la escuela no debió ser demasiado agradable, aunque quizás, también en su caso, la escuela pudiera contar con evaluaciones positivas de la calidad de sus procedimientos.

La verdad es que, efectivamente, pasamos muchas horas dentro de la escuela, pasamos muchas horas dentro de la universidad. Es una parte de nuestra vida. Y, por otra parte, en la universidad no solamente hacemos cosas relacionadas con el trabajo formativo y el aprendizaje. En la universidad vivimos, en toda la amplitud que tiene esta palabra y, por tanto, tienen que ser lugares amables, que te permitan el hecho de poder disfrutar de las cosas que estás haciendo y que, al final, constituyan escenarios de vida que te vayan enriqueciendo en todos los sentidos, no solamente en el sentido más funcional de las cosas que ahí se hacen. A eso le llamamos “calidad de vida”.

Calidad de vida

Con respecto a la calidad de vida, supongo que sabéis que hay distintas aproximaciones al concepto y se ha ido trabajando en estos últimos años mucho sobre ideas de la calidad de vida. Tres líneas fundamentales de trabajo se han ido estableciendo. Una que tiene que ver con las *condiciones de vida* y que se analiza a través de indicadores. Los niveles de calidad de vida vienen dados por obtener tener mejores o peores indicadores de calidad de vida. En la prensa de hoy, por ejemplo, aparece un ranking de las ciudades con mejor nivel de calidad de vida. Las españolas no quedan mal, pero quedan bastante

atrás. Viena aparece como la primera. Han ido analizando elementos objetivos y medibles de los servicios sanitarios y educativos, las zonas verdes, la contaminación, el transporte, etc. La aceptabilidad de esas consideraciones depende en gran parte de la relevancia de los criterios establecidos en la valoración y de los aspectos cuya calidad se considera. Una segunda línea de trabajo es la que tiene que ver con la *satisfacción*. Se valora el nivel de satisfacción de las personas que utilizan un servicio o que participan en alguna actividad. Es, como todas, un tipo de consideración de la calidad, muy relativa. Hay mucha gente que, aunque esté en condiciones positivas, no está satisfecho y por tanto, no sirve de mucho, considerar su nivel de satisfacción. Esto es lo que dicen de los ricos, que la riqueza no da la felicidad y suele ser verdad. Con mucha frecuencia uno puede estar en condiciones de vida muy altas, pero si no está satisfecho esto no disfruta de sus recursos. Esto mismo puede pasar, también, con los programas educativos y nos puede pasar con cualquier tipo de cosa que evaluemos en la universidad. Podemos dar datos de referencia, diríamos objetivos, como elementos que de alguna manera situarían a nuestra universidad en un determinado punto en el ranking: el número de libros que tenemos en la biblioteca, el número de estudiantes que hay, el número de mujeres en proporción al de hombres, el número de profesores, el número de cursos, es decir muchos datos objetivos que efectivamente harían que en el ranking tengamos una posición u otra, pero esto con frecuencia no significa que la gente que esté ahí tenga mayor nivel de satisfacción. Con lo cual, el nivel de satisfacción es otro elemento y otra línea de análisis que actúa de manera independiente de los datos objetivos y de las particulares condiciones de vida. Uno de los contextos en los que esta línea de análisis ha tenido más éxito ha sido, justamente, la de la Educación. Ha sido una preocupación constante en las políticas educativas cómo se podría hacer para mejorar el nivel de motivación del profesorado, causa según numerosos estudios del cansancio de éstos y del bajo rendimiento del sistema educativo. Se pensó que para incrementar el nivel de satisfacción del profesorado bastaría con disminuir las causas de insatisfacción más frecuentemente mencionadas. ¿De qué están insatisfechos los profesores? De las condiciones de trabajo, se decía. Mejoremos sus condiciones de trabajo. ¿Insatisfechos del salario? Mejoremos el nivel de salario. ¿Del número de alumnos que tienen por clase? Disminuyamos el número de alumnos que tienen por clase. Pero resultó que ese tipo de mejoras no producían mayor motivación ni mayor satisfacción en el trabajo y, por otra parte, producía escaso impacto sobre los resultados del mismo. Ello llevó a considerar que satisfacción e insatisfacción (o alta y baja motivación) debían ser variables que funcionaban de manera autónoma: que uno puede estar satisfecho o insatisfecho simultáneamente por cosas diferentes. Hay gente que gana menos y está más satisfecha que gente que gana más. No es que esté contenta con el salario que tiene, pero estando descontenta con el salario, está más contenta con otro tipo de cosas que marcan el nivel de satisfacción. Lo mismo acontece en otros órdenes de la vida. Alguien, en peores condiciones de vida, pudiera estar más satisfecho que otro que disfrutara de mayores indicadores objetivos de bienestar. Es la contraposición entre los elementos objetivos y los subjetivos: no los mejores programas en términos

objetivos son los que provocan mayor nivel de satisfacción en la gente que los está cursando.

Hay otra línea de análisis de la calidad de vida que tiene que ver con otros valores personales: gente a la que les motiva vivir siguiendo sus propios valores. Dan más importancia a ser coherentes con sus ideas mucho que a disponer de muchos recursos. A esa idea responden las mentalidades ecológicas, los compromisos solidarios, las opciones de vida más comprometidas que no requieren grandes cosas para vivir satisfechos y al contrario, el disponer de muchos recursos no les provocaría satisfacción sino que, a veces, incluso podría provocarles insatisfacción. Son personas más ascéticas, más vinculadas a otras dimensiones de la vida que no tienen mucho que ver con los elementos objetivos que se consideran expresión de calidad de vida.

