



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Posgrado en Pedagogía

EL SENTIDO DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN DOCENTES DE LA
UNIVERSIDAD DE LA TERCERA EDAD

TESIS

Que para optar por el grado de Doctora en Pedagogía

PRESENTA:

PAMELA RAMÍREZ CHÁVEZ

Tutora: Dra. María Concepción Barrón Tirado

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE

Comité tutor:

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Facultad de Filosofía y letras

Dr. Guillermo González Rivera

FES Acatlán

Dra. Rosa Aurora Padilla Magaña

Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Patricia Mar Velasco

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE

Ciudad Universitaria, CD.MX.

Septiembre 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos:

A la Universidad Nacional Autónoma de México por las oportunidades que me ha brindado para mi formación profesional y como ser humano.

Al posgrado en Pedagogía UNAM, por sus profesores, seminarios, actividades académicas y demás oportunidades brindadas a lo largo de mi posgrado.

A mi tutora, la Dra. María Concepción Barrón Tirado, por todo su tiempo, su trabajo, sus experiencias y enseñanzas que guiaron esta investigación. Por su calidez humana y su amor a la Pedagogía, lo cual me motiva a querer ser mejor profesionista y persona cada día.

A mi comité tutor y lectores, Dra. Martha Corenstein, Dr. Guillermo González, Dra. Rosa Aurora Padilla, y Dra. Patricia Mar, por todo su tiempo, sus comentarios y sus acertadas sugerencias que fueron clave para este trabajo.

A Axa, por todo tu amor, tu paciencia, tu complicidad y tu fe en mí. Gracias por estar ahí... “Cuando todos estén en mi contra quiero que tu estés conmigo”.

A David por ser mi hermano y por tus risas que me han acompañado 30 años de mi vida.

A la familia Guzmán-Roque por todo el apoyo y motivación para lograr este objetivo.

A los profesores de la Universidad de la Tercera Edad por compartir sus experiencias de esta gran labor que realizan.

Índice	Página
Presentación.....	5
Introducción.....	7
Capítulo 1. Planteamiento del problema, objetivos y preguntas de investigación	
1.1. Planteamiento del problema.....	14
1.2. Objetivos.....	27
1.3.Preguntas de investigación.....	28
Capítulo 2. Contexto	
2.1 ¿Cómo surge la educación de adultos mayores?.....	31
2.2. Programas universitarios. La universidad de la Tercera Edad.....	40
2.3. Educación de adultos mayores en México.....	50
Capítulo 3. Marco teórico y metodología	
3.1. Fenomenología, subjetividad y significados.....	66
3.2. Construcción de sentido y significado.....	71
3.3. Consideraciones sobre la vejez y el envejecimiento.....	88
3.4. Elementos y acciones constitutivas de la educación de adultos mayores...	95
3.4.1. Experiencia profesional previa de los docentes.....	96
3.4.2. Imagen del adulto mayor.....	101
3.4.3. El adulto mayor como estudiante: Desarrollo intelectual y cognitivo.....	107
3.4.4. Relación socio-afectiva.....	110
3.4.5. Valores que sustentan las acciones docentes.....	115
3.4.6. La institución. Universidad de la Tercera Edad.....	122
3.4.7. La Profesionalización y características del docente de adultos mayores.....	127
3.5. Metodología.....	138

Capítulo 4. Análisis de la Información

4.1. La primera vez que me presenté ante un grupo de la tercera edad, pues... sí se siente el cambio.....	154
4.2. Les interesa estudiar porque quieren aprender o quieren convivir.....	164
4.3. Este individuo no es un viejito, es una persona que viene a aprender y es un respeto mutuo.....	171
4.4. La empatía depende de muchas cosas pero no de la edad.....	181
4.5. Respeto, tolerancia y prudencia fusionadas en el profesor.....	189
4.6. A las casas del adulto mayor nada más te van a llevar a descansar, aquí no, aquí te traen movido.....	198
4.7. Es vida, todos los días me da vida, es una experiencia más allá de lo que nunca hubiera imaginado.....	208
Conclusiones.....	216
Referencias bibliográficas y de consulta.....	222
Anexos.....	232

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es resultado de una investigación realizada del año 2013 al 2017, cuyo objetivo es dar cuenta del sentido de la acción educativa del docente de adultos mayores, interpretando los significados que los mismos docentes compartieron a través de entrevistas a profundidad.

Esta investigación es una continuación de la tesis de maestría *El sentido que el adulto mayor de la UTE otorga al estudio* (Ramírez Chávez, 2011), la cual se realizó en 2009-2010 y donde se dio cuenta de los motivos y necesidades educativas del adulto mayor que asiste a la Universidad de la Tercera Edad, así como de los diversos elementos y actores que intervienen en la acción educativa. En esta ocasión, se pretende un análisis de los aspectos de formación, profesionalización, ideológicos, contextuales e institucionales, que construyen el sentido de la acción educativa dirigida a la los adultos mayores.

También la investigación responde a la falta de información que se tiene sobre la educación de adultos mayores en México, de las instituciones dedicadas a ofrecer un servicio educativo a esta población, y en torno a la figura del docente que trabaja con adultos mayores en algún programa educativo.

Este trabajo resulta importante si se quiere entender una parte de la complejidad que significa ser adulto mayor en nuestro país. Además de hacer un llamado de atención a políticos, delegados, directivos, coordinadores y profesores para que desarrollen programas y se den servicios adecuados relacionados con la educación para mayores.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos; en el primero se encuentra el planteamiento del problema, así como las preguntas y objetivos de la investigación.

En el segundo capítulo se construye el marco teórico que orientó la investigación, aquí se explica la construcción de sentidos y significados, se dan algunas consideraciones sobre la vejez, se muestra un panorama general de la población

de adultos mayores en México y de características de la educación de adultos mayores.

En el tercer capítulo se expone el contexto en el que se desarrolló la investigación y la metodología que se utilizó y el tratamiento de la información. Se expone los principios de la Fenomenología, subjetividad y significados, asimismo se aborda sobre la construcción del sentido y el significado sobre la vejez y el envejecimiento. Se presenta al adulto mayor como estudiante y sus dimensiones socio afectivas.

En el cuarto capítulo se desarrollan la dimensión de análisis, producto de la información obtenida en las entrevistas.

Por último, en el quinto capítulo se presentan los fragmentos de las entrevistas realizadas a los docentes y el análisis de la información de acuerdo con las dimensiones establecidas.

Al final se encuentran las conclusiones, las referencias consultadas y los anexos con el producto del trabajo desarrollado.

INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX se encuentra en extensión un fenómeno demográfico a nivel mundial: el envejecimiento de la población, el cual se refiere al aumento del número de personas de 60 años y más.¹

Según datos de las Naciones Unidas, del informe 2017 *Perspectivas de la Población Mundial*, se espera que el número de personas mayores, es decir, aquellas de 60 años o más, se duplique para 2050 y triplique para 2100: pasará de 962 millones en 2017 a 2100 millones en 2050 y 3100 millones en 2100. A nivel mundial, este grupo de población crece más rápidamente que los de personas más jóvenes.

Este incremento de la población mayor en Europa propició que los organismos internacionales como las Naciones Unidas discutieran el tema para organizar acciones encaminadas a satisfacer las necesidades y demandas de las personas mayores.

Después de una breve revisión de las Asambleas Generales de las Naciones Unidas, donde se generaron acuerdos que pusieron en relevancia el tema del envejecimiento, se tiene lo siguiente:

Cuadro 1. Momentos importantes en el tema de envejecimiento promovidos por las Naciones Unidas

1948	La Asamblea General aprobó la resolución 213 (III) relativa al proyecto de declaración de los derechos de la vejez. Desde entonces el tema fue abordado de forma indirecta por la Asamblea y por los organismos interesados en las políticas
------	--

¹ En México también llamadas personas de la tercera edad y adultos mayores.

	sociales.
1977	Se abordó el tema de envejecimiento de forma directa y se hizo énfasis en que era necesario organizar una Asamblea Mundial sobre las personas de edad y en 1978 se acordó que dicha conferencia tuviera lugar en 1982.
1982	<p>Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento en Viena, 1982, se recomienda medidas en sectores tales como el empleo y la seguridad económica, la salud y la nutrición, la vivienda, la educación y el bienestar social.</p> <p>Además se considera a las personas de edad como un grupo de población diverso y activo con aptitudes diversas y necesidades especiales en algunos casos.</p> <p>Se activa el Plan de Acción Internacional sobre el envejecimiento. Este Plan es el primer instrumento internacional sobre el tema que contiene una base para la formulación de políticas y programas sobre el envejecimiento. Fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1982 (resolución 37/51).</p>
1985	Se declara que las personas de edad deben ser consideradas como elemento importante y necesario del proceso de desarrollo en todos los niveles dentro de una sociedad.
1991	Asamblea General donde se presentan los Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad, en cinco temas: independencia, participación, cuidados, autorrealización y dignidad. El 1 de octubre de ese año se nombra "Día Internacional de las Personas de Edad". Se pide a los Estados miembros (entre ellos México) el establecimiento de objetivos para que logren atender los requerimientos de su población mayor y los problemas derivados por el envejecimiento, así mismo propone de la cooperación internacional para llevar a cabo estos objetivos, creando acciones innovadoras para a

	lograr los propósitos antes mencionados, vislumbrando avances concretos para el año 2001.
1992	Conferencia internacional sobre el envejecimiento por el décimo aniversario de la Asamblea Mundial sobre el envejecimiento, se establece la orientación general para seguir aplicando el Plan de Acción.
1999	<p>Se proclama 1999 como el Año Internacional de las Personas de Edad. Este año tenía como tema unificador "Hacia una sociedad para todas las edades".</p> <p>Se llevó a cabo el estudio del tema de envejecimiento en cuatro dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La situación de las personas de edad. • El desarrollo individual a lo largo de toda la vida • Las relaciones entre generaciones • La relación entre desarrollo y envejecimiento de la población
2002	<p>Se celebra en Madrid la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. Esta adoptó una Declaración Política y el Plan de Acción Internacional sobre el Envejecimiento de Madrid con el objetivo de diseñar una política internacional sobre el envejecimiento. El Plan de Acción abogaba por un cambio de actitud, de políticas y de prácticas a todos los niveles para aprovechar el enorme potencial de las personas mayores en el siglo XXI.</p> <p>Las recomendaciones de acción específicas del Plan dan prioridad a las personas mayores y el desarrollo, la promoción de la salud y el bienestar en la vejez, y la protección de un entorno propicio y de apoyo para estas personas. La finalidad de esta Asamblea es crear una nueva estructura para el envejecimiento y transformarla en políticas específicas. Asimismo, se examinarán los resultados de la primera Asamblea Mundial y se ha iniciado el proceso de actualización</p>

	del Plan de Acción Internacional de 1982 y la elaboración de un plan internacional a largo plazo sobre el envejecimiento
2012	El Consejo de Derechos Humanos adoptó la resolución las Naciones Unidas 21/23 referente a los derechos humanos de las personas de edad. En ella se exhorta a todos los Estados a garantizar el disfrute pleno y equitativo de los derechos de este grupo social, considerando para ello la adopción de medidas para luchar contra la discriminación por edad, la negligencia, el abuso y la violencia, y para abordar las cuestiones relacionadas con la integración social y la asistencia sanitaria adecuada. Para esto se recibieron informes de 37 Estados, entre ellos de la Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Guatemala, Haití, México, el Perú, la República Dominicana y Venezuela.
2013	Una evaluación a los Estados miembros dio a conocer las aún muchas deficiencias que existe en el tema de envejecimiento, en la cobertura de salud, medidas asistenciales, trabajo y la protección a los derechos humanos de esta población.

Cuadro realizado con información obtenida en los documentos oficiales de las Naciones Unidas: Asamblea General 1991 (resolución A/RES/46/49), Segunda Asamblea sobre Envejecimiento 2002 (informe A/CONF.197/L.2), Asamblea General de las Naciones Unidas en 1982 (resolución 37/51), Naciones Unidas, *Informe resumido de la consulta sobre la promoción y protección de los derechos humanos de las personas de edad* (A/HRC/24/25) y Huichan (2013), *Los derechos de las personas mayores*.

Estos momentos permitieron reflexionar en torno a la concepción y el rol del adulto mayor en sociedad. Las acciones que los países pusieron en marcha debido al aumento paulatino de su población mayor, y las recomendaciones de las Naciones Unidas, se centraron en la salud, y el garantizar el respeto a los derechos humanos.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2015), a partir de la Segunda Asamblea Mundial de las Naciones Unidas sobre el Envejecimiento en 2002, en su 58° Asamblea mundial de la salud, define el envejecimiento activo como “el

proceso de optimización de las oportunidades en relación con la salud, la participación y la seguridad para mejorar la calidad de vida a medida que se envejece”, la organización entiende que a través de la buena salud el adulto mayor podrá ser independiente y activo socialmente.

A partir de este mismo año la OMS inició un proyecto sobre la prestación de atención primaria de salud en relación con las necesidades de las personas mayores tanto a médicos, enfermeras, como hospitales para responder a las necesidades concretas de las personas de edad que acuden a ellos. La OMS inicio varios proyectos en 42 países realizando alianzas para reforzar temas de geriatría en las universidades y hospitales así como recabando información de 71 países sobre el estado de salud de la población mayor, entre otras muchas acciones.

Así mismo, debido a esta necesidad de considerar a la persona mayor como miembro activo de la sociedad y de derechos. Es por ello que a partir de los años 50 en Europa se habla de educación de adultos, cambiando la concepción de una educación sólo para niños y jóvenes.

Junto a los cambios demográficos, y las organizaciones, también las ciencias y disciplinas se preocuparon por el envejecimiento, y surgió la gerontología, que es la ciencia que estudia la vejez y los fenómenos que producen el envejecimiento humano y la atención a las personas mayores, así como una especialidad que es la gerontología educativa, preocupada por los procesos relativos a la educación, y como estudio y práctica de iniciativas educativas para y acerca de las personas de edad y del envejecimiento; surge además la gerogogía (arte y ciencia de enseñar a los mayores) y la gerontogogía (ciencia aplicada que tiene por objeto la intervención educativa en personas mayores y que está, en la práctica, entre la educación y la gerontología).

Todas las disciplinas y especialidades antes mencionadas responden a la necesidad de garantizar que la persona tenga derecho a una mejor calidad de vida

y que pueda ser partícipe activo de la sociedad en la que vive. Para ello se considera necesario contar con opciones educativas para saber envejecer.

Así mismo, surgen instituciones públicas, privadas, organizaciones no gubernamentales y asociaciones que se sumaron a la responsabilidad y compromiso para combatir la pobreza, la exclusión, la discriminación, y otros aspectos sociales que generan sufrimiento y condiciones vitales injustas a través de la educación.

La Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas en Hamburgo en julio de 1997 (UNESCO, 1999) expresa la necesidad de brindar educación específicamente a los adultos mayores, y por primera vez se habla de la Educación Permanente (EP), la cual concibe la educación más allá de la escolarización, es decir, como un proceso a lo largo de toda la vida.

Por ello se hace referencia a la educación de adultos mayores como una oportunidad para potenciar sus capacidades y mantenerlos activos socialmente: “Las personas de edad necesitan programas de aprendizaje específico, distinto a las oportunidades de educación abiertas destinadas a ciudadanos más jóvenes”. (UNESCO, 1999).

Conforme a lo anterior, surgen durante los años 70 en Francia las llamadas Universidades de la Tercera Edad (UTE), las cuales se basan en esta concepción de vejez como una etapa de desarrollo, que considera a la educación como un derecho y un proceso a lo largo de toda la vida, que abarca tanto a la educación formal como a la no formal y cuyo objetivo es el desarrollo de las capacidades y competencias del ser humano.

Este tipo de enseñanza se enmarca en la educación no formal, ya que esta educación tiene como objetivo el desarrollo, la expansión y adquisición de habilidades en varios ámbitos del desarrollo profesional, social y cultural.

