

Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes

Dr. José Alberto Yuni
UNCa-CONICET
Claudio Ariel Urbano
UNC

Abstract

El artículo describe la visión que tienen los adultos mayores que participan en actividades de educación no formal en diferentes instituciones del territorio nacional, acerca de las condiciones y capacidades que deben poseer los profesionales que se desempeñan como educadores, facilitadores o animadores. El trabajo se enmarca en un estudio nacional que incluyó dieciocho programas de educación no formal (universitarios públicos, universitarios privados, de autogestión y de gestión compartida) distribuidos en las seis regiones geográficas del país. Se aplicó una encuesta semiestructurada a mil doscientas personas mayores que participan en esos programas. Para el análisis de las condiciones y capacidades de los educadores de mayores se solicitó a los encuestados que señalaran en una escala ordinal la importancia que le asignaban a una lista de características. Se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles son para Ud. las características y las condiciones que debe tener un buen profesor/tallerista que trabaja con adultos mayores?

Los adultos mayores demandan capacidades profesionales de los educadores para gestionar la actividad grupal, el dominio de habilidades instrumentales vinculadas a las competencias para la transmisión de conocimientos significativos y valoran un conjunto de disposiciones personales de tipo actitudinal.

Palabras clave: Gerontagogía, Educador de adultos mayores, Formación profesional gerontagógica, Competencias profesionales, Adultos mayores.

The education of older people is a field of intervention and of recent conceptual development in gerontology. That has led to the creation of geragogy or gerontagogy as a theoretical/practical field in charge of studying the learning process of older adults and the institutional and

organizational conditions that contribute to achieve differential learning goals. Within this framework, the paper describes how older adults who are enrolled in non-formal learning activities in different institutions throughout Argentina view the necessary skills and capacities of educators, facilitators, or coaches. The research is based on a national survey that included eighteen non-formal educational programs (public and private universities, self-managed and co-managed) in six geographical regions. A semi-structured questionnaire was distributed to 1,200 elderly people (ages 50 to 85) enrolled in the programs. Using a number scale, respondents were asked to describe the importance of certain characteristics and capacities that, to their criterion, a good teacher/educator working with older adults should have. The results revealed that elderly students demand that educators should have professional capacities to conduct group work, and instrumental capacities necessary for the teaching of significant knowledge. They also value a number of personal attitudinal traits.

Keywords: Gerontology, Education of Older Adults, Professional Gerontological Education, Professional Capacities, Elderly People.

Introducción

El creciente desarrollo de la educación de adultos mayores en las universidades argentinas ha marcado un derrotero de producción teórica signado por la descripción y justificación de las iniciativas nacidas entre las décadas de los ochenta y los noventa. Ello hizo que se esbozaran algunos análisis organizacionales e institucionales focalizados en describir la especificidad y particularidad del formato institucional predominante en nuestro país.

Ya afianzada la modalidad durante la década de los noventa, comenzaron a desarrollarse estudios orientados a demostrar los beneficios de las intervenciones educativas sobre diferentes dimensiones del desarrollo personal y sus efectos subjetivantes (Yuni, 1999; Yuni y Urbano, 2005). En términos educativos, la preocupación por las transformaciones subjetivas producidas por la participación en actividades educativas hizo que se pusiera el énfasis en el sujeto de la educación (Petriz, 2002).

Otras dimensiones de las intervenciones educativas con mayores han sido escasamente abordadas por la investigación gerontológica. Por ejemplo, las estrategias metodológicas para el trabajo con adultos mayores; la cuestión de la selección de saberes y la gestión del conocimiento en los espacios educativos no formales, y la función y características de los educadores son temas poco explorados en la producción teórica. Por otro lado, la investigación dirigida a los participantes mayores se ha orientado más a indagar sobre los efectos de las intervenciones educativas que a requerir su visión sobre aspectos educati-

vos del dispositivo de educación no formal. Son casi inexistentes los estudios sistemáticos orientados a analizar las creencias educativas de los mayores, las actividades de trabajo intelectual que realizan, las percepciones sobre sus capacidades cognitivas y de aprendizaje, su filosofía educativa en relación con biografías escolares y trayectorias sociales y sobre procesos motivacionales (Martínez Rodríguez, 2007).