Finalmente, también hay análisis de calidad de vida en los que se hace una mezcla de todo: la relación entre buenas condiciones y un alto nivel de satisfacción o valores personales que a la vez se complementan con determinado tipo de condiciones de vida. En resumen, la calidad de vida la podemos ver bien desde un punto de vista objetivo, bien desde un punto de vista subjetivo. El punto de vista objetivo se toman en consideración aspectos como los que recogía hoy el periódico sobre el ranking de ciudades con mayor calidad de vida: dispositivos de salud disponibles, salario medio, indicadores de bienestar social, amistad, nivel de vida, recursos educativos, seguridad ciudadana, ocio, vecinos que uno tiene, tipo de vivienda con que se cuenta, etc. Algunos de estos indicadores también pueden ser aplicados a los cursos para mayores. Nos podríamos preguntar en qué medida dichos programas mejoran (directa o indirectamente) algunos de estos indicadores objetivos a los que hemos aludido. Su propia existencia ya es un indicador objetivo (en lo que se refiere a dispositivos para la educación a lo largo de la vida). Pero, además, parece plausible considerar que los cursos para mayores tienen incidencia (influyen) en lo que se refiere a la salud, al ocio, a las relaciones sociales, etc. Pero, más que detenernos en estos indicadores objetivos, a mí me interesaría hacer alusión aquí a los indicadores subjetivos. Pienso que si en algo podemos aportar satisfacción, a través los programas para mayores, a la gente que se inscribe en ellos, es a partir de estas vivencias en que uno se encuentra cuando ha llegado a cierto nivel de vida: la autoestima, por ejemplo, o la autorrealización, es decir, poder hacer aquel tipo de cosas que yo hubiera querido hacer cuando tenía otra edad pero no pude. Los programas para mayores ayudan mucho a completar la estima que cada uno tiene de sí mismo y de su propio proyecto de vida. Dan otro sentido a nuestras expectativas de cara al futuro: la formación crea futuro y, por eso, es una herramienta que se está utilizando, por ejemplo, en los hospitales con niños con cáncer o niños con enfermedades. A un niño con cáncer lo que le desaparece absolutamente es el futuro, no tiene futuro o se le desdibuja, se le hace tan borroso que ni la medicina ni nada que se le ofrezca acaba provocando esa apertura de futuro. Nada salvo la educación: si el niño se implica en un programa educativo, el programa educativo es un proyecto que se realiza en el tiempo y que por tanto uno tiene la expectativa de sacar un título o de sacar un curso, o de aprobar una materia, cosa que va a suceder dentro de cinco, seis o siete meses; si uno es mayorcito y se mete en una carrera que puede tener tres o cuatro años,

eso le abre un lapso de tiempo que le permitirá construir otra historia distinta. Hay muchos niños que tienen cáncer, que están en situaciones muy difíciles, pero, cuando llega la hora, le dicen al médico: “*oiga mañana no me puede poner la dosis de “quimio” porque tengo examen*”, o sea que es más importante el examen que hacer la rehabilitación o que le den la “quimio”. Frente al agobio y la incertidumbre del presente, la educación permite ir construyendo una idea de futuro, algo cuyo propósito está situado en el futuro y que nos encamina a él. Esa perspectiva de futuro es, para nosotros, muy interesante. También lo es todo lo que tiene que ver con la participación y el sentirse útil y comprometido en algo, aspectos en los que los cursos para mayores también hacen aportaciones relevantes en la medida en que nos van dotando de mayores herramientas intelectuales y sociales. Todo lo cual redundo, o eso creemos, en que la gente acaba siendo más feliz. Es una constatación de la mayor parte de los coordinadores de programas. Nosotros en Santiago tuvimos un problema grave, porque la gente que acababa los cursos y querían volver de inmediato a inscribirse en otros. La formación había generado un deseo aún más intenso de seguir formándose. Pero eso impedía atender las nuevas demandas y poder incorporar nueva gente a los programas. Los antiguos no querían salir del sistema y esto significa que se sentían a gusto, que se sentían bien, que el participar en ellos les daba cierta calidad de vida.

Los contextos de vida

Pasemos, ahora, a considerar la universidad como un contexto de vida.

En ciertas edades el contexto de vida es un fondo sobre el cual uno va desarrollando determinado tipo de actividades. En otras, en cambio, el contexto pasa de ser fondo a ser figura y se convierte en el elemento más importante de la situación porque condiciona todo lo que acontece en ese momento. Es algo parecido a cuando se dice que el medio es el mensaje porque, en esos casos, el medio es tan potente que acaba desdibujando al mensaje.

Las cosas se producen siempre en un determinado contexto. También la educación, aunque en éste caso, no hemos solido dar mucha importancia a los contextos, porque nos parecía que lo importante era lo que se hacía, no el lugar donde se hacía, ni los condicionantes que dicho contexto imponía a la acción.