Diversos programas educativos han tenido gran impacto en los adultos mayores ya que junto con las nuevas teorías que surgieron a partir de mediados del siglo

pasado como la teoría del ciclo vital, envejecimiento exitoso, la idea de plasticidad y desarrollo en esta etapa de la vejez, se promueve el desarrollo de la persona desde que nace hasta que muere, desde esta perspectiva se pretende quitar el sentido utilitarista, que concibe a la educación como una actividad económica.

La diversidad de opciones educativas para la población mayor se ha adaptado a la cultura de cada país donde se implementan, lo cual ha hecho también que sea difícil englobar todas estas opciones en un modelo educativo.

Cada país, a pesar de pertenecer o no a las Naciones Unidas, ha llevado a cabo diversas acciones en ámbitos de salud, políticos, educativos, entre otros, para mejorar la calidad de vida en la vejez y garantizar los derechos de esta población; debido a las particularidades y diversidad de creencias, ideologías y sistemas políticos muchas acciones difieren en cada uno de estos países, dificultando el análisis del impacto de cada una de estas acciones.

En este trabajo se tuvo la oportunidad que a través de los docentes y su sentido de la acción educativa se conozca más a fondo lo que se realiza en la única institución educativa llamada Universidad de la Tercera Edad en la Ciudad de México.

Capítulo 1. Planteamiento del problema, objetivos y preguntas de investigación

1.1. Planteamiento del problema

La educación en la tercera edad pretende quitar la visión asistencialista y compensatoria del adulto mayor y darle a esta población las herramientas necesarias para mejorar su calidad de vida y continuar siendo partícipes en su sociedad.

La primera Universidad de la Tercera Edad se creó en Francia en el año 1972. El objetivo principal era el de promover entre los adultos mayores, un programa de actividades que respetara las condiciones, las necesidades, y las aspiraciones propias de esta población.

Iniciativas y programas educativos análogos se desarrollaron rápidamente, tanto en Francia como en el exterior y para el otoño de 1978, existían ya alrededor de cien instituciones que llevaban el nombre « université du troisième âge » o Universidad de la Tercera Edad.

Al principio, en estas instituciones se trataba únicamente de acoger y contener a los adultos mayores, y de allí el término « troisième âge », muchas veces utilizado para distinguir a este tipo de instituciones.

Zolotow (1997) describe que los objetivos de estos programas educativos fueron a grandes rasgos:

- Abrir la universidad a los retirados y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad.
- Contribuir a la prevención del declinar psicosociológico.
- Contribuir a la investigación científica sobre la vejez.

- Formar a la población mayor para su inserción social y participación comunitaria.
- Contribuir a un nuevo arte de vivir la tercera edad.

En un principio se utilizaban dos modelos en estas universidades, el modelo francés e inglés; el primero de ellos dependía de una universidad para su organización, sus planes y programas de estudio y la acreditación de los conocimientos, el segundo modelo que se caracteriza por ser un modelo autónomo, auto-organizado, son los mayores los profesores y estudiantes. Solo participan adultos mayores en la selección y desarrollo del programa. No necesariamente funcionan en espacios universitarios.

Rápidamente se replicaron estas ideas en todo el mundo, y cada país recrea su propio modelo, de acuerdo a las necesidades de la población mayor, por lo que los objetivos, la forma de organización, los requisitos, y las actividades varían en cada caso sin embargo se mantiene la importancia de crear una cultura de le envejecimiento, promover una vejez activa con calidad de vida.

Pero durante la década de los 90, se planteó la conveniencia de atender a un grupo más amplio de personas que tuvieran tiempo libre, sin imponerle condición alguna ni en cuanto a diplomas, ni respecto a nivel de estudios o profesión, ni en cuanto a franja etaria. Y por esta ampliación de la población-meta, es que se derivaron una serie de denominaciones diversas para estas instituciones de acogida, tales como las siguientes: universidad de tiempo disponible, o de tiempo libre, o para toda edad, o del tercer tiempo, Programas Universitarios para mayores, etcétera.

La transición demográfica a nivel mundial de una población joven a una envejecida está ocurriendo a nivel acelerado, esto debido a que la esperanza de vida es mayor desde el siglo XIX, a los avances científico-tecnológicos, así como a las bajas tasas de fecundidad en décadas anteriores. El envejecimiento de la población, es decir, el aumento de personas de 60 años y más, se encuentra en consolidación y extensión a nivel mundial desde finales del siglo XX, y ha traído la necesidad de diversas acciones encaminadas a mejorar y garantizar mejores

condiciones de vida a esta población, situación por la que, como vemos, se crearon primeramente en los países europeos estas universidades para personas mayores.

Según la encuesta del INEGI (2010), en México hay 10,055,379 personas mayores de 60 años, es decir, 1 de cada 10 personas en México es adulta mayor. En la Ciudad de México, para el 2010, dicha población es de un millón 3 mil 648 personas. Sin embargo, para el 2050 se estima que a nivel nacional una de cuatro personas será mayor de 60 años, es decir, que los adultos mayores representarían un cuarto de la población total del país. Esto plantea diversos retos, entre ellos la necesidad de que esta población sea activa física, social y económicamente.

De todas las entidades del país, “la Ciudad de México, por su composición etaria, se encuentra en una fase avanzada de su transición demográfica” (Montes de Oca y Hebrero, 2011:30), lo cual ha ocasionado que en la ciudad se traten de implementar medidas para lograr cubrir las necesidades de la población mayor actual y prepararse para el aumento exponencial en unos años.

Isalia Nava (2017) del Instituto de Investigaciones Económicas (IIEC) de la UNAM, en entrevista, subrayó que se debe considerar la rapidez del fenómeno de envejecimiento ya que: “En México la cifra se elevó en sólo cuatro décadas, a comparación de Europa, en donde tardaron dos siglos, y eso implica que no tendremos tiempo suficiente para prepararnos y enfrentar los retos para que esa población satisfaga sus necesidades básicas de alimentación, vivienda, salud y cuidados”.

Según datos del periódico *El Financiero* (Guzmán, 2016), en el año 2016 la Ciudad de México destacaba como la entidad con mayor población de 60 años y más y para el 2030 será también la entidad más envejecida pues el 20.5 de su población estará en este rango de edad.

Junto con la capital sobresalen entre la proporción de adultos mayores respecto al total de habitantes Veracruz con 16.5 por ciento, Sinaloa (15.9), Morelos (15.7) y Nuevo León con 15.5 por ciento.

En todo México, las personas adultas mayores son consideradas el cuarto grupo de población vulnerable a la discriminación. Esto convierte a los adultos mayores en objeto de abandono, maltrato, exclusión y, más importante, en víctimas de discriminación, lo que en última instancia restringe su acceso a derechos (CONAPRED).

De acuerdo con el mismo CONAPRED, las personas mayores también padecen discriminación al ser vistos solamente como necesitados de medidas asistenciales, médicas y de protección social, por lo que en las últimas décadas se crean proyectos desde diversas disciplinas para mejorar su calidad de vida en conjunto.

A diferencia de lo que ocurre en países industrializados, en México una alta proporción de los adultos mayores aún trabaja, alrededor de 65 por ciento de los hombres de 60 a 64 años de edad permanece económicamente activo.

Las tasas de actividad se reducen en edades posteriores, pero incluso a los 80 años uno de cada cuatro varones sigue trabajando. Estas altas tasas de participación laboral se asocian en buena medida a la baja cobertura de los sistemas de pensiones entre los adultos mayores, que obstaculizan la institucionalización del retiro al no ofrecer una fuente de ingresos alternativa al trabajo.

El sistema de pensiones es un tema de gran interés para la población mayor en México ya que la seguridad social y las pensiones sólo cubren a aquellas personas que cotizaron al sistema de pensiones durante su vida laboral. Según cálculos de la Dirección General de Análisis y prospectiva (DGAP) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en el 2010 sólo el 51.2 por ciento de adultos mayores está afiliado al sistema de seguridad social, 23.5 por ciento tienen algún tipo de asistencia social por parte del gobierno y 25.3 no tiene ninguno de los dos beneficios.

Uno de los derechos fundamentales de los adultos mayores es gozar de una vejez digna. Una forma de identificar la presencia de condiciones que favorecen el

desarrollo pleno de capacidades y opciones para las personas es el Índice de Desarrollo Social (IDS), el cual es una medida resumen de las condiciones de desarrollo que ofrecen las regiones y municipios del país. El cálculo de este índice para los distintos grupos de edades revela que la población de 60 años y más registra el índice más bajo entre las distintas etapas del curso de vida (0.580) .En la mayoría de los municipios del país se advierten condiciones precarias para la población en edades avanzadas. De los 2, 442 municipios del país, 1, 359 registran muy bajo nivel de desarrollo social. Ningún municipio presenta un grado muy alto, y sólo uno (la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México) registra grado alto y que coincide con que es la delegación donde se encuentra la Universidad de la Tercera Edad.

Ante las necesidades de esta población se ofrecen diversos programas alimenticios, de salud, recreativos y ocupacionales, así como los educativos quienes tienen diversos objetivos, desde eliminar el rezago educativo y el analfabetismo hasta instruir al adulto mayor en algún oficio, así como la enseñanza de contenidos específicos sobre el proceso de envejecimiento.

Dentro de esta oferta, específicamente en la Ciudad de México, se encuentra en la calle de Eje Central Lázaro Cárdenas, en la Delegación Benito Juárez, la Universidad de la Tercera Edad (UTE) también nombrada por la propia Delegación Centro de Educación Continua para Adultos Mayores (CECAM), institución a la que nos enfocaremos en esta investigación.

Esta institución educativa, que fue inaugurada en el 2009, pretende educar “en la vejez y para la vejez” con el objetivo de que los adultos mayores logren tener una calidad de vida y una integración social, es decir, ayudar al adulto mayor a la adaptación de nuevos requerimientos sociales y desarrollo de habilidades y estrategias para mantener un buen funcionamiento cognitivo, intelectual y físico.

Desde el comienzo de las actividades en esta Universidad la demanda de personas mayores que desean estudiar se ha incrementado periodo a periodo, lo cual hizo

necesario que en 2011 se abriera otra sucursal en Mixcoac, también perteneciente a la misma delegación.

Esta situación puede deberse a que fue la primera opción para los adultos mayores que deseaban estudiar algún curso, taller o materia tales como derecho, filosofía, idiomas, entre otras opciones. Esta Universidad acepta a personas de 55 años y más y no requiere de estudios o grados académicos previos.

Las autoridades declaran que tiene un modelo educativo único que no comparte con ninguna otra institución educativa en México y que puede verse reflejado en el objetivo de la institución:

Brindar a la población adulta mayor un espacio de educación integral, no formal, especializada, a través de la impartición de materias, talleres, cursos y conferencias que comprendan sus necesidades de aprendizaje, desarrollo físico y mental, que les permita mejorar la calidad de vida, capacitándolos para el proceso de envejecimiento y otorgándoles herramientas para la integración en la vida social y económica del país.

El objetivo de la UTE, si bien dicen responde a un modelo único, comparte los principios de la Educación Permanente y de la gerontología, esto quiere decir que se concibe a la educación como un proceso a lo largo de toda la vida y responde a las características y necesidades de esta población para el desarrollo continuo y la participación activa en la sociedad.

Según datos de la misma institución, asisten para el último cuatrimestre del 2015 cerca 2 489 alumnos y en los 7 años que lleva abierta la Universidad han asistido más de 7000 personas a tomar algún curso, taller o materia, esto únicamente tomando en cuenta el edificio ubicado en Eje central y Lázaro Cárdenas. Para el 2016 se inició el ciclo escolar con una oferta de 109 actividades, entre cursos, talleres y materias impartidas en 216 grupos. Sin embargo, a diferencia de otras

UTE's² en el mundo, ésta no otorga certificados, grados, diplomas ni constancias de ningún tipo.

Dentro de los diversos actores en la educación de adultos mayores se encuentran los docentes, a los que pretendemos enfocarnos en esta investigación ya que, como considera Yuni (2015)³: “El docente es el representante social para habilitar a los otros, en este caso a los adultos mayores”, esto nos da a entender que el docente está en relación directa con el adulto mayor, pero también con una responsabilidad frente a la institución y la sociedad.

En este caso, hacia el primer cuatrimestre escolar del año 2016, para atender a estos más de dos mil alumnos y 216 grupos se contaba únicamente con 41 docentes (17 hombres y 24 mujeres) quienes para lograrlo atendían varios grupos o impartían más de una materia.

A grandes rasgos, podemos decir que el caso de los profesores de esta UTE resulta complejo debido a que para su contratación no requieren tener experiencia previa con adultos mayores, esto se puede entender debido a que en México no existe un programa enfocado a formar docentes de adultos mayores⁴. Un dato relevante es que aproximadamente el 80% de los docentes que actualmente trabajan en la UTE están desde que se abrió en 2009.

La contratación de docentes se realiza a través de la Unidad Departamental de Programas de Adultos Mayores de la delegación Benito Juárez, o directamente en

² A partir de la aparición de la primera Universidad de la Tercera Edad en Francia en 1973 se ha multiplicado este modelo por todo el mundo en países como: Italia, China, Canadá, España, República Dominicana y Cuba, Bélgica, Suiza, Argentina, Brasil y Portugal (Velazquez y Fernández, 1998).

³ Mentoría realizada el día 10 de julio de 2015 en la Unidad de Posgrado UNAM en el Primer Congreso Internacional e Interdisciplinario sobre vejez y envejecimiento.

⁴ La UNAM cuenta con la Licenciatura Desarrollo comunitario del envejecimiento, cuyo objetivo es formar profesionistas con conocimiento teóricos-prácticos sobre el envejecimiento como fenómeno social y las características y cuidados de las personas mayores. Esta licenciatura se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza campus Tlaxcala, sin embargo, no hay una formación para el trabajo educativo.

la Universidad, con base en los lugares disponibles, ya sea por profesores que se van o porque se abre alguna materia que ha sido solicitada por los alumnos.

Como explica Requejo Osorio (2009), en diversos países los docentes que trabajan con adultos mayores son profesionistas universitarios, ya que por lo general la Universidad está asociada o tiene algún tipo de convenio con la Red de Universidades de la Tercera Edad o con alguna Universidad de su entorno, en otros casos se buscan personas calificadas académicamente. En este caso, en la UTE de la Ciudad de México los docentes trabajan desde sus propias ideas, desde sus propios conocimientos y la experiencia diaria, ya que no se ha desarrollado ningún plan o programa académico.

La acción docente se desarrolla bajo algunos puntos particulares como son:

- No existe un programa a seguir
- Únicamente los docentes al inicio de cada cuatrimestre entregan a la coordinadora, una lista con los temas que trabajarán.
- No hay un seguimiento o acompañamiento a los profesores, ellos pueden cambiar los temas a lo largo del curso.
- No existe evaluación para los docentes ni para los adultos mayores que asisten.

Ante este panorama y las condiciones en las que los docentes son contratados y donde desarrollan su práctica, se hace necesario investigar las actividades educativas que realizan. Posiblemente en México es novedosa esta clase de educación, sin embargo alrededor del mundo es una práctica relevante que ha logrado ser parte del desarrollo de la sociedad en un país.

Autores como Yuni y Urbano (2008) o Fernández (2015), declaran que los trabajos e investigaciones sobre docentes de adultos mayores son escasos, sin embargo existen ciertas características tanto profesionales como personales que el docente deberá poseer, a fin de lograr los objetivos propios de la educación para adultos

mayores y el logro del objetivo el cual es que los adultos mayores sean partícipes socialmente y mejoren su calidad de vida en la vejez.

Algunas de estas características, según estudios de Yuni (2008,1999) y Martín Castaño (2009), son:

Capacidad de comprensión de los intereses, necesidades y expectativas de los educandos adultos, capacidad en relación con el conocimiento de la psicología del mayor, conocimiento de métodos, estrategias e instrumentos propios de la educación de adultos, capacidad de motivación de los adultos en su proceso de aprendizaje, habilidad para estimular a los adultos mayores a mantener un proceso de educación permanente.

Como podemos darnos cuenta, los requerimientos van encaminados a un conocimiento de las capacidades y necesidades de los mayores, pero también de una percepción positiva hacia ellos, así como la capacidad de promover el aprendizaje y el desarrollo permanente del adulto mayor.