Aún la investigación no le ha dado –en su práctica– el lugar de sujeto a las personas mayores, al considerarlas simples destinatarias, usuarias del servicio o informantes. Actitud que es consistente con la concepción de tutelaje que se ha advertido anteriormente en otros trabajos y que denota el escaso interés por hacer entrar en el juego de los procesos decisivos institucionales la voz y el cuerpo de los mismos mayores (Yuni, 2000).

Entre los vacíos temáticos y los sesgos de la perspectiva de indagación, uno de los temas que no se ha investigado es el de la figura del educador de adultos mayores. En este artículo realizamos una exploración preliminar sobre la visión que los mayores que participan en actividades educativas tienen sobre las capacidades y las condiciones que, a su criterio, debe poseer quien ejerza tal función.

Educación de mayores y demandas de profesionalización

La conformación de dispositivos de educación de las personas mayores es un fenómeno educativo emergente. Su reciente creación y expansión en las últimas décadas nos confronta con un fenómeno que aún continúa redefiniendo sus sentidos, alcances, estructuras y estrategias. Si bien esta práctica se inscribe genéricamente en el campo de la educación permanente, es evidente la existencia de una multiplicidad de formatos, experiencias y orientaciones diferenciados. En términos comparativos, la educación de adultos mayores ha generado una oferta fragmentada y jerárquica que enmascara procesos de selección y jerarquización social¹. Así, diferentes autores (Dal Ferro, 1996 y 1996; Arnold y Costa, 1996) describen en distintos países la progresiva implantación de un circuito de oferta educativa académica (orientado a la clase media y media-alta, con capacidad de consumo y buen nivel educativo) y otro más recreativo o

1. En algunos países, como Italia, existen asociaciones nacionales que nuclean a las organizaciones de cada circuito. En nuestro país se puede reconocer el circuito de los programas de educación no formal ofrecido por las Universidades y el circuito de actividades educativas desplegado por centros de jubilados, sindicatos, ONGs.

de animación socio-cultural (orientado a la clase media-baja, con capacidad limitada de acceso a los bienes culturales).

En términos de lógicas organizativas en estudios comparativos se ha encontrado que existen dos modelos polares para el diseño de la educación de mayores. Por un lado, el modelo francés de Universidad para la Tercera Edad y, por el otro, el modelo anglosajón, basado en la autogestión y en la organización de los colectivos de mayores, para satisfacer sus propias necesidades de actualización y formación. Entre ambos extremos se detectan mixturas o combinaciones de esos modelos organizativos (Yuni, 2003).

La mención de estas cuestiones generales no es arbitraria, ya que estos estructuradores organizacionales definen la posición y la función del educador de adultos mayores. Por ejemplo, en el modelo anglosajón, generalmente son las mismas personas mayores las que coordinan grupos de trabajo o de enseñanza. El marco autogestionario de su accionar hace que éstos puedan alternar su papel de participantes con el de animador o coordinador grupal. Por el contrario, en el modelo francés, el coordinador es preferentemente un académico que puede pertenecer a la misma cohorte etaria o no, e incluso puede estar en actividad o no. En este contexto organizativo, la figura del educador aparece más recortada y definida que en el modelo anglosajón.

Puede observarse hasta aquí que la figura del educador de adultos mayores convoca a otras denominaciones, tales como animador, coordinador, profesor, docente. Connotaciones que revelan la afiliación y la filosofía educativa que subyacen y sostienen a cada dispositivo y que se articulan con corrientes educativas más amplias, tal como sostiene Sáez Carreras (2003).

Este autor relaciona el papel del educador de mayores con el paradigma teórico que sostiene su intervención. Así, identifica a un *educador-técnico*, cuya tarea consiste en la aplicación de procedimientos y programas de intervención pre-definidos, estandarizados y estructurados. Este tipo de educador se reconoce a sí mismo como un aplicador de técnicas o como un entrenador de capacidades; tarea para la que sigue a pie juntillas la secuencia de programas estandarizados de intervención (quizás el caso más claro es el de quienes aplican programas para la mejora de habilidades específicas, tales como memoria, habilidades sociales, autoestima, etc.). El *educador-técnico* adopta el modelo de educación escolar y su accionar está prescrito por las teorías que lo informan y por el repertorio de técnicas que dispone en su campo específico de intervención.