Una vieja anécdota a la que solemos acudir los directores de tesis cuenta que, en una ocasión, un estudiante de doctorado que quería hacer su tesis doctoral. Era de Biología y su idea era hacerla sobre los leones. Ese tema le planteaba un problema grave porque tenía que desplazarse a África para estudiarlos *in situ* pero no tenía muchas posibilidades para viajar tan lejos y residir allí. Total, decidió que los iba a estudiar en el zoo de Madrid, y efectivamente, se pasó un año entero tomando notas exhaustivas de los movimientos que hacían los leones, de cómo convivían con la gente, del tipo de cosas que sucedía allí y sacó unas conclusiones muy lógicas: decía que los leones tenían un estado natural depresivo, que su mirada estaba generalmente baja y con una tendencia a fijarse demasiado en el suelo y poco en miradas altas y que tendían a andar en círculo. Claro, el director de la tesis le dijo que no estaba hablando de leones, estaba

hablando de leones-en-un-zoo. Obviamente, los leones del zoo no pueden estar exultantes de satisfacción. Están deprimidos y no se pueden mover, ni hacer carreras, ni grandes saltos. Disponen de unos metros cuadrados donde tienen que hacer toda su vida. Es decir: el contexto era más importante que lo que sucedía en el contexto, porque acababa condicionando tanto el sistema de vida del león que impedía observar lo que era un león real. Este tipo de errores (quizás más matizados) han sido frecuentes en los estudios sociales cuando se pretende describir la conducta de individuos o grupos pero sin considerar el contexto. Se ha dicho, por ejemplo, que en los pisos pequeños hay más violencia que en los pisos grandes. Y eso tiene más que ver con el contexto que con los propios sujetos. Le preguntaron un día a Borges cómo era que había durado tanto su matrimonio. Él respondió que tenían una casa muy grande.

Al final, el contexto y las condiciones del contexto influyen mucho en los estilos de vida, y en la forma de trabajo que tiene la gente. Y en ese sentido podemos hablar de que hay contextos enriquecedores y otros contextos que empobrecen. Bien entendido que, en este caso, enriquecedor no tiene que ver con ser rico, es decir, la distinción no está, que también podría estar, entre contextos ricos y contextos pobres sino en contextos que enriquecen y otros que empobrecen. En educación esa distinción acontece mucho, porque no es tanto si los recursos disponibles son muchos o pocos, sino los efectos que su presencia en el contexto introduce en la acción educativa y sus resultados. Ciertos colegios muy bien dotados no enriquecen mucho a sus estudiantes porque los tienen en unas situaciones de una gran presión, de un gran agobio personal, de unas grandes urgencias, de demandas constantes, etc. y en cambio hay otro tipo de contextos, menos ricos, menos dotados, con menos equipamiento, etc. que son mucho más enriquecedores porque permiten realmente tener experiencias muy ricas, vivir experiencias de satisfacción con la gente, etc. De la misma manera, cuando uno analiza un programa educativo desde la perspectiva del contexto que es capaz de generar ese programa, a veces se da cuenta que no siempre tomamos muy en consideración los elementos del contexto y en qué tipo de condiciones se está desarrollando el programa, bajo qué condiciones los sujetos pueden desenvolverse y las características del contexto que van a configurar unas situaciones más ricas o más pobres, más amables o menos amables. En esa consideración no sólo hemos de tomar en cuenta los elementos materiales y físicos, lo que tiene que ver con espacios, con recursos, con elementos que constituyan los lugares donde la gente desarrolla sus actividades, donde se encuentra, etc. También son importantes los elementos afectivos: hay contextos fríos y contextos calientes; contextos más cercanos y contextos más distantes. Hay formas, diríamos, de dinamizar un contexto que tiene más que ver con el directivismo o con la democracia, con el compartir, con la solidaridad, etc. Otras características del contexto tienen que ver con los aspectos funcionales, es decir, con los horarios, con los ritmos de trabajo, con la forma de organizar las tareas que uno tiene que desarrollar. Finalmente, en los contextos existen, también, otras características que tienen que ver con los elementos culturales, qué tipo de tradiciones, qué tipo de ritos, qué tipo de estilos de convivencia o de estilos de colaboración. Por eso se habla de contextos más colaborativos y otros más competitivos y de culturas más auto-referidas o más abiertas, más individualistas o más

colegiales; más amigables o más “balcanizadas”. Es decir, aunque sean, en cierto modo, asuntos intangibles, no cuesta mucho entender que se trata de cuestiones que afectan con fuerza a la forma como las personas viven en las situaciones en las se van desarrollando los programas de formación.

Con personas mayores ya es más fácil que ellos mismos y ellas mismas se expresen, con niños pequeños o con estudiantes que a veces no son muy parlanchines cuesta mucho extraerles cómo están viviendo las situaciones por las que están pasando y cómo se están sintiendo en las distintas dinámicas que se van generando en los cursos. Esto es lo que se llama hacer meta-comunicación: hablar un poco de cómo nos van las cosas. A mí se me ocurrió hacerlo, no sé si para bien o para mal, este último curso, con mis estudiantes de psicopedagogía, y nunca lo hubiera hecho, la verdad, porque las cosas que dijeron eran para ponerse a llorar, es decir, que estaban en la universidad como si estuvieran en cualquier otro sitio, que no habíamos cumplido ninguna de sus expectativas que sus objetivos se iban desmoronando. Fue una visión de las cosas muy negativa aunque, estoy seguro, que si en lugar de dejarles hablar a ellas y ellos hubiéramos seguido un procedimiento más formal y burocrático de evaluación de la calidad, el resultado hubiera sido que lo estábamos haciendo bien. Los horarios se cumplen, los profesores están a su hora, dábamos las clases adecuadamente, los exámenes se hacían en su momento, todo iba formalmente bien. Todo, salvo que teníamos a los estudiantes absolutamente disgustados con la situación: no estaban contentos, no estaban satisfechos, no sabían que era lo que iba a ser de su vida. Ése tipo de cuestiones que, de alguna manera, constituyen elementos que aunque no se ven, están ahí detrás, y están de alguna manera condicionando todo lo que sucede.