Según Yuni (2008), más de la mitad de los adultos mayores que participan en algún programa educativo, atribuyen sus aprendizajes al trabajo del profesor enfocándose en tres aspectos fundamentales en la tarea de éstos: Capacidad del docente para seleccionar contenidos, competencia para favorecer un clima adecuado de participación, expresión y vínculos entre el alumnado y la autoridad como referente intelectual y ético.

En la UTE todos los grupos tienen gran demanda, sin embargo, existen materias como "gimnasia cerebral", "computación", "tanatología" "resolución de conflictos" y actividades físicas donde los grupos están saturados.

Podríamos pensar que esto se debe a que son temas clave en el envejecimiento y tienen un significado especial para los adultos mayores, sin embargo, también el papel del docente ha sido significativo, esto lo muestran algunos testimonios que

se recabaron en mi trabajo de tesis de maestría de los mismos adultos mayores de la UTE (Ramírez, 2012):

Tomo gimnasia cerebral para que no se nos apague la velita de las neuronas. Solución de conflictos con Lupita, siempre con ella y Word con Edgar (EA-2).

Cuando vine no había muchas cosas...entré a Creación literaria porque estaba empezando a hacer un libro, pero realmente no sabía cómo qué, o cómo hacerlo y encontré a Lupita (maestra de creación literaria) y ella me explicó cómo servía la materia y cómo me podía ayudar...estoy escribiendo un libro, la materia me dio la pauta para saber que yo podía escribir... ahora estoy en Creación literaria por Lupita y el libro, que yo la verdad estoy encantada con Lupita (E-TER2).

En estos relatos podemos observar que muchas de las decisiones sobre la materia que el adulto mayor va a tomar son determinadas por la simpatía o aceptación que se tiene por el maestro, por lo que podemos decir que el papel de éste y su relación con los alumnos determinarán en gran medida el proceso educativo.

La forma en que los docentes sean jóvenes o mayores, hombres o mujeres puedan relacionarse con los alumnos dependerá también en gran medida de los significados que ellos tengan respecto a su quehacer en la Universidad de la Tercera Edad y el trabajo con mayores.

Los mensajes, explícitos o implícitos, que reciben los mayores que estudian en la Universidad de la Tercera Edad acerca de su propia condición de mayores por parte de los docentes tienen un impacto en ellos.

El lenguaje, la palabra, el mensaje, la imagen, puede convertirse en una estocada que hunde al individuo en su propio deterioro; de eso podemos deducir lo importantes que pueden ser las imágenes, los conceptos o los mensajes positivos o negativos que emitimos y recibimos sobre la vejez (López La Vara, 2013:217)

Con lo hasta ahora expuesto, podemos decir que el logro de una Educación Permanente para el adulto mayor, su motivación y permanencia en el espacio educativo depende en gran parte del docente.

También dentro de los relatos de los adultos mayores que estudian, pudimos rescatar lo siguiente⁵:

"Los maestros no son buenos, pero les agradecemos mucho que estén aquí" (E-Gr1).

"No se necesita estudiar para ser maestro, se necesita corazón" (EMGUAD).

"El maestro de computación lleva tres semanas explicando las partes de la computadora... ¿Qué voy a ser ingeniero o qué?" (Alumna).

"El maestro x no nos tiene paciencia, como que se desespera, pero bueno, está jovencito" (E-AL2).

En el caso de la UTE, como mencionamos anteriormente, la mayor parte de los docentes que se encuentran trabajando hasta el 2016, han estado desde hace siete años, cuando inició esta institución, por lo que su permanencia puede tener diversos motivos que se pueden observar en las distintas dinámicas en su quehacer, y que explican la aceptación o el rechazo que pudieran tener los alumnos hacia ellos, algunas de las situaciones que se observan y se escuchan en la relación de docentes- alumnos UTE DF son⁶:

- Por un lado, el logro de ciertos vínculos afectivos con alumnos, ya que es común y no hay ninguna restricción para que los docentes se relacionen con el alumnado dentro y fuera de la institución (salir a comer, viajar juntos, amistad e incluso noviazgo).

- La empatía que puede tener el profesor con los adultos mayores, ya sea por ser de la misma edad, o tener experiencias similares (divorcio, jubilación, viudez).

⁵ Pláticas con alumnos de la UTE en el 2010, durante una comida de fin de año.

⁶ Información rescatada de las pláticas con profesores y alumnos en el periodo 2010-2011.

- La motivación que la materia y el mismo profesor puedan inculcar al adulto mayor para continuar con su aprendizaje (el carisma, la tolerancia, el respeto, la alegría).

- La dependencia de ciertos alumnos hacia algún profesor, esto debido a que existen grupos desde hace años que siguen intactos a pesar que cada cuatrimestre lo que el docente trabaja es muy similar, y evitar cambiar de profesor o de materias.

Para Yuni y Urbano (2005, 2008), López La Vera (2013), y Villar Posada (2006), el docente de adultos mayores debe conocer los intereses y motivaciones del adulto mayor para estudiar, definir estrategias metodológicas y objetivos tomando en cuenta las características propias de los mayores, así como ser capaces de desarrollar en los adultos mayores un pensamiento crítico, reflexivo y cuestionador para que puedan seguir desarrollándose como humanos y en la sociedad, es por ello que la figura del docente tiene un peso importante en este tipo de educación.

Para esta investigación nos interesa adentrarnos en esta subjetividad interpretando los significados que el propio docente pone en sus acciones dentro del aula e interpretando el sentido de su acción docente. La razón de esto es tratar de interpretar cómo vive él su acción educativa como un ser constituido objetiva y subjetivamente, es decir, que ha estado expuesto a una realidad que le transmite conocimientos, ideas, creencias, con las que ha llegado a la Universidad de la Tercera Edad, pero también que todo eso lo ha internalizado creando experiencias cargadas de significado en su vida cotidiana y dentro de la institución y que a partir de éstas dos actúa.

Si bien sabemos las características que debe tener un docente que trabaja con mayores, no sabemos el sentido de estar ahí. Por ello al interpretar los significados de sus acciones dentro del aula podemos entretejer e interpretar el sentido de su acción docente.

Para Montes de Oca (2013), Yuni y Urbano (2008) y Fernández Lópiz (2015), existen ciertos determinantes para la eficacia de la acción docente tales como:

- Los Valores que sustentan su práctica.
- Concepción positiva acerca de las posibilidades de desarrollo intelectual, personal y social de las personas mayores.
- Capacidad para superar los prejuicios culturales anti-mayor (viejismo).
- Capacidad de innovar y aplicar estrategias que motiven y potencialicen el aprendizaje.
- Capacidad para trabajar con individuos con altos niveles de experiencia personal.
- Capacidad para crear un clima y condiciones socio-afectivas como la empatía y la confianza.

Si tomamos como referentes cada uno de estos puntos que conllevan acciones, podremos interpretar los significados y en su conjunto el sentido del docente de adultos mayores sobre su labor, ya que al enlazar los valores que orientan su acción, sus ideas respecto al adulto mayor como estudiante, sus estrategias didácticas, su profesionalización y el clima afectivo que establecen con el alumno, podemos entender lo que significa ser docente de adultos mayores.

Creemos que el significado que imprime en cada acción, guían su comportamiento y le da sentido a la docencia. Para lograr esto tenemos que entender al individuo o docente desde la perspectiva de Shütz como un actor-observador. El actor procede a describir aquello que percibe y el observador por su parte, además de describir lo observado, procede a interpretar el contenido de su observación.

Lo anterior se menciona ya que recurrimos a interpretar la apropiación de la realidad y del mundo cotidiano del docente, así como la interpretación o internalización que hace de sus propias experiencias. “El actor asume los significados de la acción con una visión exclusivamente vivencial y el observador,

en cambio, procede a imprimirle significados que, sin duda, exigen un “escrutinio sistematizador” (Schütz, 1993: 39).

El actor se comporta y sus actos tienen significados que es necesario interpretar y, las interpretaciones pueden ser realizadas tanto por el actor como por el propio observador social, en este caso, el docente es actor y observador.

Los actores comparten sus interpretaciones y cuando realizan ese ejercicio comparten sus experiencias, comparten sus vivencias y construyen la vida de manera co-participativa.

En este caso es necesario a falta de trabajos en torno a este tema rescatar estas experiencias, significados y sentidos que los docentes tienen de sus acciones con el fin de conocer esta nueva educación para adultos mayores en nuestro país, la cual se extiende como práctica y como medio para mejorar la condición de vida de un sector importante de la población y que en unos años más de un cuarto de la población del país pertenecerá.

1.2. Objetivos

Objetivo general

- Interpretar el sentido de la acción docente del docente de la Universidad de la Tercera Edad.

Objetivos específicos:

- Identificar los elementos que constituyen la acción docente del profesor de la Universidad de la Tercera Edad.
- Identificar los significados de la experiencia profesional previa, la profesionalización y el papel de la institución en el desarrollo de la acción docente.
- Identificar el rol de la Universidad de la Tercera Edad como institución en el proceso educativo y en la labor docente

- Comprender cómo el docente de la Universidad de la Tercera Edad construye el sentido de su acción educativa a través de los significados involucrados en su experiencia profesional previa, su profesionalización, su concepción del adulto mayor, sus valores y el establecimiento de relaciones afectivas.

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Qué sentido tiene para el docente de adultos mayores su acción educativa?
- ¿Qué sentido tiene la experiencia previa de los docentes para llevar a cabo su labor educativa?
- ¿Cómo influye la imagen que el docente tiene del adulto mayor como estudiante y la posibilidad de aprendizaje para orientar su acción educativa?
- ¿Qué significado tiene para el docente los valores y el establecimiento de una relación afectiva dentro del aula?
- ¿Qué significa para el docente la institución donde labora y ésta que sentidos le transmite?
- ¿La profesionalización ayuda a significar la acción educativa del docente?
- ¿Cuál es el papel que juega la institución en el proceso educativo?

Capítulo 2. Contexto

Cuando se habla de vejez, o de la tercera edad, se habla de un universo de conceptos, imágenes, ideas, creencias y formas de entender la vida a partir de los 60 años de edad. El envejecimiento de la población a nivel mundial trae consigo múltiples factores para entender y vivir la vejez, ya que debido a los avances científicos y tecnológicos, las personas no solo tienen una esperanza de vida mayor sino también una forma de vida distinta.

Florentino Sanz (1995) menciona que la formulación del concepto de adultez puede considerarse desde cuatro puntos de vista: a) Antropológico-jurídico. Se es adulto cuando se deja de ser joven aunque el concepto de “edad” depende de cada cultura. Desde el contexto jurídico a partir de los 18 años la persona debe asumir la responsabilidad legal propia del adulto; b) Sociológico a través de la idea de las generaciones, de la adultez, las responsabilidades, actitudes y actos, etcétera; c) Psicológico: caracterizado por la etapa de madurez, cuando la persona adulta ha llegado a su desarrollo pleno; d) Pedagógico que ha estado y sigue estando asociado, todavía en gran parte, a una educación compensatoria para las personas que no tienen los certificados académicos elementales y que acuden a estas oportunidades.

Es por lo anterior que se vuelve necesario hablar de esta educación desde la pedagogía y hacer una crítica a los programas educativos que han surgido al por mayor en todo el mundo resultado del incremento de una población mayor diferente a la de otras épocas, así como valorar y reflexionar sobre las prácticas que se general dentro de estos espacios y que muestran la cultura de un país o una población ante el envejecimiento.

Hoy este contexto pedagógico se ha transformado radicalmente. El incremento de la población mayor está generando en la sociedad actual no solo cambios demográficos sino transformaciones sociales que se deben tener en cuenta. Actualmente no se puede afirmar que todas las personas adultas mayores o en la

tercera edad tienen enfermedades degenerativas o progresivas, que están deprimidas o tienen alguna incapacidad para desarrollarse en el ámbito social, el incremento en la esperanza de vida también ha mejorado las posibilidades de alcanzar una vejez con calidad de vida e incluso se ha vuelto un deseo y una exigencia de parte de la población mayor el contar con espacios, herramientas y oportunidades que les permitan desarrollarse personal y socialmente.

Se vuelve necesario hablar de cultura a la par de la tercera edad, pues:

Mediante el acercamiento de la cultura a los mayores se trata de establecer un proceso que genere en nuestra sociedad, de manera indirecta y en las personas mayores, de manera directa: una mayor conciencia participativa, que despierte en el sujeto potencialidades y capacidades; la posibilidad de sentirse creador al desarrollar las facultades intelectuales y psicológicas; una serie de expectativas y necesidades culturales nuevas; un cambio de actitud frente a la realidad, al percibirla con una mirada distinta de lo habitual y al vivirla en los acontecimientos sociales; un descubrimiento de la posibilidad de encuentro con los otros al vivir la experiencia de la comunicación y de la acción solidaria en la tarea cultural comunitaria; la mejora de la autoestima y de la confianza en uno mismo a través de la expresión y la creatividad (Villar, 2006:4).

Lo anterior manifiesta una necesidad de integrar a los adultos mayores a la cultura, esto repercutirá no solo en ellos sino en toda la sociedad al motivar el respeto y la inclusión, un pensamiento crítico, una mejor comunidad y una experiencia más enriquecedora de vida; por ello se considera que las acciones y actividades deben ir dirigidas a personas de todas las edades para promover esta cultura del y para el envejecimiento.

El concepto de “Educación a lo largo de toda la vida” encierra esta necesidad de desarrollo para mejorar la calidad de vida a través de la educación en todas las etapas de la vida. Dos informes trascendentales de la UNESCO sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Aprender a ser, el Informe Faure, 1972* y *Delors, 1996*) articularon los principios fundamentales, los cuales la UNESCO expresa de la siguiente manera:

El concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida requiere un cambio de modelo que nos aleje de las ideas de enseñanza y capacitación y nos aproxime a las de aprendizaje, de una instrucción transmisora de conocimientos a un aprendizaje para el desarrollo personal, y de una adquisición de competencias especiales a un descubrimiento de más amplio espectro y la liberación y el dominio del potencial creador. Este cambio es necesario en todos los niveles y en todas las modalidades de la educación, tanto en la educación formal como en la no formal y la informal.

El aprendizaje a lo largo de toda la vida por tanto permite el desarrollo permanente del ser humano y con ello crear una sociedad incluyente y preparada para la vejez a través de la educación. La función de la educación cambia. Es precisamente este contexto el que facilita la presencia de una oferta educativa también para los mayores, oferta en la que participan, entre otras instituciones, las universidades como entidades dedicadas a la generación y promoción de cultura y de conocimiento.

2.1. ¿Cómo surge la educación de adultos mayores?

La educación de adultos mayores surge como respuesta al fenómeno de envejecimiento a nivel mundial que se presenta desde el siglo XX, por lo que organismos como la ONU y la UNESCO tomaron medidas para atender las necesidades de la población mayor de 60 años a nivel mundial.

El concepto de educación de adultos transcurrió por tres momentos:

El primero entre 1946 y 1958, cuando se buscó reconstruir las estructuras educativas afectadas por la Segunda Guerra Mundial, donde existe un interés por establecer programas completos de enseñanza y favorecer la educación gratuita, obligatoria y universal.

El segundo momento entre 1960 y 1976, cuando surge el concepto de Educación Permanente dentro del discurso de educación de adultos. La importancia era estructurar y unificar todos los procesos educativos desarrollados en los ámbitos de la educación escolar, extraescolar, primaria, secundaria, superior, formal y no formal. Además de los aportes de la Educación Permanente (EP), en la década de los noventa encontramos, la expresión “Educación a lo largo de toda la vida” siendo sinónimo ésta de la primera.

Del análisis de la evolución de la atención y los servicios sociales hacia la persona mayor, pueden identificarse distintos modelos de acciones y actitudes que orientaron la educación de personas mayores en diferentes momentos históricos.

1. Modelo de rechazo. Se caracteriza por la prevalencia de actitudes negativas respecto a las personas de edad. La tendencia es segregar a los mayores y separarlos de la sociedad ingresándolos en asilos e instituciones.