Otro tipo es el *educador-comunicador*, en tanto sostiene su intervención en una concepción de la educación como un acto de comunicación. Su práctica se asemeja a la del artesano, ya que cada grupo de personas mayores a su

cargo y cada situación requieren de un diseño y de unas estrategias particulares. La educación es un arte y el educador es un artista que colabora con la persona mayor para que ésta pueda continuar realizando la obra de su realización personal. El *educador-comunicador* basa su accionar en las experiencias que atraviesan a los sujetos y al grupo; utiliza como material y medio de aprendizaje las acciones y los significados que los mayores le otorgan. En ese sentido, el educador es un facilitador, una guía que estimula y promueve la capacidad de los participantes de autoestimularse en la búsqueda del saber.

Finalmente, Sáez Carreras identifica un tercer tipo: el *educador-crítico*. Éste sostiene su accionar en la concepción de que la educación es un acto político que contribuye a la construcción de la ciudadanía y del empoderamiento de los mayores. El objetivo de su intervención es promover la participación crítica del mayor y la concientización sobre el sentido personal y social de su “praxis”. Las intervenciones adoptan el modelo de la investigación-acción y la investigación-participativa. Este educador es un intelectual transformador, comprometido con el cambio de las condiciones de vida de la población mayor. La finalidad del proceso educativo se centra en que los mayores conserven su capacidad de decisión. Ello implica atender a su autodeterminación y la satisfacción de necesidades contextualizadas.

La propuesta de Sáez Carreras se deduce de una clasificación utilizada frecuentemente en el campo de la educación y la pedagogía social. Aunque puede constituir una guía para indagar el perfil de los educadores de mayores, al basarse en un tipo ideal puede inducirnos a forzar las interpretaciones. Más aún cuando en nuestro país las personas que se desempeñan como educadores de mayores no son, en general, profesionales que poseen una formación específica especializada en ese campo, ni tampoco ejercen esta tarea como única actividad profesional.

Mientras que en otros países la institucionalización de los servicios de educación/animación de adultos mayores ha llevado a una profesionalización de los educadores, en la Argentina la calificación y la competencia profesionales son producto del ejercicio de la función y del mayor o menor oficio en la tarea. Por ello nos planteamos el propósito de conocer la visión que las personas mayores que asisten a actividades educativas tienen respecto de las condiciones que debe poseer quien asuma a su cargo la realización de actividades educativas orientadas a personas de su edad. En la indagación sobre esas condiciones personales y profesionales se condensan expectativas y proyecciones, y también saberes experienciales (actuales o biográficos) que las personas mayores han construido sobre lo que para ellos es un educador.

Metodología y sujetos del estudio

Este trabajo es producto del estudio nacional que se está desarrollando en la Argentina² con adultos mayores que participan en programas de educación no formal (universitarios y no universitarios). La muestra se extrajo de asistentes a once programas universitarios de universidades públicas, un programa de universidad privada, dos programas de universidades autogestionarias (Uni3) y de cuatro sedes de programas universitarios dictados en pequeñas localidades. Los programas cubren las seis regiones geográficas del país (Área Metropolitana, Región Pampeana, NOA, NEA, Cuyo y Patagonia).

Se aplicó una encuesta a mil doscientos mayores (de entre 50 y 86 años). Se les solicitó a los encuestados que señalaran en una escala ordinal la importancia que le asignaban a determinadas características. Se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuáles son para Ud. las características y las condiciones que debe tener un buen profesor/tallerista que trabaja con adultos mayores? Los participantes debían marcar con una cruz la respuesta que mejor reflejara su opinión referida a diecinueve ítems.