La universidad como contexto de vida

Vamos al tercer punto, hablando de contextos: ¿qué significa entender la universidad como contexto de vida? Ayer fuimos a ver la Seu Vella, nos trataron muy bien, y una persona que estaba por allí dijo: “qué bien tratan a los universitarios”. Lo que quise entender de ese comentario es que si fuéramos un grupo de turistas no nos hubieran hecho tanto caso, pero como somos gente que viene de la universidad, se nos trataba bien, por razón de ese estatus universitario que tenemos. Por eso, como contexto de vida, la universidad tiene características de institución muy particulares, funciona como un símbolo positivo y que otorga valor. Hombre, no es lo mismo estar en la universidad que estar en la cárcel o que estar en algún otro sistema organizativo que también funcione como símbolo. La universidad, llegar a ella, es una meta para muchas personas. A mí me parece que todo esto marca una determinada forma de vivir, la universidad tiene mucho atractivo para gran cantidad de personas, y de cara a las personas mayores es una de las cuestiones que puede hacer más atractivos los cursos para mayores. Más, todavía, para personas que no pasaron por la universidad en sus momentos juveniles.

Pero, además, la universidad tiene otro tipo de características que tienen que ver con sus condiciones organizativas, con sus propias tradiciones, con sus miserias internas. Todas

esas cosas que también forman parte de cualquier tipo de institución que sigue sus dinámicas, y de alguna manera uno tiene que aceptar las cosas tal y como son. Si hablamos de la universidad como escenario de vida, podemos decir que reúne características muy particulares. Vivir la universidad como joven y vivirla como adulto es muy distinto. Comenzaba el resumen que les mandé para esta conferencia diciendo que desde mi punto de vista, los programas para mayores son una forma distinta de afrontar la propia vida, tienen mucho que ver con cómo me veo a mí mismo, con sentirme como alguien capaz o no, con el deseo de asumir un nuevo compromiso, etc. Esa disposición a enfrentarse al nuevo desafío que supone meterme en un programa universitario, sólo eso, ya desarrolla psicológicamente una serie de mecanismos que son absolutamente positivos y la calidad de vida de una persona mejoraría. Vivir la universidad como adulto es un elemento muy interesante, una forma muy particular, entre otras, de vivir la adultez. La adultez es una etapa que se puede vivir de muchas maneras. Tengo una compañera del País Vasco que estaba horrorizada porque su padre desde hacía unos años participaba en las excursiones del IMSERSO y el problema que tenía ella, profesora universitaria, pero en este caso hija sobre todo, era que estaba preocupada porque su padre se pasaba toda la tarde bailando en las discotecas. Yo le decía que no tenía nada de malo, pero ella no podía entender que una persona a los años de su padre se pasara toda la tarde bailando. Para quien entra en la universidad, vivirse como adulto capaz es la condición de partida. Por eso son tan interesantes estos programas: permiten vivir la adultez como una etapa de realización personal, de desarrollo de proyectos, de mejora. Uno no da por finalizada su misión y su desarrollo sino que se plantea nuevas metas. Tengo otro amigo de sesenta y dos años, profesor de la Universidad Complutense, que dice que él ya no tiene objetivos, que para él acabó su vida universitaria, que ya dio todo lo que tenía que dar a la universidad, que quiere irse a su finca, quedarse con su noguera y hacer cosas que le puedan ser apetecibles. Dice que ya no tiene expectativas, ni objetivos, ni quiere tenerlos. Es, también, otra forma de vivirse como adulto, pero a mí me parece pesadísima, ya que uno va cerrando capítulos y es como una especie de automutilación personal en ese sentido.

Desde esta perspectiva, los programas para adultos, en la medida que significan una forma de vivirse como adultos, a mí me parecen una iniciativa maravillosa por lo que aportan. Mi abuela materna murió haciendo un curso de cocina, era una cocinera magnífica pero a los ochenta años se apuntó a un curso de cocina que organizaba el gobierno de Navarra. Para ella la cocina era el novio de toda su vida, y murió feliz. Yo creo que este estilo de vida es una forma excelente de no aceptar nunca el cerrar capítulos de la vida de uno.

Bien, espero que estemos de acuerdo en ello. Volvamos a la universidad. Si la universidad quiere constituirse como contexto de vida enriquecedor y de mejora de la calidad de vida, ¿qué tendría que hacer?

Calidad y enriquecimiento significan, en este caso, ser capaz de dar respuesta a una diversidad de intereses y necesidades y, para ello, diversificar la oferta. Algo que, curiosamente, la universidad no es capaz de hacer con los jóvenes, porque nosotros

hemos vivido siempre un sistema muy autoritario y no tenemos mucha holgura para dar respuesta a las necesidades de los sujetos. Recuerdo una visita que hice a Australia: los niños a los seis años sólo tenían dos materias obligatorias, aquí en España uno ya pasó la educación infantil, la primaria, la secundaria, el bachillerato, entró en la universidad, acabó la universidad, hizo un master, hizo el doctorado, ya se casó, ya hizo la mili si es hombre, ya se divorció. Y llega al doctorado y es la universidad la que le dice todo lo que tiene que hacer, y si le dejamos alguna opción siempre es pensando: “y verás como se equivoca, va a escoger justo lo que no le conviene”. Hemos perdido (o quizás sea que no la hemos tenido nunca) esa capacidad para abrir alternativas y para que la gente se construya como quiera, que vaya haciendo su propio perfil y vaya determinando cuáles son sus necesidades, sus intereses, etc. Decía el informe Rumbold (*Starting with quality*) que ésta debería ser una de las características de los centros formativos. Pero no la tenemos. Por ejemplo, ahora en los grados de Bolonia, en España hemos hecho un grado de cuatro años. Y lo que ha sucedido al organizar los Planes de Estudios de las carreras es que cada profesor quiere tener su materia y fuerza las cosas para que sea obligatoria para todos. Al final, nuestro objetivo sería que todos los futuros profesionales tengan que pasar por las materias que la gente de la universidad hemos decidido que son buenas para ellos. No son ellos, los interesados, los que pueden decidir, ya lo hemos hecho nosotros por ellos. Frente a un sistema tan cerrado como el nuestro, tan autoritario, en el sistema de los países nórdicos con unos estudios de grado de cuatro años, como nosotros, para formar profesores, les dejan el cuarto año para hacer lo que ellos quieran: teatro, estudiar psicología, literatura infantil, música, etc. ¿Por qué la institución te tiene que decir todo lo que tienes que hacer? Esta es una primera condición de calidad: que los cursos sean abiertos. Bien es cierto que cuanto más abiertos son los cursos, más cuestan y, en tiempos de crisis, ése es un factor a tomar muy en cuenta. Por eso tenemos que ser equilibrados: no podemos dar tanta oferta como nos gustaría, pero entendido eso, que puede constituir una rémora en la posibilidad de dar alternativas, debo entender, igualmente que sólo si amplío la oferta estoy en condiciones de dar respuesta a la diversidad de intereses. Más, aún, en los cursos para adultos porque la gente que nos llega a los cursos ya saben lo que quieren, ya tienen sus propios intereses, tienen claro lo que van a hacer.