2. Modelo de asistencia. Predomina aquí el modelo de las deficiencias aunque no se manifiesta situación de rechazo. Su objetivo primordial es intentar satisfacer las necesidades. Desde el punto de vista educativo, el objetivo que resume gran parte de los esfuerzos realizados en esta línea es el "mantenerles ocupados" muchas veces sin contar con sus intereses, necesidades y opiniones y, frecuentemente también, sin planteamientos pedagógicos mínimamente estructurados y planificados, ya que era escaso el sentido educativo

3. Modelo de participación. Desde este modelo se apoyan los intereses del mayor, pues se pretende una integración desde su propia perspectiva. Se considera que otorgándole un papel activo y participativo en la sociedad y en el desarrollo de su persona es posible evitar un declinamiento cognitivo, emocional o físico.

4. El modelo de autorrealización y expresión. Ya no se trata de divertir o entretener al mayor, ni de mantenerle ocupado sin más, sino que las propuestas (socioeducativas) sirvan de vehículo al individuo independientemente de la edad cronológica, consiguiendo así mantener niveles normales de desarrollo

Entre las diversas teorías que aportaron las bases para construir lo que hoy día se conoce como educación de adultos mayores están:

a) Andragogía

Este enfoque pedagógico es difundido a inicios de los años ochenta por Malcom Knowles, quien define que la Andragogía “es el arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (Yuni y Urbano, 2005:23).

Desde este enfoque, según Flecha (1990), hay cuatro rasgos que especifican el aprendizaje del adulto: 1) El auto-concepto de una persona pasa de la dependencia a la auto-dirección a medida que ésta madura. 2) Cuando un sujeto avanza en edad acumula un fondo de experiencias que constituyen su principal recurso para el aprendizaje. 3) La disposición para aprender en la adultez se sustenta en las necesidades que le impone el cumplimiento de roles sociales. 4) El conocimiento es aprendido para ser aplicado en el corto plazo y por lo tanto el aprendizaje se debe centrar más en la resolución de problemas que en el desarrollo del sujeto.

Desde este enfoque para implementar intervenciones educativas se debe revalorizar los intereses de la persona en este caso de los mayores; la acumulación de la experiencia es vista como un elemento motivacional para el cumplimiento del proceso de aprendizaje.

Esta perspectiva tuvo impacto en algunos autores anglosajones que estuvieron involucrados en experiencias educativas para mayores, tal fue el caso de H.R Moody quien sostuvo que “el eje central de la construcción pedagógica que se debe realizar con adultos mayores conlleva una concepción de la educación como participación” (García Minguez, 2004:123); según esta idea, la educación debe ser participativa en todas sus modalidades (formal, no formal, informal) y para todos los sujetos (niños, adolescentes, adultos y mayores).

b) La teoría del ciclo vital

Esta teoría desde la psicología educativa resulta innovadora y fundamental para entender la vejez, ya que por lo general el desarrollo se entendía y estudiaba hasta la adolescencia o adultez. Como explica Feliciano Villar (2005), los cambios que supone el desarrollo ocurren también después de la etapa adulta, es decir, en la vejez; cambios que no pueden ser vistos únicamente como pérdidas, por lo que se propone entender el desarrollo como un proceso de pérdidas y ganancias en cada etapa de la vida.

A finales de la década de los 70 del pasado siglo, un grupo de autores europeos (como Hans Thomaie y Paul Baltes) y estadounidenses (Warner Schaie o John Nesselroade) plantean una nueva forma de estudiar el envejecimiento desde la Psicología Evolutiva de manera que aparezca como un proceso integrado dentro del conjunto de la trayectoria vital humana. Esta alternativa, es considerada un conjunto de principios para poder estudiar el cambio evolutivo.

Se han identificado seis principios del enfoque del desarrollo del ciclo vital:

- 1) El desarrollo dura toda la vida. El desarrollo es un proceso vitalicio de cambio en la habilidad para adaptarse a las distintas situaciones de la vida. Cada período del ciclo de vida es afectado por lo que sucedió antes y afectará lo que esté por venir.
- 2) El desarrollo involucra ganancias y pérdidas. El desarrollo es multidimensional y multidireccional. Ocurre a lo largo de múltiples dimensiones (biológica, psicología y social), todas ellas interactuando entre sí. El desarrollo también sucede en más de una dirección. A medida que la gente gana en un área, al mismo tiempo puede perder en otra. La gente busca maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas aprendiendo a manejarlas o compensarlas.
- 3) El proceso del desarrollo es influido por la biología y la cultura, y el equilibrio entre esas influencias cambia con el tiempo. Las influencias biológicas se debilitan

a medida que la persona envejece, pero los apoyos culturales pueden ayudar a compensarlos.

4) El desarrollo involucra una distribución de recursos. Los individuos eligen "invertir" sus recursos de maneras diversas. Los recursos pueden ser usados para el crecimiento, el mantenimiento o recuperación y para manejar la pérdida cuando el mantenimiento y la recuperación no son posibles. La distribución de recursos en esas tres funciones cambia a lo largo de la vida.

5) El desarrollo es modificable. A lo largo de la vida el desarrollo muestra plasticidad. Muchas habilidades pueden tener una mejoría significativa con el entrenamiento y la práctica.

6) El desarrollo es influido por el contexto histórico y cultural. Cada persona se desarrolla dentro de múltiples contextos; circunstancias o condiciones definidas en parte por la biología, en parte por el tiempo y el lugar. Los seres humanos influyen y son influidos por su contexto histórico cultural.

La teoría del ciclo vital, al considerar la vejez como un estadio evolutivo con sus propias metas, oportunidades y características bio-psico-sociales y éticas, pudo dar lugar a la conformación de un marco teórico-práctico que atendiera las particularidades, dando lugar a dispositivos y encuadres educativos específicos.

Lo anterior se logra gracias a la nueva visión que propone esta teoría sobre el desarrollo, entendiéndolo como un proceso que dura toda la vida y donde existe la posibilidad de mejorar habilidades y la utilización de recursos personales para la mejor adaptación de la persona frente a los cambios, lo cual constituye una de las aportaciones más relevantes hacia la educación e intervención con personas mayores.

c) Gerontología educativa

La gerontología educativa marcará las bases en todo el mundo de lo que hoy se conoce como Universidades de la Tercera Edad.

A comienzos de los años setenta se instruyeron nuevas prácticas educativas innovadoras con personas mayores, las cuales iban más allá de la alfabetización, entre ellas la Open University en Inglaterra, la Universidad de la Tercera Edad en Francia y las U3A en Inglaterra. A partir de este momento se concibe la aparición de un nuevo campo de estudio pedagógico que se nombró “gerontología educativa”.

Actualmente se entiende la gerontología educativa como “el estudio y la práctica de emprendimientos educativos dirigidos a las personas mayores (educación en la vejez) y a otros grupos con el fin de informar acerca de envejecimiento normal y sus derivaciones (educación para la vejez)” (Yuni y Urbano, 2005:28).

La gerontología educativa en general remite a la organización de los servicios educativos, la formación de capacitadores y educadores, el diseño de situaciones didácticas, diseño curricular y evaluación de acciones educativas para mayores enfocándose no sólo al desarrollo, mantenimiento o rehabilitación cognitiva, sino al desarrollo integral del adulto mayor para el fortalecimiento de la pertenencia social.

Yuni y Urbano (2005) proponen entender la educación de adultos mayores desde las siguientes dimensiones co-constitutivas:

- Se trata de acciones intencionales orientadas a producir cambios en determinadas dimensiones del desarrollo de los adultos mayores a partir de la creación de un espacio educativo.
- Se despliega un proceso por el que – mediante el intercambio, la búsqueda, la generación y reconstrucción de saberes – el sujeto mayor puede elaborar nuevos conocimientos de sí mismo y el mundo
- Se crea una instancia de entre-aprendizajes, es decir, todos los actores del proceso educativo son el soporte, medio, recurso afectivo y cognitivo. El conocimiento construido y aprehendido por el adulto mayor es un recurso que

favorece sus procesos adaptativos, mejora sus habilidades y capacidades, así como le permite adaptarse creativamente a las transformaciones.

- Se genera un espacio legítimo y legitimado socialmente para la práctica, el ensayo, la adquisición de recursos, la resignificación de tiempos y oportunidades personales y la creación de nuevos modos de conocimiento, reconocimiento y acción a partir de las capacidades y habilidades adquiridas o renovadas en el proceso educativo.

De estas dimensiones se entenderá la educación de adultos mayores como aquellas acciones intencionadas que forman un proceso orientado a producir cambios en los adultos mayores mediante la adquisición de nuevos conocimientos.

Si tomamos la idea de la educación de adultos mayores vista desde una perspectiva formadora, integral, y no limitada a la obtención de certificación o asistencial, consideramos pertinente retomar la visión de la gerontología educativa sobre la necesidad de darle a la vejez un enfoque positivo, superando las “visiones edadistas ” que cuestionan la capacidad de aprender de las personas mayores y la necesidad de un incremento en su calidad de vida, por lo que las intervenciones educativas en esta edad deberían considerar estos puntos.

De acuerdo con las dimensiones constitutivas se puede decir que esta educación no puede ser entendida como una práctica aislada, asistencial, recreativa o improvisada, sino que se debe trabajar e investigar como un campo que a pesar de ser “nuevo” ,debido al fenómeno de envejecimiento a nivel mundial desde hace unas décadas, cuenta con sustentos teóricos y empíricos que la constituyen y que nos permite entender al adulto mayor como sujeto histórico-social que en el proceso educativo es un sujeto activo.

El adulto mayor como sujeto de aprendizaje tiene habilidades, competencias, experiencias y conocimientos propios que deben ser tomados en cuenta al momento de crear programas, planes educativos o de intervención y la que el objetivo de la educación de adultos mayores es lograr un desarrollo integral del

mayor como sujeto de una sociedad, con la capacidad de integrarse, permanecer y ser productivo en ella mejorando su calidad de vida.

Dentro de las diversas experiencias educativas dirigidas a adultos mayores que se han encontrado, podemos identificarlas no en relación a la de mayor a menor valor, sino al enfoque con las cuales se lleva a cabo así como al papel que tienen los docentes en cada una de ellas, por ejemplo:

a) El modelo científico- tecnológico

Este modelo sigue los fundamentos de paradigma positivista, en este “las técnicas educativas de planeamiento, diseño curricular y didácticas son procedimientos estandarizados utilizables en diferentes contextos.

La gerontología se presenta como una tecnología social en tanto la educación constituiría un tipo de intervención que ayuda a disminuir “el problema social” de la vejez, es decir, es un modelo de compensación de los déficits de los mayores tanto de salud física como mental y social.

Este modelo al tener un carácter instrumental, crea programas de entrenamiento en deficiencias específica por ejemplo: en funciones como la memoria, reducción de ansiedad, habilidades sociales, de preparación para la jubilación o las tecnologías, y en la mejora de capacidades físicas como mejorar la motricidad fina, reducción de dolor o rehabilitación de alguna parte del cuerpo.

Bajo este modelo el docente se limita a la aplicación de técnicas pre-establecidas de acuerdo a evaluaciones previas de las personas mayores respecto a sus capacidades funcionales.

El objetivo de este modelo educativo es atender restaurar ciertas disfunciones sociales, físicas y psicológicas, viendo al adulto mayor como sujeto pasivo y un usuario del servicio. Este modelo parte de una visión gerontológica que considera

al envejecimiento como un periodo de involución, decrementos, déficits y pérdidas, por lo que la educación en esta etapa sería un entrenamiento de capacidades.

b) Modelo humanista-interpretativo

Este modelo se apoya en las teorías interpretativa, fenomenológica y hermenéutica. Se interesa en los significados que los sujetos otorgan a la educación y se apoya en la teoría del ciclo vital, el psicoanálisis y el interaccionismo simbólico.

Este modelo considera que la educación tiene un papel importante en la vida del adulto mayor, ya que fortalece y crea roles sociales; sostiene que una persona se adaptará mejor socialmente en cuanto se sienta útil, por tanto se debe involucrar en actividades. La educación contribuye brindar medios para la autorrealización del adulto mayor, a seguirlo manteniendo activo socialmente y lograr una mejor calidad de vida.

En este modelo educativo el docente es un guía que genera las condiciones necesarias para que los adultos mayores utilicen su experiencia y sabiduría para seguir activos socialmente y se le da gran importancia a la interpretación que los adultos mayores tienen de los hechos que acontecen.

Yuni y Urbano (2005) explican que el docente bajo este modelo crea las herramientas didácticas con base en la capacidad de empatía y afectividad que permitan que los adultos mayores comuniquen sus necesidades y demandas latentes. La experiencia determina el trabajo didáctico aunado a los conocimientos científicos. La estrategia metodológica que predomina en este modelo es lo grupal y en el que el adulto mayor participa en la producción de saberes y en su propia formación.

De este modelo surgen las Universidades de la Tercera Edad anglosajonas, círculos de aprendizaje, grupos de reflexión y algunos centros de jubilados.

También surgen dos propuestas, el aprendizaje “de” mayores y el aprendizaje “entre” mayores, es decir, en el primero un docente es el encargado de la sesión y la planeación de la clase, éste puede ser un especialista en el tema y la edad es indistinta, en el segundo caso el propio adulto mayor es el encargado de dirigir la experiencia educativa.

c) El modelo crítico

Este modelo se basa en postulados de la gerontología crítica y la gerontología feminista, busca cambiar las actitudes sociales que determinan la posición y los roles de las personas mayores en la sociedad basado en estereotipos o estigmas.

Para este modelo educativo, no debe mirarse a la población adulta mayor como un problema social, ya que de ser así, las acciones destinadas a esta población serían compensatorias o asistenciales, en lugar de eso se propone cambiar estructuras sociales y políticas para darle a los adultos mayores un lugar en la sociedad.

La propuesta educativa será emancipadora y dirigida al empoderamiento del adulto mayor para que este ejerza su poder. Más allá de lograr una calidad de vida se estimula a los mayores y a los docentes a analizar las relaciones de conocimiento, poder y control.

2.2. Programas universitarios. Universidad de la Tercera Edad

Del interés por cubrir las necesidades educativas en la población mayor, desde el siglo pasado varios países europeos crearon opciones las cuales entrelazaban la Educación Permanente, la Andragogía, las teorías biológicas y la gerontología, e incluso aplicaban algún modelo educativo.

Específicamente, las Universidades de la Tercera Edad surgieron en Toulouse (Francia) en 1973. Pierre Vellas quiso crear un espacio para analizar los problemas médicos, sociales y psicológicos de la vejez en una colaboración

multidisciplinaria con jóvenes investigadores en gerontología y con estudiantes jubilados. Comenzaron a organizarse cursos, conferencias y actividades diversas para responder a las demandas de las personas mayores. Las Universidades de la Tercera Edad fueron creadas en su origen “con el fin de comprobar la contribución de las mismas a la mejora de las condiciones de vida de las personas mayores, poniendo a su servicio los recursos disponibles (aulas, profesorado, personal de administración, ciclos de formación, etcétera”. (Villar Posadas, 2006:9). Estas universidades se expandieron en toda Europa y el mundo adaptando sus prácticas de acuerdo a las características y necesidades de la población adulta mayor de cada país, dando origen a distintas modalidades de organización para las experiencias educativas. Es por ello que resulta difícil en muchas ocasiones hablar de un modelo único de educación para mayores.

En 1975, tiene lugar en Toulouse la fundación de la Asociación Internacional de Universidades de la Tercera Edad (AIUTA), con el objetivo de favorecer la creación y desarrollo de las universidades para mayores en el mundo. Aglutina más de 3,000 programas educativos (AIUTA, 2002) para mayores en diferentes universidades del mundo.

En el origen de las Universidades de la Tercera Edad se entrecruzan tres matrices fundamentales: a) la matriz social: otorgar a este grupo de edad un contexto de encuentro con otras personas para salir de las tendencias típicas de aislamiento y abandono; b) la matriz cultural: ofrecer formación y puesta al día al colectivo mayores; c) la matriz investigación sobre sus problemas específicos (Requejo Osorio, 2009:50).

Por lo anterior, cada país debe adaptar las actividades y sus programas de estudio al contexto histórico cultural. Muchas de las universidades o programas universitarios o educativos en el mundo siguen un modelo o cierta tendencia en la forma de organización o actividades, sin embargo la educación en mayores es tan diversa como las culturas, lo cual no resta importancia ni validez sino que contribuye a la inclusión de la población mayor en la educación.