El perfil sociodemográfico de la muestra se caracteriza por el sesgo femenino (89,6% de mujeres), la elevada proporción de jubilados (75,5%) y un nivel educativo relativamente alto en relación con los grupos generacionales (10% con estudios primarios, 42,3% con secundaria completa, 22,8% con estudios terciarios y 24,8% con nivel universitario completo)³. Respecto del estado civil, la mitad son casados (50,3%) y el 30,6% viudos, aumentando la proporción de estos últimos a medida que avanza la edad. Los sujetos fueron agrupados por su edad cronológica en tres grupos: adultos -50 a 60 años- (35,2%), adultos mayores -60 a 75 años- (53,8%) y mayores de 75 años (7,8%).

2. El estudio se denomina "Modelos organizacionales y aspectos psicopedagógicos en la educación de Adultos Mayores en la República Argentina", financiado por el CONICET, bajo la dirección de José Yuni.

3. Si bien la mayor parte de los programas de educación no formal de adultos mayores de la Argentina no establecen formalmente requisitos de escolaridad mínima para el ingreso, pareciera que existe una "barrera invisible" en la oferta institucional, ya que, independientemente del tipo de organización a la que pertenecen los encuestados, la distribución por niveles educativos es similar. Como se mostró en trabajos anteriores (Yuni, 2001; Yuni y Urbano, 2006), en la práctica opera una selección social de los participantes mayores, sesgando la oferta hacia los grupos de mayores recursos culturales y sociales.

Características y condiciones “que debe tener” un educador

Los datos obtenidos de las encuestas se han analizado a un nivel general, sin relacionarlo con otras variables relevadas. La gran concentración que se ha producido en las categorías *Muy importante* e *Importante* en la mayoría de los ítems, limita las posibilidades de discriminar si habría algún efecto de variables tales como el género, el grupo etario, el tipo de cursos que realiza o el nivel educativo alcanzado.

1. Capacidades para la gestión de lo grupal

Los datos que se presentan en la Tabla siguiente muestran que los adultos mayores asignan gran importancia a un grupo de capacidades del educador relacionadas con el sostenimiento de la trama vincular en el aula. En su visión, entre las condiciones profesionales de un educador de personas mayores se destacan aquellas vinculadas a su competencia para gestionar la vida grupal. Es interesante observar que las dos características más relevantes son aquellas que remiten a la vida afectiva en los procesos grupales. Las dos terceras partes de los encuestados consideran *Muy importante* que el educador esté capacitado para ofrecer confianza y establecer un soporte segurizante que habilite la posibilidad de aprender. En ese marco de sostenimiento aparece también la expectativa de que el educador pueda generar la participación y la igualdad. Asimismo, los mayores asignan importancia a otros aspectos instrumentales de las competencias para gestionar lo grupal, tal como establecer reglas y fijar normas de convivencia.

TABLA 1. Condiciones que debe tener un buen profesor: la gestión de la trama vincular.

	Muy importante	Importante	Total
Brindar confianza y seguridad a sus alumnos para que aprendan	71,2	28,3	99,5
Generar un clima de participación e igualdad	65,6	32,7	98,3
Establecer reglas claras para que el grupo responda	57,8	37,4	95,2
Promover la solidaridad y la ayuda entre los alumnos	41,3	53,4	94,7
Estipular normas y reglas de convivencia en la clase	32,7	53,5	86,2

Fuente: Elaboración propia.

La información obtenida pone de relieve la expectativa en cuanto a la capacidad del educador de mayores para promover espacios, situaciones y procesos segurizantes y confiables en un marco de igualdad y participación y, a su vez, de la capacidad de gestionar su autoridad y liderazgo de un modo satisfactorio. En otros trabajos hemos señalado la conflictividad del trabajo grupal con los adultos mayores (Yuni y Urbano, 2005). Ahora, desde la perspectiva de los participantes mayores, queda de manifiesto la importancia que éstos asignan al clima y a la salud grupal como condiciones para su aprendizaje, pero también como resultante de la capacidad profesional de quien tiene a su cargo la función educadora (Limón Mendizábal, 2007).