Se han de tomar en consideración también los factores demográficos y sociales. Por ejemplo, había cursos para mayores en Inglaterra, que se ofrecían por las tardes y tuvieron protestas serias de grupos feministas y de mujeres que decían que estaban haciendo estos cursos en un horario en el que ellas no podían acudir. Tenían que atender a gente en casa en las horas en que estaban poniendo los cursos, lo que los convertía *de facto* en inviables para ellas. Es decir, la toma en consideración de este tipo de factores que pueden afectar a cuestiones de tipo demográfico, de horarios, de nivel de recursos, de nivel de exigencias, etc. son otros aspectos sin los cuales el nivel de equidad, de igualdad de la gente ante los recursos, no existe. Por ejemplo, en Italia empezaron a hacer actividades de este tipo que llaman “dopo cena”, es decir, después de cenar, porque después de cenar la gente ya queda un poco más libre. Ellos cenan muy pronto, así que a partir de las ocho y media o las nueve empiezan a tener un gran cúmulo de

actividades y es cuando va mucha gente. Así muchas de las iniciativas culturales que tienen que ver con conferencias o con cursos, se organizan “dopo cena”, porque hasta entonces gran parte del público que asiste está vinculado a otro tipo de actividades o de necesidades y no pueden acudir antes.

En tercer lugar, el constituir un contexto de vida enriquecedor por parte de la universidad, en lo que se refiere a los programas para mayores, requiere que los contenidos, actividades y proyectos formativos que se ofrezcan sean progresivos y atractivos, que vayan bien graduados, que la posibilidad de acceso por el nivel de dificultad, por el nivel de especialización, etc., sea algo que tenga su progresión y, a la vez, que sean atractivos y bien trabajados. Por eso es tan importante la formación de los formadores, porque si no tenemos buenos formadores las cosas, al final, no salen demasiado bien.

Programas de calidad

Consideremos, ahora, un poco más de cerca los programas para mayores. Cuando hablamos de un programa de calidad: ¿qué tiene que tener un programa de calidad? Aunque esto después lo iremos concretando para no dejarlo en elementos puramente intangibles, debemos comenzar diciendo en primer lugar que dado que nos referimos a procesos educativos, tienen mucha importancia los valores. Nada educativo puede producirse al margen de valores o al margen de consideraciones axiológicas que tengan que ver con las cosas que estamos haciendo. Es decir, las cuestiones de educación nunca pueden estar al margen de los valores que transmiten. En una ocasión nos pidieron a nuestro equipo de investigación que diseñáramos un curso para formar azafatas de barco. Como se pueden figurar, nosotros no sabíamos nada de azafatas de barco. Tuvimos que entrar en contacto con el Instituto Social de la Marina que sí sabía de eso e intentamos montar un curso de formación para azafatas de barco. Pero ya avanzado el diseño, los promotores del curso nos dijeron: “hay dos condiciones que ustedes deberían tomar en consideración: han de ser chicas guapas y tienen que ser amables con los clientes”. Inmediatamente saltaron todas las alarmas: esto de “*amables con los clientes*”, ¿qué quiere decir, exactamente?, preguntamos asustados, porque, ¿no nos querrán decir ustedes que quieren prostitutas de lujo para los barcos? Pues más o menos debía ser una cosa así, aunque no se atrevieron a concretarlo tan dramáticamente. Pero nos parecía increíble que algo así hubieran venido a pedirnoslo justamente a nosotros, a un equipo de pedagogos. Nuestra respuesta fue clara: nosotros trabajamos sobre temas de *formación* y la formación tiene que ir, necesariamente, vinculada a valores, a la mejora de las personas. Visto desde la perspectiva educativa ningún programa puede limitarse a enseñar determinado tipo de cosas. No es suficiente. Tiene que ir más allá. Un programa auténtico no podría reducirse a enseñarles a maquillarse o a moverse con gracia o a mantener conversaciones divertidas. Puede que eso sea importante en el trabajo, pero un programa de formación tiene que plantearse que esas chicas han de salir del programa como mejores personas de lo que eran cuando lo iniciaron, con un proyecto de vida mucho más rico, porque si no, ¿qué les estamos aportando con el curso? En fin, son cosas que a las que, a veces, no les prestamos la suficiente atención. También hicimos

otro curso para capitanes de barco y salió muy bien. En este caso no había tanto problema moral, pero resultó que al cabo de un tiempo, cuando ya habían salido una o dos promociones, nos llegó el aviso de que los capitanes de barco que se formaron en ese centro llevaban bien los barcos pero eran unos tiranos con la gente del barco. No nos quedó más remedio que asumir que nos habíamos equivocado. Le habíamos dado mucha importancia a los elementos puramente técnicos del desarrollo de estos profesionales y no dimos la importancia necesaria a otro tipo de cuestiones que debían ser tan importantes como estas técnicas. Por ejemplo, que tenían que ser capaces de trabajar con gente, de ser solidarios, de ser empáticos, este tipo de cuestiones más cualitativas que se nos pasaron por alto. Primero, por tanto, el tema de los valores es un criterio importante en la valoración de un programa de formación.