Cada propuesta de educación para mayores tiene un programa, planteamiento e incluso denominación particular, por ejemplo: Universidad Tiempo Libre, Universidad Abierta, Universidad Para Todos, Universidad de Todas las Edades, Universidad de la Edad de Oro, Senior Studies, University of the Third Age (U3A) - que actualmente se denomina University of All Ages, Scientific Continuing education for Older Adults, Ongoing Studies for the Elderly. En algunos países, los estudios universitarios para mayores están integrados dentro de los estudios establecidos por cada universidad (el caso de Austria, Alemania y Polonia); en otros países, son autónomos (por ejemplo The Third Age Trust o las UTE de Italia); o pertenecen solo de forma cooperativa a las universidades (por ejemplo en Eslovenia).

Según la investigación de Zolotow (1997), después de la primera Universidad de la Tercera Edad (UTE) establecida en 1973 en Francia, aparecieron otras en Bélgica, España, Suiza, Polonia, Canadá, Suecia, Italia, Estados Unidos, Inglaterra, Alemania, Argentina, Perú, Cuba.

Guirao y Sánchez (1997) explican las razones de la proliferación de los programas universitarios:

- Razones Sociales: inciden en la obligatoriedad de ofrecer, desde la Universidad, una respuesta servicial y solidaria al crecimiento de un grupo de personas que más allá o más acá de la tercera edad, se encuentran liberadas de sus obligaciones profesionales.
- Razones Institucionales: se refieren al papel que la universidad debe jugar en la sociedad como proveedora de conocimiento profesional y científico, cuando la necesidad de la formación permanente durante toda la vida se hace cada vez más evidente.

Las razones expuestas tienen similitud con la matriz social y cultural que considera Requejo Osorio (2009) en cuanto a la respuesta que la sociedad debe ofrecer a la población mayor, así como el construir y promover una cultura sobre el envejecimiento y la forma de envejecer.

Como mencionamos anteriormente, los programas universitarios para la población mayor han ido tomando diferentes formas, y no hay un criterio único sobre el tipo de organización que es más adecuado a las demandas de las personas y, en general, de la sociedad. En un esfuerzo de clasificación, podemos hablar de dos modelos que han sido la base para la organización y el desarrollo de estos programas.

- Modelo francés. Son programas desarrollados y diseñados por las universidades, estructurados en cursos académicos y contabilizados con créditos. Es la forma más presente en la mayor parte de Europa (Francia, Italia, Alemania, y España, entre otros países).
- Modelo británico. Por otra parte, en Cambridge Inglaterra, en 1982 se concibió este modelo, donde las actividades no solo son académicas, sino también sociales y recreativas. Promueve la participación de los adultos y cuenta con voluntarios para organizar y administrar el programa. Bastante más extendido en Estados Unidos que en Europa Actualmente, este modelo es el más demandado también entre la población de adultos mayores en América Latina y la oferta que predomina, ya que para ingresar a este tipo de UTE el adulto mayor no necesita un grado académico previo, lo cual la vuelve una opción más incluyente.

A continuación se hará un breve recuento de algunos de los programas educativos universitarios para adultos mayores en Europa que es el antecedente principal para posteriormente dar el contexto en México. Requejo Osorio (2009) menciona que en Europa se prefiere el nombre de “Universidad de la Tercera Edad” porque su intención y la de sus programas, en la mayoría de los casos, y es “ser más que clubes culturales de un simple pasatiempo” (p.51), su objetivo es acceder al saber elevado comparable con el nivel universitario, sin excluir a las personas que no tienen estudios superiores. Se ofrece a los mayores los medios de incrementar sus conocimientos para que tengan la capacidad de adoptar actitudes de participación activa en la vida cultural, social y política. Con esta finalidad se organizan múltiples actividades: cursos, seminarios, conferencias,

talleres, etcétera. Todos estos programas pueden concluir en un certificado o diploma universitario cuyo valor académico está en función de la situación de cada país.

Francia

En el caso de Francia, de acuerdo con la información proporcionada por Requejo (2009), la mayoría de las UTE forman parte de La Unión Francesa de Universidades de la Tercera Edad (UFUTA) creada en 1983, encargada de agrupar a las universidades.

Sin embargo dentro de éstas UTE´s podemos encontrar aquellas que realizan acuerdos con otras universidades de tipo estatal, pública o de gobierno, con las cuales organizan y crean sus programas de estudio; lo anterior les permite tener una cierta garantía de nivel y calidad de su propuesta.

Italia

En Italia, las Universidades de la Tercera Edad toman como referencia el modelo francés a partir de 1973. En sucesivos años estas instituciones se multiplican siendo hoy Italia uno de los países que cuenta con un importante número de centros educativos y de estudiantes.

En Italia las Universidades para mayores están asociadas a diversas federaciones entre las que destacan:

- a) Unitre: la cual crea en Turín la primera UTE en 1975. Esta asociación no se centra únicamente en los mayores sino que tiene un carácter sociocultural. Cuenta con 215 sedes en Italia. Tratan de promover la prevención y la investigación. Entre sus objetivos están el favorecer la educación para la ancianidad, retardar el envejecimiento del cuerpo e impulsar el conocimiento intergeneracional.
- b) FEDERUNI (Federazione Italiana tra le Università della Terza Etá) creada en 1982. Acoge 250 Universidades de la Tercera Edad con más de sesenta mil

personas que asisten a sus cursos. Entre sus objetivos está promover una cultura de envejecimiento, investigación en lo referente a temas de la vejez

c) AUPTEL/AUSER (Associazione tra le Università Popolari della Terza Etá e dell Etá Libera) la cual surge en 1993 y comprende 18 Universidades más 12 Universidades Populares de AUSER (Assiciaziones per l'Autogestione de Servizi della solidarietà)

La AUSER a través de sus asociaciones y centros culturales forma parte del sistema informal de educación de personas adultas. Considera la educación permanente como una exigencia primaria de la sociedad.

Podemos decir que en los casos de Francia e Italia la educación para mayores coincide con los principios de Educación Permanente y los objetivos de la educación de adultos que fueron planteados en los grandes momentos de la ONU y la UNESCO.

Portugal

En el caso de Portugal las primeras Universidades de la Tercera edad fueron creadas en 1976 en las ciudades de Lisboa y Porto, actualmente la "Red de Universidades da Terceira Idade" (UTIs), estima que existen 75 universidades en todo Portugal.

Sus objetivos principales de las UTIs en Portugal son: Promover la participación y organización de las personas mayores en actividades culturales de enseñanza y tiempo libre; divulgar la historia, la ciencia, las tradiciones, divulgación de los servicios, deberes y derechos de la población mayor y promover la investigación gerontológica.

Países Nórdicos y Reino Unido

En Suecia podemos encontrar los denominados "Círculos de estudio y las "Universidades Populares" que son el núcleo fundamental de una educación de adultos de carácter no formal. Por "círculo de estudio" se entiende un grupo de

personas que se reúnen para realizar trabajos teóricos y prácticos de acuerdo con un plan fijado de antemano. Lo característico de este modelo es el “factor de solidaridad” y “compañerismo” que permite, en la mutua interacción y comunicación, realizar un proceso de aprendizaje cooperativo.

En cuanto a las Universidades Populares que hoy en día existen y se crearon hace más de 100 años, podemos decir que son la base en muchos casos de la educación de adultos en Europa ya que surgen como respuesta al movimiento social y político reformista que en educación recibió el nombre de Institución Libre de Enseñanza a principios del siglo XX, y que también se adjudica a la Extensión Universitaria el papel de creadores de las Universidades Populares⁷, este tipo de enseñanza la comparten en varios países europeos, a la fecha aún existen las Universidades Populares donde asisten no solo adultos sino en su mayoría adultos mayores.

Se distinguen de origen dos tipos de Universidades Populares: las UP que han nacido y se desenvuelven de manera privada, independientes de la Universidad y de los poderes oficiales.

1. Las UP de partido, laicas, de acción social, los Institutos Populares de enseñanza mutua, de comprensión y amistad y, por último, las UP de la Cooperación de las Ideas, caracterizadas por la concurrencia de todas las ideas, sin exclusión y acción social que eduque para un porvenir de libertad.
2. Las UP adscritas a la Universidad, que tienen su mismo ideal, disponen oficialmente de sus profesores, de sus métodos y son una forma de Extensión Universitaria.

España

⁷ López-Nuñez y Martín Enrique (2009), explican el origen de las Universidades populares haciendo referencia a una “hoja volante”, que Jorge Deherme escribía, componía y repartía bajo el título de *La Coopération des Idées*. Este folleto creció en Francia, hasta convertirse en 1898 en una revista, en la que colaboraban académicos de todo el país influenciados por el ideal de libertad, igualdad, lucha de clases.

Este país es tal vez uno con más oferta de programas universitarios para adultos mayores tomando como base para éstos el principio de la Educación Permanente. En la última década del siglo XX surgen en España los PUM que, con diferentes denominaciones (Universidad de la Experiencia, Aula de la Experiencia, Universidad de Mayores, etcétera).

En España, los Programas Universitario para Mayores se refieren exclusivamente a aquellos diseñados y desarrollados por las universidades (utilizando sus recursos: personal de administración y servicios, profesorado y aulas). Son actividades educativas formalizadas que cuentan con el respaldo directo o indirecto de las universidades, ésta es la organizadora o supervisora de los programas. Para poder denominar a un programa para mayores como 'programa universitario' hay que contar con las siguientes características (basado en Guirao y Sánchez, 1997):

- Prima la función social, entendido como un servicio más que la Universidad ofrece a la comunidad en la que se inserta.
- Organiza los contenidos de los programas en función de los fines. No se trata de informar sino de formar y trans-formar, y no de cara al ejercicio profesional, sino para el logro de una inserción social más participativa, ocupacional, más competente y más fructífera para los interesados.
- Son programas de intervención socioeducativa dirigidos a personas mayores. Aunque habría que definir qué se entiende por 'persona mayor', pues en gran parte de los Programas Universitarios para Mayores se admiten alumnos a partir de 55–50 años⁸. El criterio de selección para el acceso a los Programas Universitarios para Mayores es únicamente la edad, pues no se requiere titulación previa.
- El fin último de los Programas Universitarios para Mayores es la integración social y cultural de las personas mayores.

⁸ Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir de los 60 años la persona es considerada de edad avanzada o de la tercera edad.

Los Programas Universitarios para Mayores (PUM) tienen un carácter universitario, es decir, cada universidad elabora un programa especial para adultos mayores teniendo en cuenta las características básicas que son: a) los contenidos deben adaptarse al nivel de formación de los sujetos tratando de ajustar el rigor y científicidad de los contenidos a la capacidad de comprensión de los sujetos, b) los profesores deben tener en cuenta las situaciones del aprendizaje de los mayores (tiempos, motivación, etcétera). En estos programas universitarios no solo se tiene en cuenta la parte académica sino también se contemplan actividades socioculturales.

Para Fernández García (2013:72):

Los PUM, cumplen una gran función social; no sólo benefician a los adultos mayores que asisten a sus aulas, sino también a la propia Universidad que ve proyectada su acción cultural, científica e investigadora en otros sectores de la sociedad que reclaman sus servicios y a los que la Universidad debe abrirse y contribuir de este modo, a universalizar la cultura.

Las Aulas Para Mayores, inician sus actividades en Galicia en 1978, su programa se adapta a las características de cada grupo, es decir, el programa se construye con base en los intereses de las personas mayores que asisten.

Este programa tiene 3 características: 1) El programa se construye tomando en cuenta las intervenciones formativas que resulten más adecuadas e interesantes, 2) no competitiva, buscado principalmente la cooperación entre los mayores, por ello no existe ningún proceso de evaluación y las personas pueden asistir el tiempo que deseen, 3) además de incluir materias académicas (historia, literatura, etcétera) incluyen actividades socio-culturales (música, teatro, etcétera).

Estas aulas ofrecen talleres y cursos para mejorar la calidad de vida, estimular la actividad física y mental de los mayores y actividades artísticas.

Las Aulas de la Experiencia o también llamadas Aulas para mayores, van dirigidas a adultos mayores de cincuenta años y cuyo objetivo es el de una

educación integral que acerque al adulto mayor a la cultura, conozca su entorno, que transmita su experiencia y desarrolle aptitudes y actitudes que le ayuden a adaptarse en su entorno, estas aulas pretenden ser un espacio para el debate y la transmisión científico- cultural y de desarrollo social. De acuerdo con la página oficial del Aula de la experiencia⁹, las competencias que se desarrollan en el plan de estudios son las siguientes:

Instrumentales: capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, habilidades de gestión de la información, capacidad para recuperar y analizar la información de diversas fuentes, resolución de problemas y toma de decisiones.

- Personales: capacidad crítica y autocrítica, trabajo en equipo, apreciación de la diversidad y la multiculturalidad y compromiso ético.

- Sistémicas: capacidad de aplicar el conocimiento en la práctica cotidiana, habilidades de investigación, capacidad de aprendizaje, capacidad de adaptación a nuevas situaciones, capacidad para generar nuevas ideas (creatividad), capacidad para el trabajo autónomo y preocupación por la calidad.

Lo anterior se logra a través de cursos cuatrimestrales con un total de 40 horas cada curso, donde se imparten materias sobre tecnologías, historia, cultura, derecho, economía, etcétera. Así mismo se ofrecen diversos talleres, conferencias, seminarios y educación continua para los mayores de muy diversos temas así como actividades complementarias.

Si bien esta opción no requiere grados académicos previos, al finalizar cada curso se otorga el correspondiente certificado de acuerdo con los criterios establecidos en las Técnicas de Evaluación de este Plan de estudios que puede ser certificado de asistencia, diploma del curso, de acuerdo al número de créditos cursados.

Para esta opción educativa se adaptaron los planes y programas de estudios al nuevo paradigma universitario, vinculado al Espacio Europeo de Educación

⁹ <http://institucional.us.es/aulaexp/>

Superior¹⁰, con una oferta académica más actualizada y de calidad, orientada particularmente a quienes este momento no han tenido la oportunidad de tener una formación universitaria o bien desean volver a las aulas para reciclar los conocimientos adquiridos en el ámbito universitario.

Sin embargo también existen las denominadas “Aulas Senior” en Barcelona, Andalucía, Cataluña, las cuales son una oferta interdisciplinar de estudios universitarios para personas mayores de cincuenta años. La Universidad de Murcia ofrece, desde 1998, esta formación dirigida a personas que, por diversas razones, no pudieron acceder a la Universidad en su momento, o bien desean volver a las aulas y reencontrarse de nuevo con las actividades académicas universitarias.

Lo que nos muestran estos ejemplos de Universidades de la Tercera Edad y Programas Universitarios en Europa es la importancia que ha tenido la educación de adultos mayores como una forma de empoderar al adulto mayor y mejorar su calidad de vida a partir de diversos conocimientos y actividades. Así mismo, nos muestra una forma de organización entre programas educativos dirigidos a mayores y las características particulares y propias que debe tener un programa para ser considerado y/o denominado universitario.

Nos percatarnos que los programas en conjunto pretenden que los mayores puedan insertarse en procesos formativos facilitando su acceso a conocimientos universitarios de forma formal e informal y así como promover el desarrollo personal, social y contribuir a la integración del adulto mayor en el medio al que pertenece.

Todos los programas educativos que se ofrecen van dirigidos a los adultos mayores tomando en cuenta las necesidades y características de esta población. Así mismo podemos ver que, si bien los programas y las ofertas educativas son

¹⁰ El EEES es un ámbito de integración y cooperación de los sistemas de Educación Superior, con el objetivo de crear, en 2010, un escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo. Consultado en <http://www.uma.es/eees/>

distintas y tienen una población diversa, en estos países existen redes que intentan unificarlas a fin de construir redes de apoyo y garantizar de alguna manera la calidad de los servicios educativos que se ofrecen.