2. Capacidades para la gestión de las estrategias metodológicas

Como se señaló previamente, el carácter artesanal y de cuasi-oficio de la práctica de educador de personas mayores hace que, a la hora de abordar la realización de tareas educativas con mayores, los educadores recurran a su experiencia en otros campos de práctica y de experiencias. Por otra parte, la variedad de actividades educativas que se orientan a este sector convoca a gran cantidad y diversidad de profesiones que confluyen en la función de transmisión formativa. Los estudios sobre el perfil profesional-competencial y sobre las posiciones educativas de los educadores de mayores en nuestro país son inexistentes. Por ello interesaba indagar las expectativas de los participantes mayores respecto de las capacidades pedagógicas instrumentales de las personas que asumen la tarea de su formación.

TABLA 2. Condiciones que debe tener un buen profesor: la gestión pedagógica.

	Muy importante	Importante	Total
Ser claro cuando da consignas o indicaciones de trabajo	66,2	33,3	99,5
Adaptar los temas para ponerlos al nivel de los alumnos	46,2	51,0	97,2
Seleccionar los temas que él considera importantes del curso	39,9	54,1	94,0
Respetar el tiempo de cada uno	38,8	56,5	95,3
Utilizar métodos de enseñanza novedosos	36,4	53,0	89,4
Proponer actividades que signifiquen un desafío	31,1	52,6	83,7
Ser original en la presentación de los temas	30,1	53,1	83,2
Dar lugar a los alumnos en la selección de los temas y actividades	22,1	53,4	75,5

Fuente: Elaboración propia.

Puede observarse en la Tabla 2 que, en cuanto a las condiciones que debe tener un buen educador de mayores respecto de las estrategias metodológicas, aparecen ciertas tensiones entre una visión tradicional del rol y otra más ajustada a las condiciones de la modalidad o del grupo. De modo coherente con lo que señalan otros estudios (Lemieux, 1997; Alonso Rubial *et ál.*, 2004; Romans, Trilla y Petrus, 2004), los mayores requieren que el educador ofrezca consignas e indicaciones de trabajo claras. A eso podríamos agregar, a partir de otros registros anecdóticos, que la claridad no se refiere sólo a la formulación, sino también a la secuencialidad y progresión de las indicaciones, lo que para algunos autores se vincula a las capacidades de la memoria de trabajo de los adultos mayores. La claridad se articula, entonces, con una lógica de trabajo pedagógico de tipo “paso a paso”.

Otra capacidad identificada para un “buen educador de mayores” es aquella vinculada a la traducción de saberes, para hacerlos accesibles a las características de los participantes. En otras palabras, los mayores reconocen que la gestión del conocimiento y su transposición a la situación de enseñanza constituyen un componente relevante de las capacidades profesionales del educador. En el plano de la gestión del conocimiento es donde se observa una de las mayores tensiones entre la visión tradicional y otra de más compromiso por parte de los participantes. En general, predomina la concepción tradicional de que la selección de los contenidos es una atribución del profesor y asignan menor importancia a la posibilidad de que éste proponga alternativas de construcción participativa de las opciones curriculares. Esta expectativa posiblemente se vincule a las marcas formativas de la escolaridad, que depositan en el educador la capacidad de tomar decisiones con respecto a qué enseñar y cómo hacerlo, requiriendo que los participantes acepten las propuestas.

En el plano educativo ha ganado terreno, en los últimos años, la noción de aprendizaje significativo, vinculado tanto a los intereses de los sujetos como a la articulación del nuevo conocimiento con los saberes previos. Nuestros datos aportan elementos sobre otros requerimientos de los adultos mayores relacionados con la significatividad de las propuestas. Para éstos es importante que el educador mediatice propuestas que sean novedosas, desafiantes y originales.

Desde la perspectiva de los participantes mayores, el buen educador de mayores sería aquel con condiciones profesionales que le permitan sorprender con sus propuestas, desafiando las capacidades de los participantes, generando nuevos intereses y siendo creativo en sus actividades. Aparece, aquí, una demanda hacia los educadores que se liga con la posición de los mayores de articular el aprendizaje con el deseo, el placer y el disfrute, y de evitar las estra-

teguas más tradicionales de la escolaridad, asociadas a la rutina, la evaluación y la homogeneización.

3. *Características personales*

La superación de la mirada del educador como un profesional que pone en juego competencias instrumentales para la realización de su función de transmisión ha orientado nuestra indagación hacia los aspectos personales. Los adultos mayores otorgan un valor particular a ciertos rasgos personales de quienes cumplen la función docente.