En segundo lugar, todo programa debe suponer un proceso formativo con garantías reconocibles. A veces tenemos una cierta tendencia en educación a pensar que estamos descubriendo el Mediterráneo constantemente. Pero hay poco nuevo bajo el sol, también en educación. Antes de iniciar algo, haríamos muy bien en revisar aquello que se está haciendo o lo que se ha hecho en programas parecidos a los que nosotros estamos haciendo. Eso nos ayudaría a garantizar que lo que queremos ofertar es comparable a algo que ya está reconocido, algo que haya sido valorado positivamente, etc. Últimamente, están de moda las técnicas de *Benchmarking* que vienen a significar algo de eso: buscar un modelo y en torno a ese referente valorar los parámetros en los que se está moviendo la iniciativa que tú propones. Se buscan los mejores programas o un buen programa de adultos que haya tenido mucha solidez, mucho reconocimiento internacional. Y se analizan en relación a ese modelo las cosas que nosotros estamos haciendo o nos proponemos poner en marcha. Esto que haría cualquier médico o cualquier arquitecto en sus tareas profesionales, a veces, en educación, parece como si no lo necesitáramos, como si nos pudiéramos permitir el inventar todo de nuevo. En definitiva, un rasgo de calidad es que podamos compararnos dignamente con otros procesos similares.

También son importantes los resultados del programa de formación, pero no considerados a solas y al margen de los otros criterios. Fijaos que los resultados están, a veces, en contradicción con los valores educativos. Si yo estoy ofertando un programa que quiero que sea un programa al que puede acudir cualquier tipo de persona (porque pretendo responder a las condiciones de la multiculturalidad, inclusión, diversidad) esto ya sé que me va a restar resultados. Lo cual me introduce en un fuerte dilema entre valores y resultados. Si me van a valorar nuestro programa en función de los resultados, tengo que abandonar los valores que deseaba profesar (por ejemplo no admitiendo a nadie que pueda rebajar nuestros resultados). Les ha pasado esto en Inglaterra al evaluar programas y centros escolares. Los directores y directoras ingleses al final se han rebelado, porque no se pueden hacer en simultáneo dos cosas que apuntan en direcciones contrarias. No se puede pedir (exigir) que las escuelas tengan que ser inclusivas, por poner un ejemplo, y por tanto, tienen que aceptar a cualquier niño o niña que venga a la escuela, tenga las circunstancias que tenga y después decir que vamos a evaluar la escuela por los resultados. “*Si nos van a evaluar por los resultados*, decían,

en esta escuela no va a entrar ningún niño que, por ejemplo, no domine el inglés, porque si no domina la lengua de aprendizaje ya sabemos que sus resultados van a bajar". Resulta obvio, que esa evaluación por resultados resulta contradictoria con el valor de que la escuela sea inclusiva, de manera tal que niños con necesidades educativas especiales puedan entrar en la escuela. En cualquier caso, señalar que los resultados, por sí mismos y considerados al margen de cualquier otra característica, no sirven para indicar la calidad de un programa, no significa restarles valor. Sería absurdo decir (aunque no es raro escucharlo) que los resultados no importan. Claro que importan. Y parece obvio que buenos programas tenderán a obtener buenos resultados y programas mediocres no pasarán de resultados pobres.

Otro de los criterios de calidad de los programas tiene que ver con las infraestructuras. Uno de los ponentes de ayer, que había sido Director General de Universidades, insistía mucho en que no importa donde pongamos la línea roja de separación entre lo que es aceptable y lo que no lo es en el campo de las infraestructuras. Yo creo que sí que importa. Hay un cierto nivel de recursos e infraestructuras por debajo del cual nunca se puede situar un programa que quiera ser de calidad. A eso se le llama "calidad de diseño" y condiciona todo el proceso al que se refiere. No se puede dar un curso digno para mayores en un barracón o no lo podemos hacer no teniendo profesorado, o no lo podemos hacer sin unos recursos mínimos. La línea roja tiene que tener un mínimo por debajo del cual uno no debería aceptar el entrar en ningún tipo de programa educativo. La "la calidad de diseño" tiene que ver con la inversión que se esté en disposición de hacer en el proyecto. Nadie puede pretender conseguir un reloj Rolex si la inversión que se hace es como para un reloj de plástico. Si la inversión que se hace es para un reloj de plástico lo más que podemos hacer es un decente reloj de plástico, pero nunca conseguiremos un Rolex. Si lo que queremos es un Rolex, lo que tenemos que hacer es una inversión que tenga que ver con las necesidades que exige un Rolex: en materiales, en tiempo, en especialización, en personal, en recursos, etc. Esto a veces se desconsidera en educación, se exigen grandes resultados con inversiones que son ridículas (o a coste cero, como se dice ahora) y eso, efectivamente, no funciona bien y genera mucha frustración para la gente.