2.3. Educación de adultos mayores en México

En el caso de América Latina, la educación de adultos mayores es relativamente nueva por la transición demográfica que en años recientes han tenido, sin embargo, como explica la García Simón (2007), en algunos países la idea de la educación del adulto mayor también ha cobrado terreno desde los 80' y existen diversas experiencias, por ejemplo:

En Colombia existen programas donde los adultos mayores cursan estudios de nivel primario junto a los niños, mientras en Costa Rica se desarrollan programas de educación a distancia en gerontología.

La Universidad Pontificia Católica del Perú ostenta entre sus programas el denominado "Universidad de la experiencia" dirigido a los adultos mayores; fue ésta universidad la encargada de organizar el Primer Encuentro Iberoamericano de Universidades de la Tercera Edad en el año 2005.

La Pontificia Universidad Católica de Chile ofrece docencia, investigación, proyectos sociales, políticas públicas y publicaciones destacan entre sus ejes de acción.

La Universidad de la Tercera Edad de República Dominicana ofrece carreras, cursos especiales, posgrados, proyectos de investigación, proyectos sociales, formación de recursos y equipos multidisciplinarios

Por su parte, en Cuba también existen las Universidades del Adulto Mayor, las cuales ofrecen educación continua y permanente, programas sociales, tecnológicos, científicos, y exhiben importantes logros.

Si bien en los años 70 en Europa inician los programas universitarios para personas mayores, en México en esta misma década marca apenas el inicio de una política pública de vejez por lo que respondiendo a este incremento paulatino de personas de la tercera edad se crea el Instituto Nacional de la Senectud (INSEN) en 1979 actualmente llamado Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) desde 2002¹¹, cuya misión es promover el desarrollo humano integral de los adultos mayores brindándoles empleo, ocupación, retribuciones, asistencia y las oportunidades necesarias para alcanzar niveles de bienestar y alta calidad de vida¹².

El tema de las acciones encaminadas a la atención de adultos mayores en nuestro país va de la mano de las políticas públicas que se han dado justo desde la década de los 70, por lo que entenderemos por política pública “un plan de acción específico orientado hacia el logro de objetivos perfectamente identificados, delimitados y viables, donde el modo de gobernar consiste en un “gobierno por políticas” (Razo González, 2007).

La asistencia hacia los adultos mayores a lo largo de la historia de México se remonta desde mediados de siglo XIX con la aparición de la asistencia pública que después se instituye en 1931, la cual expande el cuidado del estado a grupos vulnerables entre ellos los adultos mayores, hasta la creación del DIF en 1977 que es el antecedente del INSEN durante el gobierno de José López Portillo.

De acuerdo con Razo González (2007), las políticas de vejez, para serlo, deben contar con tres atributos generales: institucionalidad, medidas programáticas y normatividad. Por institucionalidad se entiende que es necesario contar con una instancia responsable del diseño, implementación y seguimiento de las políticas, por ejemplo un instituto. Las medidas programáticas se refieren a la explicitación de las acciones en términos de objetivos y resultados, así como a la articulación

¹¹ Desde el 2002 con el gobierno del que era presidente Vicente Fox se denominó a toda persona mayor de 60 años, “Persona adulta mayor”.

¹² Portal del Inapam.gob.mx, consultado el 6 de febrero de 2018.

de las actividades que permitan conseguirlos. La normatividad está constituida por los mandatos legales, las leyes específicas y un marco de procedimientos.

El INSEN por tanto le dio institucionalidad a las políticas de la vejez, su objetivo era: “proteger, ayudar, atender y orientar a la vejez mexicana y estudiar sus problemas para lograr soluciones adecuadas. En sus primeros años de creación el Instituto definió un conjunto de programas asistenciales agrupados de acuerdo con el servicio que prestarían a la población” (INAPAM).

- Programas económicos: Tarjeta INSEN; Centros de producción; Bolsa de Trabajo; Cursos de Capacitación.
- Programas Sociales: Procuraduría de la Defensa del Anciano; Albergues; Clubes de la Tercera Edad.
- Programas Educativos: Educación de la Familia y la Sociedad en el Conocimiento del Anciano; Centro Cultural de la Tercera Edad; Enseñanza Geriátrica y Gerontológica; Preparación al Retiro.
- Programas Psicológicos: Actividades recreativas, vacacionales, culturales y sociales; valoración psicológica y psicométrica; talleres de terapia ocupacional; Residencias Diurnas.

Cuando el Instituto Nacional de la Senectud (INSEN), ahora INAPAM, se creó, la posición imperante era la de pobreza e integración social. Por ello, su objetivo primordial era “proteger, ayudar, atender y orientar a la vejez mexicana, así como estudiar sus problemas para lograr soluciones adecuadas”. Los primeros pasos se dirigieron a programas asistenciales, económicos, sociales, educativos, psicológicos e incluso de investigación. Poco a poco las políticas públicas fueron diseñándose tomando en cuenta las recomendaciones de organismos internacionales como la ONU-UNESCO y de especialistas en el campo de la vejez que se dieron cita por ejemplo en las Asambleas Mundiales sobre Envejecimiento.

Sin embargo el INSEN no tenía la cobertura esperada ni en la Ciudad de México ni en los estados de la república, fue hasta principios del año 2000, en que el

cambio de administración y de partido en el gobierno (del PRI al PAN), marcó un giro en la forma de definir el problema de la vejez aunado al incremento de la población de personas de 60 años y más en este periodo.

En este periodo el INSEN pasó del Sector Salud al de Desarrollo Social, el cambio más significativo fue normativo, en junio de 2002 se crea la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, a través de la cual se pretende regular:

- La política pública nacional para la observancia general de los derechos de las personas adultas mayores;
- Los principios, objetivos, programas, responsabilidades e instrumentos que la administración pública federal, las entidades federativas y los municipios deberán observar en la planeación y aplicación de la política pública nacional, y
- El Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores.

Actualmente el INAPAM cuenta con diversos programas, centros, albergues y actividades que dan atención a las personas adultas mayores, algunos son¹³:

- Tarjeta INAPAM, que ofrece diversos beneficios y descuentos en alimentación, asesoría jurídica, educación, recreación, cultura y deporte, salud, transporte, vestido y hogar.
- Cursos y congresos sobre envejecimiento.
- Según el registro del INAPAM 3408 albergues, residencias de día y clubes para los adultos mayores.¹⁴
- Clubes de la tercera edad. Donde se desarrollan diversas actividades físicas, talleres, cursos, pláticas entre otros. Actualmente en la Ciudad de México hay 73 clubes distribuidos en las 16 delegaciones.
- Casas del adulto mayor (INAPAM-DIF)
- Clínica de la memoria
- Asesoría Jurídica

¹³ Datos obtenidos del portal del INAPAM.

¹⁴ Estos son de los que tiene registro el INAPAM hasta marzo del 2018 en su base de datos, no todos dependen directamente del INAPAM.

- Vinculación con bolsas de trabajo
- Capacitación para el trabajo
- Centros culturales

Si bien las acciones del INAPAM han tenido una repercusión positiva en la población, también aún hay mucho que hacer y que queda pendiente, Razo González (2007) atribuye esto a que:

- El hecho de que la vejez es un “problema a futuro”, todas las proyecciones indican que será un problema para el año 2025 debido al incremento exponencial de esta población, por lo que se requieren acciones a nivel de gobierno federal urgentes.
- El problema de la vejez no ha permeado a nivel de la iniciativa privada, las grandes empresas tienen su propia agenda social y su prioridad son las poblaciones jóvenes. La participación de las pequeñas y grandes empresas se limita por lo general al otorgamiento de donaciones.
- Las organizaciones de la sociedad civil que participan, no tienen conocimientos técnicos del problema, su saber es empírico y su participación se reduce a acciones asistenciales.

También se puede mencionar que lo anterior surge de una falta de cultura sobre el envejecimiento, lo cual incrementa o mantiene estereotipos y visiones negativas sobre la vejez, lo cual trae consigo la falta de presupuesto para encaminar y desarrollar acciones de mejora e investigación.

Otros lugares destinados al adulto mayor y contribuyen a su salud física, emocional y social son:

- Instituto Nacional de Geriátrica. En esta institución se realiza investigación sobre envejecimiento y se dedica a la formación de recursos humanos especializados en la atención de las personas adultas mayores. Así mismo ofrece terapias, asistencia médica, cursos y talleres para adultos mayores, familiares y personas interesadas en temas del envejecimiento.
- Casas de día (IMSS, ISSSTE, DIF).

- Guarderías gerontológicas. Éstas para personas adultos mayores que padezcan demencias vasculares, mixtas o de tipo Alzheimer, deterioros cognitivos leves y moderados, que no requieran de cuidados especializados, cuenta con los siguientes servicios: alimentación, enfermería, psicología, estimulación cognitiva, terapia ocupacional, actividades recreativas y atención familiar.
- Instituto para la Atención de los Adultos Mayores IAAM. Es el órgano del Gobierno de la Ciudad de México encargado de promover el bienestar de las personas mayores en la CDMX, cuyo objetivo es: Garantizar el cumplimiento de la Ley que establece el Derecho a la Pensión Alimentaria para los Adultos Mayores de 68 años residentes en la Ciudad de México, promoviendo políticas públicas, implementando programas de atención integral, impulsando el ejercicio pleno de sus derechos, y fomentando una cultura del envejecimiento activo.

Además de estos institutos y centros de atención de adultos mayores debido al incremento de la población y las diversas necesidades, se han creado otras opciones privadas que van desde hospitales, centros de día, asilos, cuidadores, enfermeras, hasta clases particulares y centros de idiomas, computación, tanatología y otras actividades.

Como lo mencionamos anteriormente, a partir de año 2000 se producen cambios en nuestro país en cuanto al cambio de partido político gobernante hasta el momento, ando paso del PRI al PAN. También en este mismo año, la denominación políticamente correcta cambia de anciano o viejo por el de adulto mayor, cambia así mismo el INSEN por INAPAM, y la Comisión Nacional de Derechos Humanos publica los “Derechos de las personas adultas mayores”, los cuales se añan a los Derechos Internacionales y los Derechos Humanos, y que garantizan la protección, el trato digno, a la salud, la alimentación, la educación, el trabajo, la asistencia social, denuncia y la participación.

Debido a lo anterior también los adultos mayores se han vuelto en muchos casos parte de los discursos de los políticos, y de las promesas por atender a esta

población. No sólo la población de adultos mayores se incrementa en números sino también con ellos los votos y el apoyo a cierto partido político, corriente o ideología y fuerza social.

Tal es el caso por ejemplo del Programa de Pensión Alimentaria para los adultos mayores de la Ciudad de México, promovida en el 2003 por el entonces jefe de Gobierno de la Ciudad de México Andrés Manuel López Obrador (del Partido de la Revolución Democrática) a las personas mayores de 68 años, la cual ha sido de las acciones más relevantes. Esta medida ha sido mencionada por el mismo partido PRD a través del tiempo y de las jefaturas que ha tenido desde el año 1997, esto se ha visto como un resultado de la eficacia del partido más allá de la repercusión en la calidad de vida de los adultos mayores.

Por lo anterior, uno se podría preguntar cuál sería la diferencia entre ser objeto del discurso político o de las políticas públicas y qué tanto el adulto mayor es partícipe activo, social y político en nuestro país, lo cual parece ser dos posturas totalmente distintas , ya que si bien como lo vimos las políticas públicas toman al adulto mayor desde la década de los 70 para encaminar acciones asistenciales, aún no se habla de un empoderamiento o un adulto mayor activo como lo manejan la OMS, la ONU u otros organismos internacionales que han promovido el envejecimiento activo, exitoso y la educación permanente del cual los programas educativos universitarios en todo el mundo han tomado como base.

“El segmento de ancianos después de los 70 todavía se formó de una manera católica con una imagen, las mujeres sobre todo, un poco más conservadoras, entonces lo que se ha observado es una inclinación panista, por ejemplo, en un sector clase media de ancianos entre los 70 y 85 años”, detalló Martha Aceves, experta en antropología de la vejez de la UNAM. Verónica Montes de Oca, investigadora titular del Instituto de Investigaciones Sociales de la Máxima Casa de Estudios, agregó que la preferencia política en el caso de los adultos mayores también depende de la ciudadanización y del empoderamiento del adulto mayor en cada región del país. “En entidades donde desgraciadamente no existe perspectiva de derechos, donde los programas que existen a nivel de gobierno son básicamente del gobernador en turno, hay una

perspectiva muy maltratadora del adulto mayor que genera una relación de dependencia con los gobiernos sean panistas, perredistas o priistas” (Toribio, 2012).

Lo anterior resulta importante ya que en nuestro país las acciones encaminadas a cierta población o grupo surgen como propuestas de algún partido político. En el caso de la Universidad de la Tercera Edad en la Ciudad de México, ésta surge dentro de un contexto político particular ya que la ciudad es sede de los poderes federales, también es la ciudad más poblada del país y donde se concentra el comercio, la industria, y diversas oportunidad laborales y educativas.

El país estuvo gobernado durante 70 años consecutivos por el mismo partido político (el Revolucionario Institucional, PRI), desde inicios del siglo XX, la ciudad de México o también denominada Distrito Federal contaba con el Departamento del Distrito Federal (DDF), que era un departamento administrativo y donde el presidente nombraba directamente al jefe de departamento que gobernaba en este caso esta entidad, a partir de 1996 se crea el Gobierno del Distrito Federal y por tanto el Jefe de Gobierno del Distrito Federal, cargo de 6 años y de elección popular.

Desde ese año cada uno de los Jefes de Gobierno han sido militantes del Partido de la Revolución Democrática, sin embargo, cada una de las delegaciones políticas que conforman la ciudad ha estado bajo la administración de un delegado. A partir del año 2000, los habitantes de las delegaciones pudieron votar por el Jefe Delegacional, ya que anteriormente los Delegados eran nombrados por el Jefe del Departamento del Distrito Federal ¹⁵ (a su vez designado directamente por el Presidente de la República).

En el caso de la delegación Benito Juárez, por ejemplo, que es donde se encuentra la UTE, a partir del año 2000, sus 6 delegados han militado para el Partido Acción Nacional PAN. La delegación Benito Juárez tiene dos características importantes: la primera que es la demarcación con mayor Índice de

¹⁵ Posteriormente en el 2016, cambia el nombre de Distrito Federal a Ciudad de México.

Desarrollo Humano¹⁶ de entre todos los municipios del país según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en su último informe del 2014, y la segunda característica es que es la demarcación con mayor porcentaje de adultos mayores.

En México el antecedente nacional de una universidad para mayores lo encontramos en la Universidad del Valle de Orizaba, Veracruz, en la Casa de estudios superiores que ofrece la licenciatura a personas de 55 años de edad en adelante, inclusive la directora general del DIF Nacional, Ana Rosa Payán, firmó un convenio de colaboración con el rector de la misma, Roberto López Arano, para apoyar lo que han llamado Universidad de la Tercera Edad, a fin de contribuir a “la cultura de un envejecimiento activo y saludable”.

En 1994 se fundó una Universidad de la Tercera Edad (UTE) en Guadalajara y más adelante en el 2009, se inaugura la primera UTE en el Distrito Federal, la cual alberga el mayor porcentaje de adultos mayores con un 15.2% y en la cual se enfocará esta investigación.

La inauguración de la UTE DF en marzo del 2009 estuvo a cargo del entonces delegado Germán de la Garza y de la presidenta del DIF Margarita Zavala quien declaró que “este tipo de centros educativos no son para que esta parte de la población (adultos mayores) vayan a pasar el tiempo, sino para construir juntos a México, porque ellos tienen parte de la historia y cultura del país”.¹⁷

Esta Universidad a pesar de encontrarse en Benito Juárez no atiende exclusivamente a los mayores de esta delegación, sino a toda persona mayor de 50 años interesada en estudiar alguno de los cursos, talleres o materias que se imparten en esta institución.

¹⁶ “[E]l desarrollo humano supone la expresión de la libertad de las personas para vivir una vida prolongada, saludable y creativa; perseguir objetivos que ellas mismas consideren valorables; y participar activamente en el desarrollo sostenible y equitativo del planeta que comparten” (PNUD, 2010: 3).