Nuestra perspectiva teórica –que sostiene que lo fundamental de la función educadora es la vinculación humanizante, en la que el contenido de la transmisión debe subordinarse a los efectos formativos de las relaciones (entre) que acontecen en un espacio educativo– orientó nuestra exploración hacia los aspectos personales, en tanto ellos podrían constituir soportes que faciliten la identificación y, por lo tanto, el establecimiento de vínculos de soporte y confianza que habiliten el trabajo de exploración personal mediado por el conocimiento y el aprendizaje.

TABLA 3. Características personales de los educadores de mayores.

	Muy importante	Importante	Total
Tener paciencia	44,9	49,0	93,9
Ser alegre	40,8	50,5	91,3
Vincularse afectivamente con los alumnos	28,9	51,9	80,8
Tener un carácter fuerte para manejar al grupo	9,9	33,3	43,2
Ser más joven que los participantes	8,0	13,1	21,1
Ser de igual edad o mayor que los participantes	0,3	1,9	2,2

Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se presentan en la Tabla 3 llaman la atención respecto de dos cualidades que los mayores destacan como condiciones esperables de los educadores. En primer lugar requieren que estén dotados de paciencia. Posiblemente esta expectativa se ligue a sus propias autopercepciones como “*alumnos difíciles*”, a los “*que les cuesta más aprender*” o “*más conflictivos en la dinámica de las relaciones grupales*”. Cabe aclarar que estas autopercepciones serían el producto de la internalización de estereotipos negativos acerca de las capacidades para aprender en esta etapa de la vida, más que a limitaciones

de las capacidades como producto del envejecimiento. La literatura especializada reconoce actualmente que las capacidades para aprender se mantienen, e incluso pueden incrementarse, hasta edades muy avanzadas (Baltes y Baltes, 1993).

La segunda cualidad esperada por los mayores es que sus educadores sean alegres, demanda que se articula con el sentido que le asignan al aprender, en esta etapa de la vida. Esta expectativa se vincula al carácter ilusionante que los adultos mayores proyectan en el espacio educativo, que se traduce en las referencias a la búsqueda de lugares en los que se minimicen los conflictos y circule la “buena onda” y que contribuyan a desembarazarse de las cargas individuales y colectivas. La alegría del docente condensaría, así, una serie de ideales en torno al optimismo y la renovación de la vitalidad, que se ponen en circulación desde la figura modélica y proveedora con que invisten la figura del educador. Por ello, la mayoría otorga importancia a la capacidad empática del educador y demanda de él condiciones personales para vincularse afectivamente con los participantes.

A diferencia de otros países en los que la edad de los educadores es considerada un elemento clave de la función, los participantes mayores de la Argentina no le atribuyen gran importancia a la edad, aunque se detecta cierta preferencia por profesores más jóvenes que ellos. Puede inferirse que esta preferencia intergeneracional es producto de las condiciones de institucionalización de las experiencias educativas con mayores y que representa una particularidad frente a lo informado en otras realidades, especialmente del ámbito anglosajón.

Conclusiones

La perspectiva de la Ecología de la Vejez señala la importancia de los entornos organizacionales como ambientes proactivos, que estimulen el desarrollo de las personas mayores. Entre los diferentes modelos organizacionales, en las últimas décadas se han consolidado diferentes dispositivos de educación no formal. Éstos condensan en su imaginario institucional una serie de representaciones de las personas mayores como sujetos con potencialidades por desarrollar y con capacidades por mantener e incrementar (Tarditi, 2005). Por su parte, el espacio educativo es construido imaginariamente como un lugar de enriquecimiento, renovación y crecimiento, que se oferta ilusoriamente como un “medio para experimentar procesos de desarrollo”; oferta que adquiere un sentido particular en tanto se inscribe en un período del curso vital sobre el que se cierne la amenaza de la pérdida, el deterioro y el estancamiento.