Y, para concluir, otro aspecto importante en la calidad de un programa es la satisfacción de quienes participan en él. Tiene mucha relevancia, en primer lugar, conseguir un clima de trabajo satisfactorio que es la otra pieza del puzzle, porque uno no puede hacer cosas valiosas con gente disgustada. Menos aún en procesos en los que el papel de las personas es tan importante como en educación.

Los Programas Universitarios para Mayores

Bien, el último de los puntos se refiere ya más directamente a los programas universitarios para mayores; la primera pregunta es puramente retórica: ¿los PUM enriquecen realmente a quienes los cursan? Ya supongo que la respuesta es que sí. La cuestión es: ¿en qué deberían enriquecerlos, en qué debería centrarse o podría centrarse el enriquecimiento? Yo creo que hay una primera dimensión, que es la dimensión

encuentro. La universidad es un gran espacio de encuentro. Tradicionalmente fue un espacio de encuentro en libertad, en democracia, con la posibilidad de que cada uno pueda pensar lo que quiera, de poder decir cada uno lo que está pensando, con la posibilidad de debatir. Es un lugar muy enriquecido desde ese punto de vista.

Los programas para mayores deberían enriquecernos, también, en el equipamiento personal. Las personas, al final, no solamente deberían salir satisfechas porque han pasado un tiempo bonito, porque se han divertido mucho. Eso es magnífico y una condición básica. Pero, además de eso, deberían estar satisfechas porque han adquirido unas herramientas y un tipo de recursos que les han mejorado personal y culturalmente. Los programas deberían ser capaces de mejorar su proyecto personal de vida, su autorrealización. Que uno sienta que su proyecto de vida se ha enriquecido, no solamente porque uno vaya a la universidad, sino porque esta recuperando deseos o ansías de conocer que tenía o propósitos que se le habían ido quedando ahí aparcados en otros momentos de su vida. O porque está cumpliendo iniciativas que se han ido generando en función de esa nueva idea de sí mismo que cada uno de nosotros vamos construyendo a lo largo de la vida y en función de los avatares que nos toca vivir. Cosas que nunca pensamos seríamos capaces de hacer se nos presentan como objetivos realizables porque nos sentimos más seguros, más fuertes o más independientes. Es estupendo poder darles cauce y ponerlos en marcha.

El enriquecimiento puede venir, también, en forma de nuevos aprendizajes académicos. Aprendizajes que ahora asumimos sin la presión de los años escolares o de formación inicial. Ahora se trata de cosas que nos interesan realmente y no cosas que nos obligan a cursar.

En resumen, yo creo que hay tres funciones básicas que podrían cubrir muy bien los programas universitarios para mayores. Por un lado, reforzar el desarrollo personal y las posibilidades de *autonomía y participación*. Éste es el gran objetivo de toda educación: lo que pretende la es que los sujetos puedan participar en mejores condiciones y que sean más autónomos en su capacidad de pensar, de manejar información, de contrastar información, de trabajar con cosas, etc. La segunda gran función de los programas podría plantearse como la posibilidad de *compensar desequilibrios* y vacíos. A lo largo de la vida siempre nos van quedando aspectos que no hemos tenido tiempo de cubrir porque se nos han echado encima otras cosas y que, por tanto, hemos ido dejando pendientes para mejores tiempos. Por ejemplo: para mí tocar el acordeón ha sido una pasión toda mi vida, nunca he tenido tiempo y lo único que he hecho es comprarlo y allí lo tengo desde hace diez años sin poderlo abrir. Ojalá encuentre en momentos más relajados algún programa para mayores que me permita, al menos, acariciarlo. Uno va dejando cosas y le gustaría, en algún momento, abrir esa carpeta y poder empezar a desarrollar los deseos que allí tenía guardados. También hay personas que no han podido formarse en su momento porque tenían que trabajar o porque tenían que hacer otras cosas. Por eso, esto de poder cumplir expectativas antiguas me parece fundamental. Y ello exige que las propuestas que hagamos en nuestros programas sean lo suficientemente ricas y variadas porque las expectativas van a ser muy diferentes

unas de otras, sobre todo en el mundo adulto. Si repetimos sólo ofertas académicas clásicas o contenidos formativos muy especializados es posible que no lleguemos a las expectativas de todo el mundo. Y aquí es donde aparece lo primero que os decía, la idea del hotel con que iniciaba mi conferencia: “*no sirve de nada hacerlo bien, si al final no cumplimos vuestras expectativas*”.

Y la tercera función de nuestros programas es la de propiciar nuevas *modalidades de encuentros*. Al final, las personas humanas nos enriquecemos gracias a los encuentros que vamos teniendo. Participar en un programa universitario para mayores es, en primer lugar, un encuentro con uno mismo. Uno se ve a sí mismo de otra manera. Ya el hecho mismo de asumir el desafío de una nueva formación, en un período como éste de nuestra vida, es vernos de otra manera, es hacer una lectura de nuestras capacidades desde una perspectiva distinta, más positiva. Es decir, nos conocemos a nosotros mismos de otra manera y también conocemos a otras personas y conocemos las posibilidades que el trabajo con otras personas nos ofrece. Además, es un encuentro con la cultura actual o cuando menos, con una cultura actualizada en sus contenidos. No siempre hemos tenido oportunidad de tener una visión de la cultura que vaya más allá de la oferta superficialísima que nos hacen los medios de comunicación y, por tanto, sabemos lo que dice la televisión de las cosas pero no estamos en condiciones de poder disfrutar adecuadamente de los elementos culturales: del arte, del cine, de la literatura, de la naturaleza, de todo lo que es elemento cultural en un momento determinado. Los programas nos ofrecerán, también, la posibilidad de encontrarnos con otras formas de pensar y actuar. No es que sea nuestra generación la que más problemas tiene con la enorme diversidad de los tiempos actuales, pero bien pudiera ser que en algunos casos sí lo sea. La vida ha cambiado mucho, los sujetos hemos cambiado mucho. Ahora estamos en contacto con muchísima otra gente. En este aspecto, tanto más enriquecedores serán los programas cuanto más diversos sean las personas que participan en ellos. Ese encuentro entre culturas diversas, entre formas diferentes de vivir la religión, la vida, la política, la cultura, las relaciones sociales, etc. forma una parte sustancial del encuentro que pueden propiciar los cursos. Tanto más diversos, tanto más ricos. La posibilidad de tener inmigrantes, de tener gente de otras religiones, de otras culturas, con otro “*background*” profesional, con otras formas de pensar y actuar distintas es lo que enriquece mucho los programas.