¹⁷ “Inauguran la Universidad de la Tercera Edad en la delegación Benito Juárez” (2009), en <https://www.portalpolitico.tv/nacionales/inauguran-la-universidad-de-la-tercera-edad-en-la-delegacion-benito-juarez>

La Universidad de la Tercera Edad no responde a ningún modelo educativo, tampoco pertenece a ninguna red como en el caso de países como Italia, Francia o España, sino que pertenece a la Unidad Departamental de atención de Adultos Mayores de la Delegación Benito Juárez, lo cual le da autonomía a la UTE de operar según sus propios intereses, implementar programas o recursos didácticos según su criterio lo cual a su vez no garantiza un nivel de “calidad” como en los casos de otros países.

La UTE cuenta con una coordinadora (directora) que es asignada directamente por el delegado en turno, si bien ostenta el nombre de Universidad, sus procesos de inscripción, sus cuotas y las materias o cursos que se brindan dependen de la delegación directamente, por lo tanto dista de lo que se conoce mundialmente como programa universitario.

La UTE se encuentra ubicada en la avenida Cumbres de Maltrata y Eje Central Lázaro Cárdenas, según datos de las propias autoridades, el proyecto inicial era la de una casa de cultura, sin embargo, tiempo después a partir de encuestas y recabar la opinión pública se inició con la construcción del edificio que se convertiría en la Universidad de la Tercera Edad.

Dicho edificio estaba pensado para albergar a un promedio de 800 alumnos, sin embargo esa cifra aumentó y se rebasó desde el comienzo. Como mencionamos anteriormente para el último cuatrimestre del 2015 (periodo que se realizó la investigación), eran casi dos mil alumnos, 119 actividades y 216 grupos. Posteriormente se inauguró otro edificio de la UTE en Mixcoac el 5 de octubre de 2011 para poder ofrecer el servicio a más personas interesadas.

Misión:

Ofrecer a las personas adultas mayor educación continua para complementar y mejorar su proceso de vida.

Visión:

Ser un centro educativo integral de vanguardia, especializado en el ámbito gerontológico, que contribuya a mejorar la calidad de vida de los adultos mayores y coadyuve en la formación de personal capacitado en los procesos de envejecimiento y los diferentes modelos de atención.

Objetivo:

Ser un espacio de educación integral para el Adulto Mayor, no formal, especializada, con materias, talleres, cursos que comprendan sus necesidades de aprendizaje, contribuyan al desarrollo físico y mental, que les permita mejorar la calidad de vida, capacitándolos para el proceso de envejecimiento, herramientas para la integración en la vida social y económica del país.

Como podemos percatarnos, la misión, visión y objetivos de la UTE van encaminados al desarrollo integral del adulto mayor, tomando en cuenta sus características y necesidades educativas y cuya finalidad sea mejorar la calidad de vida de los mayores que asistan, lo anterior sugiere una visión desde la gerontología educativa y la educación permanente.

Actualizando este dato (Alcocer, 2017), para febrero de 2017 la UTE de Cumbres de Maltrata tiene aproximadamente dos mil 680 alumnos, en el caso del edificio de Mixcoac tiene cerca de mil 854 alumnos, lo cual da un total de 4, 534 alumnos.

Según los datos de la investigación del periódico *Publimetro* realizada en febrero de 2017, la población femenina es la que más acude a estas universidades, mientras que los adultos mayores de las demarcaciones Benito Juárez, Álvaro Obregón y Cuajimalpa, son los más numerosos.

Para poder ingresar a la Universidad son necesarios los siguientes requisitos:

- * Tener edad mínima de 55 años.
- * Valerse por sí mismo.
- * Credencial del IFE o del INAPAM.

- * Comprobante de domicilio
- * Tres fotografías infantiles, a color y recientes.
- * Certificado médico.

Para realizar una actividad física, es necesario presentar un electrocardiograma con interpretación.

Así mismo, “no se entrega constancia de estudio, toda vez que las materias, talleres y cursos que se imparten corresponden a un modelo de educación no formal, que carecen de validez oficial, debido a que no es una Institución Educativa”, precisó la delegación en su respuesta al reportaje realizado por *Publimetro*.

Lo anterior pone un a consideración un punto importante para esta investigación, ya que si declaran que no es una institución educativa ya que es un modelo de educación no formal, entonces no se puede sustentar el hecho que sea nombrada “Universidad de la Tercera Edad” ya que este tipo de instituciones a nivel mundial se consideran educativas y con características particulares tal como lo veremos más adelante, y tal como lo menciona el objetivo de ésta UTE.

Sin embargo, al ingresar en el portal de internet de la Delegación Benito Juárez, hay una opción “Conoce BJ” donde al ingresar hay datos de las escuelas, bibliotecas y Centros de Desarrollo Infantil CENDI que pertenecen a la demarcación; al ingresar en “escuelas” podemos ver que dentro del listado aparece la “Universidad de la Tercera Edad”¹⁸.

Un punto que expone el reportaje mencionado, es que a pesar que los estudios carecen de constancias oficiales, tienen un costo para todos los alumnos.

En respuesta a la solicitud de información realizada por *Publimetro*, la delegación precisa que las cuotas se diferencian según las materias que se desean cursar; por ejemplo, hay algunas con costos que van de los 384 pesos a los 704 pesos y

¹⁸ Portal en línea de la Delegación Benito Juárez. <http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/conoce-bj/educacion>

otras que llegan hasta los 768 pesos por materia. Tanto en Cumbres de Maltrata como en Mixcoac, los adultos mayores deben cubrir las respectivas cuotas para poder recibir dicha educación de acuerdo al número de materias que quieran cursar, a parte de la tarifa de inscripción de 201 pesos.

Con base en estos números, *Publimetro* calculó un estimado de ganancias por un millón 106 mil 505 pesos al año tan sólo por concepto de cuotas de inscripción, ya que según la información de la demarcación panista, en 2016 cursaron materias un total de cinco mil 505 adultos mayores, esto sin contar el pago cuatrimestral de las materias, cursos o talleres que deciden cursar los adultos mayores. Un adulto mayor puede cursar de 1 a 5 materias por cuatrimestres.

Así mismo en la UTE de Cumbres de Maltrata para el 2017, se imparten 128 diferentes materias, talleres y cursos, entre los que destacan la Escuela para padres, el Ego interior, Chi Kung, Rondalla UTE, Cosmovisión Náhuatl, y otras más, en la unidad de Mixcoac se encuentran a su vez otras 96 variedades, destacando las clases de Sales de Schussler, Arte mukimono, Fototerapia y microdosis, Grafología, Jugando a ser escritor, *Coaching* personal, Vidrio fusionado y Decoración pro filosofía, y otras más como filosofía, derecho, pintura, zumba, inglés, Francés (básico, intermedio, avanzado) etc.

Estos son sólo un ejemplo de las diversas materias que imparten en la UTE. En el anexo 1 del presente trabajo se comparte la lista de materias, horarios y costos publicados en el portal digital de la Unidad Departamental de Atención a la Tercera Edad de la Delegación Benito Juárez en su periodo 2012-2018. Sin embargo el número de materias y los costos han variado hasta esta fecha.

De estos ejemplos podemos percatarnos de la variedad de materias, cursos, talleres, y de la gran cantidad de alumnos interesados en tomarlas, por lo que la figura del docente se vuelve principal junto con la institución y la sociedad, para lograr trabajar con los adultos mayores de la Ciudad de México.

Un total de 3,542, alumnos tenían estas universidades en el año 2013 y 5,505 alumnos tenían en el año 2016. Si bien se realizó la investigación a finales del

2015 e inicios del 2016 en la UTE de Cumbres de Maltrata, podemos apreciar el reto que supone para 42 profesores atender a estos dos mil alumnos en una sola sede.

Según datos de la misma institución en los 7 años que lleva abierta la Universidad han asistido más de 7,000 personas a tomar algún curso, taller o materia

Los datos expuestos hasta el momento recalcan la importancia de conocer a los docentes que laboran en esta Universidad, pero también plantea otras interrogantes como el papel de la institución en la sociedad, si es o no la UTE una institución educativa, y los significados que la institución trasmite a sus docentes bajo estas particularidades, a la vez que el docente transmite estos sentidos sociales e institucionales a los adultos mayores a través de sus acciones educativas.

La UTE resulta también un contexto complejo e importante debido a:

- La inconsistencia entre sus objetivos y las declaraciones gubernamentales.
- El nombre que ostenta de “universidad” y su práctica educativa.
- Se anuncia como una universidad, pero pertenece y depende de una unidad departamental de la delegación.
- Tiene un costo, no accesible para cualquier el adulto mayor.
- No expide constancias, ni tiene validez oficial los cursos, materias o talleres que se imparten.
- Los docentes no tienen experiencia previa con adultos mayores.
- Los docentes muchas veces no están certificados o ni siquiera tienen estudios sobre la materia que imparten.
- Las materias, talleres y cursos pueden cambiar de nombre o desaparecer cuatrimestre a cuatrimestre,

- Los coordinadores de cada UTE cambian continuamente y son impuestos por el delegado en turno.

Lo anterior repercutió en que la entrada a este campo resultara problemático en cuanto a que, como lo dijo la coordinadora de la UTE de Cumbres de Maltrata, cuando se le pidió permiso para ingresar a realizar las entrevistas, “hay situaciones políticas y de intereses por los que no se puede permitir que entren a esta institución”.

Debido a que esta institución era conocida para mí anteriormente al realizar mis entrevistas para la tesis de maestría y al trabajar como docente, es que pude ingresar. Sólo se me permitieron tres días para realizar las entrevistas, por lo que se decidió hacer entrevistas semiestructuradas donde pudiéramos recabar información que nos permitiría interpretar los significados de los docentes de la UTE y conocer un poco más esta institución.

En el siguiente capítulo se revisarán referentes teóricos, los cuales nos ayudarán a interpretar los sentidos que los docentes nos compartieron en las entrevistas respecto a su acción docente tales como los sentidos, los significados, algunas consideraciones sobre la vejez y algunos elementos esenciales para el desarrollo de la docencia con adultos mayores.

Capítulo 3. Marco teórico y metodología

En este capítulo mostraremos los supuestos teóricos en los que nos basamos para entender el sentido de la acción docente a partir de conceptos como sentido, significado y acción educativa, entendiendo a estas tres como producto de una construcción personal y social que orientan la práctica docente.

También recuperaremos algunas consideraciones sobre la vejez y el envejecimiento, lo cual nos permite entender las características de la población a la que va dirigida la Universidad de la Tercera Edad.

Posteriormente, se identifican ciertas prácticas y elementos que según los expertos en educación para adultos mayores se deben propiciar y desarrollar para lograr los fines de la educación de adultos mayores, así como el papel de la institución, en este caso de la Universidad de la Tercera Edad para alcanzar el mismo fin. Las preguntas que se les realizaron a los docentes para esta investigación surgen de estas prácticas y los elementos y acciones que las constituyen.

Al finalizar este capítulo presentaremos la metodología utilizada para esta investigación de corte cualitativo, la pertinencia de la entrevista para la recolección de la información y los docentes a quienes se entrevistó.

3.1. Fenomenología, subjetividad y significados

El uso de la fenomenología como marco referencial para la interpretación de los significados en este trabajo se debió a que ésta se centra en la experiencia personal y al mundo vivido que permite dar significado al mundo que nos rodea.

Se hace énfasis en la experiencia vivida la cual aparece en el contexto de las relaciones como objetos, personas, sucesos y situaciones.

Según Morse y Richards (2002:13) “existe un mundo no como las personas lo piensan sino como lo viven” este énfasis en la experiencia subjetiva le da a la persona un rol protagónico en sus decisiones y sus acciones.

La existencia humana es significativa e interesante, en el sentido que siempre estamos conscientes de algo, por lo que se considera que lo significativo del mundo de la persona que lo vive se puede entender a partir de su propio contexto.

Al hablar de significados necesariamente tenemos que remitirnos al concepto de subjetividad. El concepto **subjetividad**, desde el siglo XX, expresa el paso en las ciencias sociales de las teorías positivistas donde se buscaba los hechos y causas de los fenómenos desde una postura ajena al sujeto que los experimentaba, al de las teorías interpretativas como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico y la fenomenología entre otras. Enrique de la Garza Toledo (2001) señala que la importancia que la subjetividad toma a partir del “rechazo” de las teorías estructuralistas y funcionalistas radica en el interés por entender la realidad desde el propio sujeto, este sujeto que tiene conciencia y experiencias significativas.

Las teorías interpretativas precisamente se enfocaron a interpretar los significados que el sujeto produce dentro de su propia realidad y entenderán al sujeto como una ser consciente que produce significados a partir de la experiencia vivida, y que debe ser interpretado. El cuerpo sería el campo de expresión de lo subjetivo.

La fenomenología surge como paradigma en el siglo XX que influencia a la filosofía y la ciencia y se opone al positivismo en cuanto a que reivindica al sujeto. La fenomenología la desarrolla Edmund Husserl a finales del siglo XIX y principios del XX.

Para Husserl, “La fenomenología designa un nuevo método descriptivo que hizo su aparición en la filosofía a principios del siglo (siglo xx) y una ciencia apriorística que se desprende de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica y posibilitar, en un desarrollo consecuente, una reforma metódica de todas las ciencias” (Husserl, 1990:59).

El enfoque fenomenológico servirá para comprender los fundamentos de la acción social, a Husserl “le preocupa que los científicos y sus instituciones no se detengan y cuestionen su intencionalidad, sus valores, el sentido de su acción” (Paoli, 2012:20).

A grandes rasgos se puede decir que la filosofía científica, para Husserl debía preguntarse por las bases como por el sentido y el significado, social e histórico, de los resultados de la ciencia.

La fenomenología es una ciencia “apriorística” porque parte de la vivencia del sujeto, y la vivencia considerada como “vivencia intencional”¹⁹. Esta “vivencia intencional” no parte del objeto, sino de la conciencia de quien la observa al objeto.

El tema filosófico trascendental no busca el ser, sino objetos intencionales, es decir, objetos asumidos por la subjetividad o la intersubjetividad. No mira hacia el mundo, sino hacia mundos posibles desarrollables, a partir los fines del sujeto individual o colectivo. (Paoli, 2012:23)

La fenomenología no busca contemplar al objeto mismo, sino la forma en que es captado por el sujeto desde su intencionalidad²⁰ y puesto en perspectiva espacio-temporal.

Según explican Taylor y Bogdan (1990:16): “El fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante”.

La cita anterior se relaciona precisamente con esta “intencionalidad” que trabaja Husserl cuando desarrolla la fenomenología, es decir los objetos no están dados y

¹⁹ La intencionalidad será un concepto clave en la fenomenología trascendental de Husserl.

²⁰ Este concepto se abordará más adelante para explicar los sentidos y significados.

el sujeto los acepta simplemente porque ahí están, sino que el sujeto tiene una conciencia que orienta sus acciones. Por ello al realizar un trabajo desde este enfoque lo que se busca es captar esa realidad del sujeto de vive el fenómeno y su intencionalidad.

John Creesswell (1988) considera que los investigadores realizan análisis fenomenológicos si su trabajo cumple con las siguientes características generales:

- Busca la esencia, la estructura invariable del significado de la experiencia.
- Enfatiza la intencionalidad de la conciencia, es decir, que las experiencias contienen la apariencia externa y la interna, las cuales se basan en la memoria, la imagen y el significado.
- Realizan el énfasis fenomenológico de los datos mediante una metodología reductiva, con auxilio del análisis de discursos y de temas específicos, y con la búsqueda de significados posibles.
- Suspenden cualquier juicio respecto a lo que es real y lo que no lo es.
- Elaboran preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia, y solicitan que se les describan las experiencias vividas cotidianamente
- Obtienen información de quienes han experimentado el fenómeno que estudian, generalmente por medio de entrevistas.

Para Geertz, un fenómeno puede ser analizado desde la interpretación que le dan los propios actores involucrados y después hacer como investigador, una interpretación de esa interpretación.

Así mismo, los acontecimientos sociales, los modos de conducta, las instituciones y los procesos sociales contienen significados, que pueden ser interpretados por los actores sociales.