La misma Ecología de la Vejez señala la importancia de la formación de quienes sostienen las intervenciones gerontológicas en diferentes tipos de organizaciones. La escasa investigación sobre los contextos de aprendizaje para personas mayores se ha centrado en los aspectos ambientales y en las adaptaciones instruccionales y de los materiales de enseñanza desde una perspectiva compensatoria. El supuesto de esta perspectiva de indagación es que los adultos mayores son sujetos con necesidades educativas especiales y que, por ello, presentan ciertas condiciones que requieren adaptaciones curriculares y pedagógicas. En general, esta perspectiva tiende a reproducir el modelo de aula tradicional, más centrado en las cuestiones de método y resultados que en los procesos educativos (Glendenning, 2000).

Los estudios gerontagógicos que plantean la posibilidad de diseñar diferentes formatos de espacios educativos para los adultos mayores focalizan otras dimensiones del trabajo educativo con personas de este grupo etario. Entre esas dimensiones cabe señalar los procesos interactivos y formativos que acontecen en esos espacios, no sólo en términos de adquisición de conocimientos y habilidades, sino como instancia de subjetivación y de reelaboración de la identidad personal. En esa perspectiva, la figura del educador/animador/promotor educativo adquiere otras connotaciones que no se limitan a un papel técnico, sino que constituyen uno de los elementos clave entre los recursos optimizadores que contiene el espacio educativo (Lirio Castro, 2005).

Los datos de nuestro estudio esclarecen las expectativas que los adultos mayores tienen acerca de las características y las condiciones profesionales que deben tener quienes desarrollan tareas como formadores. Tratándose de sujetos mayores que están incluidos actualmente en actividades educativas, sus expectativas serían el producto de la valoración que ellos tienen de la eficacia y la capacidad de sus educadores. Esta valoración implica poner en juego una lectura del modo en que las intervenciones de los educadores se ajustan a la interpretación que los mayores hacen de sus estrategias y condiciones de aprendizaje. Asimismo, suponen una lectura del interjuego entre sus capacidades y las demandas intelectuales y emocionales que plantean los educadores. A la vez, esta valoración expresa un posicionamiento acerca de su autorreconocimiento como sujetos en situación de aprendizaje en contextos educativos no formales, con metas formativas que van más allá de lo meramente informativo o instructivo y sujetos a una lógica no escolarizada (es decir, no competitiva, no seleccionadora, no evaluadora).

La información que se ha presentado muestra que las condiciones de profesionalización de los educadores de mayores se asocian principalmente a la gestión de la actividad grupal. Ello pone de relieve que en la educación de

adultos mayores éstos poseen una concepción más amplia que la que circula en los formatos escolarizados, en tanto que a la tradicional tríada educador-sujeto-conocimiento se agrega el papel del grupo como soporte, sostén, continente y facilitador del entreaprendizaje. En otras palabras, las concepciones pedagógicas tradicionales que enfatizan la perspectiva bi-direccional educador-participante son desbordadas, desde la perspectiva de los mayores, por una concepción en la que el grupo es el continente y el mediador de la interacción, cobrando así protagonismo las capacidades y condiciones profesionales y técnicas para la gestión de lo grupal.

En cuanto a las condiciones instrumentales, los resultados muestran que más allá de la valoración de la experiencia y del reconocimiento de los adultos mayores como poseedores de saberes y, por lo tanto, como sujetos portadores de conocimientos, éstos otorgan una gran importancia a las competencias y capacidades vinculadas a la transmisión y gestión del conocimiento. Aquí se puede observar cómo la marca de la cultura escolar pervive en la expectativa que los mayores tienen del educador como una figura modélica, y de cuya competencia dependen, en gran medida, los resultados educativos.

La expectativa de un educador carismático y empático no puede entenderse, a nuestro criterio, como una demanda actitudinal, sino más bien como parte de las competencias profesionales que los educadores deben poseer y que posiblemente se relacionen a la necesidad de contar con conocimientos especializados acerca de las posibilidades y condiciones de los adultos mayores para aprender, así como la valorización y adecuada ponderación del significado que le otorgan a la educación como un medio para gestionar un envejecimiento saludable y enriquecerse como sujetos individuales y como miembros de una sociedad en evolución y cambio.