Los programas para mayores ofrecen, también, la posibilidad de disfrutar de otras perspectivas de manejo del conocimiento. La gente que viene a los cursos para mayores no es gente que viene solo a recibir; es gente que viene, también, a dar; que tiene mucha experiencia y, por tanto, muchas posibilidades de compartir. Las personas deben sentir que se integran en un grupo que construye elementos, que construye conocimiento, que construye diferente tipo de situaciones interesantes. Entre todos recuperan el conocimiento experto que cada uno tiene en ciertos campos. La experiencia es siempre una riqueza de la que uno tiene que ser capaz de echar mano. Por eso, algunas universidades llaman a sus programas para mayores “la universidad de la experiencia.

¿Qué precisaría en todo caso un buen PUM? Incorporar nuevos contenidos curriculares, menos académicos, pero con mayor impacto personal. Cursos que potencien esa formación integral de la persona a la que nos hemos venido refiriendo. Cursos que tienen que ver no sólo con materias académicas, que también, sino con otro tipo de cuestiones. Por ejemplo, las inteligencias múltiples de Gardner que constituyen un buen marco de referencia para la formación. Gardner habla de cosas que tienen que ver con la inteligencia motora o psicomotora, con la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal que implica otra forma de plantearse lo que significa el desarrollo personal, procurar el *empowerment*, el enriquecimiento personal con competencias y capacidades que provoquen un más intenso disfrute de la vida. La vida es muy corta para poder disfrutar de todo. Por eso hemos de buscar formarnos más. Ya hemos tenido muchos años para trabajar, ahora toca buscar herramientas que nos aporten un mayor disfrute de las cosas. Dependerá de cada uno decidir en qué ámbito desea buscar ese mayor disfrute y cómo va a hacer para equiparse con recursos que le permitan conseguirlo. Uno puede disfrutar de la naturaleza si la conoce mejor, del arte si lo conoce mejor, de la literatura si la conoce mejor, de otras literaturas si domina otras lenguas, de la tecnología si la conoce mejor. La cuestión, por tanto, es: que existan cosas que nos ofrezcan disfrute y prepararse para sacarles partido. Entre esas herramientas para el disfrute no pueden faltar en estos tiempos las nuevas tecnologías. Ellas nos permitirán el acceso a otros muchos recursos: los recursos localizables a través de Internet, las factorías de recursos, las fuentes de información y de formación virtuales, etc. Cada uno podrá así completar su propia formación y continuarla de forma permanente, incorporar oportunidades de re-alfabetización cultural, crear los propios productos y narrativas. Todo un desafío.

Y para concluir, la felicidad

Ya les decía que iba a acabar hablando de la felicidad. ¿Sabían que la sensación de felicidad tiene un bajón allá por los cuarenta y en cambio se recupera en los sesenta? Es lo que dice el Instituto Nacional de Estadística Francés que ha hecho una evaluación de los franceses desde el año setenta y cinco, con lo cual tiene muchos datos. Pero esos datos positivos para los mayores tiene a los franceses bastante preocupados porque dicen que temen que si dicen que son más felices a los 60, el gobierno lo aprovechará para subirles los impuestos a partir de los sesenta para compensar el incremento de felicidad.

¿Y sabían que la felicidad correlaciona con beneficios tangibles en las personas que se declaran felices? Es un estudio de Sonja Lyubomirsky de la Universidad de Standford. Esta investigadora señala cuáles son esos beneficios tangibles: más posibilidades de estar casado y no divorciarse, más amigos y más soporte social, mayor creatividad y mayor productividad en un trabajo mejor pagado, más actividad y energía vital, mayor salud mental y física, mayor capacidad de autocontrol, incluso más longevidad. Es decir, ser felices es una inversión que trae consigo beneficios en aspectos muy interesantes.

¿Y sabían que son más felices los que viven entre gente feliz? Esto lo han estudiado dos investigadores de la Universidad de Harvard. Sus estudios demuestran, por ejemplo, que si un amigo suyo con el que usted se siente feliz vive a menos de dos manzanas de distancia tiene un impacto sobre su felicidad en torno al 40%; si vive más allá de cuatro o cinco manzanas, ya el impacto es nulo. La felicidad tiene que ver, también, con los espacios en que se vive, con una sola excepción: los compañeros de al lado no te transmite mucha felicidad. La felicidad de ellos no te beneficia mucho. A veces, incluso, te causa enfado verlos tan contentos porque es señal que van mejor que tú, que tienen más éxito que tú.

Y, para concluir, no sé si conocen esa frase que decía Freud: “¿qué hace falta para ser feliz?” Y respondía: “un poco de cielo azul encima de nuestras cabezas, un vientecillo tibio y la paz del espíritu”. Quizás podríamos añadir nosotros: y un buen PUM. También esto nos puede hacer un poco más felices.