En definitiva, los datos aportados en este trabajo muestran que la visión que las personas mayores tienen de las condiciones y capacidades que deben poseer quienes cumplan la función de educadores, se vinculan a los sentidos diferenciales que adquieren, en esta etapa de la vida, la educación y el aprendizaje. Por otra parte, la intensidad y la focalización de las expectativas en un conjunto limitado de competencias personales y profesionales muestran la necesidad de una formación profesional y especializada de quienes tienen a su cargo las tareas formativas con adultos mayores, atendiendo a las dimensiones expuestas.

Bibliografía

- ALONSO RUBIAL, M. *et ál.* (2004), "La figura del tutor en los programas universitarios para mayores: una apuesta para el futuro", en AA.VV., *Actas del VIII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para mayores*, Zamora.
- ARNOLD, B. y COSTA, J. (1996), "A new vision of the Third Age, or the Individual and Society as a result of Learning Possibilities for Older Adults. Continuing Scientific Education in Europe", *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 6, pp. 105-117.
- BALTES, P. y BALTES, M. (1993), *Successful aging: Perspectives from the Behavioral Sciences*, Nueva York, Cambridge University Press, The European Science Foundation.
- DAL FERRO, G. (1996), "The problems of Interculture in an Open Society", *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 6, pp. 79-94.
- GLENDENNING, F. (ed.) (2000), *Teaching and Learning in Later Life: Thoretical Implications*, Aldershot, Ashgate, Arena.
- LEMIEUX, A. (1997), *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación*, Madrid, Imsero.
- LIMÓN MENDIZÁBAL, M. R. (2007), "La educación transformadora como recurso para vivir la vejez", en ALONSO, D.; LIRIO CASTRO, J. y MAIZAL, P., *Mayores Activos. Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores*, Madrid, E. Arjé, pp. 13-38.
- LIRIO CASTRO, J. (coord.) (2005), *La metodología en Educación Social: Recorrido por diferentes ámbitos profesionales*, Madrid, Dykinson.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, S. (2007), "La motivación para participar en procesos de formación en la vejez: desafíos metodológicos", en ALONSO, D.; LIRIO CASTRO, J. y MAIZAL, P., *Mayores Activos. Teorías, experiencias y reflexiones en torno a la participación social de las personas mayores*, Madrid, E. Arjé, pp. 119-156.
- PETRIZ, G. (comp.) (2002), *Nuevas dimensiones del envejecer. Teorizaciones desde la práctica*, La Plata, UNLP.
- ROMANS, M.; TRILLA, J. y PETRUS, A. (2004), *De profesión educador(a) social*, Barcelona, Paidós.
- SÁEZ CARRERAS, J. (2003), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*, Madrid, Dykinson.
- TARDITI, L. (2005), *La satisfacción de vida del adulto mayor en distintos contextos institucionales*, Tesis de Maestría en Gerontología, Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Córdoba.
- YUNI, J. (1999), *Optimización del Desarrollo Personal mediante la intervención educativa en la Adulthood y la Vejez*, Tesis Doctoral, Departamento de Psicología Evolutiva y del Desarrollo, Universidad de Granada.
- (2000), "El mito del eterno retorno. Educación, subjetividad y adultos mayores", en DUSCHATZKY, S., *Tutelados y asistidos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 187-249.

— (2003), “Educación de adultos mayores en Latinoamérica: situación y contribuciones al debate Gerontagógico”, en SÁEZ CARRERAS, J., *Educación y aprendizaje en las personas mayores*, Madrid, Dykinson, pp. 121-134.

YUNI, J. y URBANO, C. (2005), *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*, Córdoba, Brujas.

— y — (2006), “Análisis crítico de experiencias educativas universitarias con Adultos Mayores”, en *Actas del II Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Mar del Plata, UNMDP.

joseyuni@hotmail.com

José Alberto Yuni es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor titular de la Universidad Nacional de Catamarca. Director del Doctorado en Cs. Humanas de la UNCA.

claurbano@hotmail.com

Claudio Ariel Urbano es especialista en Psicogerontología. Doctorando en Cs Humanas. Docente de posgrado en la Maestría en Gerontología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Aceptado: 11 de abril de 2008.