El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie. (Geertz, 1993:20)

Desde la fenomenología de Husserl, “el problema de la relación del yo y el mundo se generaliza a toda forma de conciencia” (Schütz, 1966 en Garza Toledo, 2000) y para la fenomenología la vivencia es lo que define lo real, por lo que se entiende que el sujeto es quien define lo real a través de los significados de la experiencia.

Tomando a los aportes de Husserl y Weber, Alfred Schütz elabora una sociología fenomenológica que posibilita la comprensión de los fundamentos de la acción social, tomando como punto esencial la intersubjetividad y centrándose especialmente en la noción de sentido. Posteriormente el pensamiento de Schütz será retomado por los sociólogos Berger y Luckmann y su concepción de la construcción social de la realidad; para esta investigación se tomaron de sustento teórico las aportaciones tanto de Schütz como de Berger y Luckmann para entender el sentido de la acción.

A grandes rasgos podemos decir que el trabajo de Schütz se centró en esclarecer la relación del sujeto con el mundo ya existente construido anteriormente por otros sujetos, instituciones y grupos, éste mundo le proveerá de elementos para guiar su conducta, “de este modo para poner de manifiesto el discurso de la acción significativa, el sociólogo debe descifrar con antelación la estructura significativa del mundo tal y de qué manera la viven los actores sociales que observa” (Schütz, 1973:72).

De acuerdo con lo anterior, al tener la idea que el individuo vive en un mundo que ésta antes de que el naciera, sirve de base para entender el sentido de las acciones que realiza de acuerdo a este mundo, para ello se debe esclarecer el contexto en el que se desarrolla.

Es por ello que nos basamos para esta investigación en que el docente como ser inserto en la cultura y en una realidad intersubjetiva tiene diversas vivencias donde adquiere significados y le da sentido a su vida cotidiana.

3.2. Construcción de sentido y significados

En este apartado se pretende explicar teóricamente la construcción de sentido desde lo social y posteriormente desde lo individual así como el significado de la acción educativa.

Husserl desarrolla en su fenomenología trascendental, los supuestos para entender cómo el individuo otorga sentido a su realidad. El primer factor importante desde esta perspectiva es la conciencia la cual observa al objeto.

Husserl nombra “objeto intencional” a aquel objeto asumido por la subjetividad o intersubjetividad, “la fenomenología busca la forma en que el objeto es captado por el sujeto desde su intencionalidad y puesto en perspectiva espacio-temporal” (Bolio, 2012:23).

Se le llama “conciencia intencional” a aquella que permite planear y trascender el hoy, ya que la conciencia recuerda y discierne. Existen tres dimensiones del tiempo en la conciencia intencional: la imaginación que prefigura futuros, las sensaciones vividas en el presente y la memoria del pasado; es gracias a estas tres que podemos recordar experiencias pasadas y proyectar acciones a futuro.

La perspectiva del sujeto para Husserl es importante ya que se considera que el sujeto se transforma por su pasado y las circunstancias, lo anterior no lo

determina, pero si crea su realidad con base en ello. El sujeto crea su realidad en cuanto toma conciencia de él mismo y de sus procesos, orientando su acción ya sea en lo individual o colectivo.

Desde la fenomenología trascendental “no puedo afirmar y conocer en sí, sólo aquello que yo experimento y entiendo por mí y para mí” (Bolio, 2012:24). Se entiende por tanto lo dicho en un principio en cuanto a que el sujeto interpreta su realidad y desde ahí la conoce, por lo tanto al investigar , estamos trabajando con la propia interpretación que el sujeto hace de su realidad.

Por lo anterior el sentido y el significado del mundo será una formación subjetiva, el mundo vale solamente para quien lo experimenta. El sujeto genera sentido de la intuición que le dan sus experiencias pasadas, ese sentido puede ser reflexionado y validado de diversas formas, esto le da certeza en su pensamiento para actuar.

Para Husserl “la característica fundamental de los modos de conciencia en los cuales yo vivo como yo, es la denominada intencionalidad” (Husserl, 188:17), es decir, los modos del ser del sujeto se orientan y definen por sus intenciones.

A grandes rasgos, el acto intencional será entendido como aquel que es reflexionado desde antes, es decir, anticipado. En el acto intencional prefiguramos el objeto intencional, la transformación de este objeto se dará de acuerdo a nuestros fines.

Podemos decir que Husserl rescata la subjetividad como el elemento clave para entender la realidad que cada sujeto crea, su teoría nos da la pauta para analizar un objeto o un fenómeno desde los propios fines del sujeto. La intencionalidad entendida como la conciencia de la acción nos permite entender que cada acción realizada por el sujeto no surge de la nada, sino lleva consigo un propósito, una planificación y la experiencia previa del sujeto.

La construcción de sentido se da a partir de diversos conocimientos que el individuo adquiere desde que nace dentro de una sociedad con ciertas pautas, normas y conocimientos que guían sus acciones para la resolución de conflictos,

la toma de decisiones y la interacción con los otros, esto es lo que Husserl mencionaba como el contexto en el que el sujeto se desarrolla.

Ahora, a partir de los supuestos base de Husserl, intentaremos explicar la construcción de sentido desde lo social e individual retomando a Berger y Luckmann quienes retoman la postura de Schütz, quien a su vez fue influenciado por Weber y a su vez por Husserl, y quien se interesará en el significado que el sujeto le asignará a los fenómenos.

Para Schütz el mundo social se presenta al sujeto como una realidad ya constituida y a la vez incuestionable, esto es un mundo objetivo que le indica al individuo la posición que ocupa en él y a la vez que guía sus acciones.

Desde el punto de vista temporal, existen, con respecto a mí, contemporáneos con los cuales puede establecerse un juego recíproco de acciones y reacciones, antecedentes sobre los cuales no puedo influir pero cuyas acciones pasadas y cuyos resultados son interpretadas por mí y pueden influir en mis acciones, sucesores de los cuales no puedo sacar ningún aprendizaje pero con respecto a los cuales puedo orientar mis acciones. (Schütz, 2003:21)

Lo anterior nos explica cómo la realidad social es objetivada y el individuo que nace en ella vive se ve influido por decisiones y acciones de otros en un tiempo anterior al suyo, Schütz piensa que en cierta medida, el tiempo pasado se encuentra incluido en el presente de la persona y que los actores vivos y muertos coinciden, es decir, hay una herencia del pasado que se vive diariamente ya que con base en esa herencia actuamos. Lo anterior se distancia de Husserl quien considera que la objetivación surge de la subjetividad y la intencionalidad del sujeto.

Así mismo, Schütz piensa que nos relacionamos con los demás mediante los roles que marca el mundo social, cada individuo en una sociedad cumple con un rol impuesto y los demás lo tratan de acuerdo con ese rol que desempeña (mujer, niño, docente, ingeniero, estudiante).

Para este autor cualquier conducta social exige estructuras, reglas y procedimientos ya que desde su perspectiva la realidad está objetivada, es decir, una cierta manera de hacer las cosas y de comportarse se impone a todos los actores de una misma época, esto es lo que se conocerá como “sentido” para Schütz.

El “sentido” será ese mundo de significado y de jerarquías establecidas, así como esquemas de acción que el individuo adquiere para su propia conducta y la relación entre personas. En este caso, el individuo actúa de acuerdo con una conducta adquirida por los padres, maestros, esas conductas y conocimientos adquiridos formarán parte de lo que Schütz (2003) llama “reserva de conocimiento sociales” para hacer frente a las situaciones presentes, es decir, cada conducta implica esquemas de acción que ya están constituidos en el mundo social y que albergan una “configuración de significados”.

Para Husserl existen los llamados “esquemas de implicación”, los cuales, de acuerdo con nuestra cultura y nuestro posicionamiento en ella, asumimos modos de experimentar cada cosa y cada tipo de cosa, esta forma de mirar las cosas es considerado un acto intencional.

Por lo que podemos encontrar coincidencia entre Schütz y Husserl en cuanto a que el sentido será construido y otorgado por el sujeto y está en relación con la cultura y la sociedad en la que se desarrolla, si bien existen ciertas reglas, normas, conocimientos sociales, y esquemas de acción, que le son otorgados al sujeto desde que nace, éste mismo experimenta desde su intencionalidad el mundo.

Los actos dirigidos e incluso regulados por estos esquemas le permiten al individuo la comprensión del mundo de una forma ordenada y coherente a través

de acciones y marcos de significados que son tan repetitivos que le dan una estabilidad a la realidad y la vida del individuo, lo que se conoce como “sentido común”.

El individuo interioriza esquemas y significados del mundo objetivado, lo cual le da sentido a sus acciones; el actor interpreta el mundo a partir de esto, e interioriza esquemas de acción a sus proyecto, ante esta interpretación e interiorización se vuelve un actor activo, sin embargo Schütz también nombrará a este actor “observador” cuando no solo comprenda e interiorice el mundo en el que vive, sino cuando además lo interprete.

Así, las construcciones utilizadas por el investigador en ciencias sociales son, por así decirlo, construcciones de segunda mano, entre otras cosas, construcciones edificadas por los actores sobre la escena social en el cual el científico observa el comportamiento y trata de explicarlo en el mismo momento en que respeta las reglas de procedimiento de la ciencia (Schütz, 2003:11).

Lo anterior resulta importante ya que al hacer un trabajo interpretativo debemos estar conscientes que lo que se hace es una interpretación de la propia interpretación del actor observador.

Ahora, Berger y Luckmann (2008:37), siguiendo el trabajo de Schütz, definen que la “realidad suprema” para el individuo es la vida cotidiana, la cual “es la una realidad que se presenta de forma ordenada y objetivada, es decir, construida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que el individuo apareciera en escena”.

La vida cotidiana es aquella que se da establecida como realidad, es incuestionable y el conocimiento que tengo también es el que comparto con los otros en las rutinas de la vida cotidiana (por ejemplo, en el día sale el sol, en el mar te puedes ahogar, existen diversos climas en el país, etcétera).

En este punto parece contradictorio con el supuesto de la fenomenología trascendental de Husserl quien considera que lo objetivado surge de la conciencia de cada sujeto al interrogar el mundo que lo rodea, para Schütz esta realidad objetiva se encuentra ya ahí cuando el sujeto nace, sin embargo esta objetividad es un producto de la interacción entre seres humanos y los significados que se comparten en una sociedad o cultura a través de los años.

Desde la postura de Berger y Luckmann que coincide con la de Schütz, la vida cotidiana es una realidad coherente en la que su base son las rutinas, lo cual da al individuo un sentido para enfrentar las situaciones en su día a día, sin embargo, también esta realidad presenta problemas constantemente que debemos resolver mediante una acción.

La realidad cotidiana consiste en dos sectores, uno que es el de las rutinas. El cual no representa problemas y el otro, donde el individuo se enfrenta a ellos en diversas situaciones; “un problema se presenta cuando la continuidad de la vida cotidiana se ve interrumpida” (Berger y Luckmann, 2008:40).

Cuando el individuo se enfrente a un problema, es decir, algo que sale que lo coherente y ordenado en la realidad, se integra el sector problemático dentro de lo que se conoce para así darle una solución a ese problema y regresar al momento de equilibrio y orden.

Es pertinente aclarar que como lo mencionamos desde el pensamiento de Shütz, el sujeto no se enfrenta solo al resolver las situaciones problemáticas de la realidad, sino que muchos otros individuos han pasado o pasan por problemas similares lo cual crea conocimiento que se queda disponible en la sociedad, la cultura y en el propio individuo en forma de experiencia para resolver en un futuro situaciones complejas parecidas, es lo que Husserl menciona sobre el pasado, las condiciones y la cultura que transforman al sujeto.

Esto podría tener semejanza también con la imagen de “extranjero” que propone Schütz en cuanto a que el extranjero se percibe como alguien que no comparte el sistema de pertenencia, ni la trama de significaciones del grupo al cual trata de

incorporarse, y por el simple hecho de haber sido socializado en otro contexto. El sentido común en este caso, constituye un todo incoherente, confuso, relativamente contradictorio, en contraste con el sentido coherente, claro y consistente, en orden de los que pertenecen a ese lugar.

Desde un personal punto de vista el “extranjero” no sólo se nombraría al extraño en otro país, sino al individuo frente a una situación problemática o que sale de la realidad ordenada, una persona podría sentirse “extranjero” en un nuevo trabajo, en una nueva situación familiar, etcétera.

Ahora para avanzar en la conformación de sentido, “una experiencia surge en algún momento como la acción consciente de un individuo para resolver un problema de su entorno natural o social” (Berger y Luckmann, 1997:35), en la medida que logramos resolver problemas adquirimos e interiorizamos conocimientos que le dan un sentido a nuestra vida cotidiana para enfrentarla.

Colocándonos en el caso del docente no sólo la vida cotidiana en la casa, con la familia o amigos es dónde se presentan problemas, sino también incluye la parte laboral, en este caso los docentes tienen ciertas experiencias personales, profesionales o laborales que guían su acción educativa día a día y les ayudan a resolver situaciones problemáticas.

Tomando en cuenta las características de la UTE y de la de los docentes que ahí laboran, podemos pensar que muchos de ellos al no haber trabajado anteriormente con adultos mayores o no haber sido formados en la docencia se han enfrentado desde su ingreso a diversas situaciones que desde esta perspectiva teórica podrían llamarse problemáticas, ya que se han enfrentado a las características psicológicas del adulto mayor, sus necesidades educativas, control de grupo, planeación de la clase, falta de capacitación entre otras muchas situaciones que se dan dentro del ámbito educativo.

Así mismo, la realidad de la vida cotidiana es una realidad intersubjetiva, ya que el ser humano tiene una interacción y comunicación constante con los otros. Cada persona tiene una perspectiva de la vida cotidiana diferente ya que incorpora la

realidad objetiva según la familia, la sociedad, y las relaciones sociales donde nace y se desarrolla.

Cada día en la vida cotidiana el individuo tiene interacciones “cara a cara con los demás”, su subjetividad queda expuesta al compartir el mundo con los “otros”, esta interacción que se produce bajo ciertas pautas las cuales Berger y Luckmann nombran “esquemas tipificadores”, y Husserl nombró “esquemas de implicación”, los cuales, como su nombre lo expresa, tipifican la realidad y bajo éstos términos tratamos a los demás según sus características, por ejemplo “blanco”, “médico”, “mexicano”, etcétera.

Entonces, la vida cotidiana está llena de objetivaciones alrededor de los cuales los individuos interactúan, y dentro de estas objetivaciones se da la significación, es decir, “la producción humana de signos, un signo puede distinguirse de otras objetivaciones por su intención explícita de servir como indicio de significados subjetivos” (Berger y Luckmann, 2008:52).

Los signos se agrupan en sistemas, y el sistema más importante para los seres humanos es el lenguaje, ya que en torno a éste se comprende la vida cotidiana. También existe una acumulación de experiencias tanto individuales como sociales, esta acumulación es “selectiva” formando el “acopio social de conocimientos”, que se transmite de generación en generación y está al alcance de los individuos y que es muy parecido a lo que Schütz nombró “reserva de conocimientos sociales”.

Éstos conocimientos sociales a disposición de todos constituyen un “acervo social de conocimientos”, es decir un acervo de sentido, que abarcan conocimiento de diversa índole para la resolución de problemas y que son transmitidos a los nuevos integrantes de la sociedad al momento de nacer.

El cúmulo social de conocimientos proporciona conocimientos sobre todo prácticos que también le permiten al individuo moverse dentro de la sociedad según su condición, por ejemplo como niño, adulto, mujer, hombre, maestro, ingeniero etcétera.

A lo largo de la vida un individuo va engrandeciendo los esquemas tipificadores que le fueron dados y los conocimientos del acervo social, es por ello que se debe tomar en cuenta esto al momento de investigar la acción docente, ya que ésta no surge solo en el salón de clase sino que la figura del maestro, del adulto mayor, el papel de la institución surgen en gran medida de éstos cúmulos sociales de conocimiento y posteriormente de las experiencias que cada individuo ha tenido.

Los acervos sociales de conocimiento, se estructuran por relevancias de acuerdo a los propios intereses inmediatos o a la situación social o personal; existen conocimientos que tienen mayor relevancia para el individuo según su profesión, su posición social, etcétera. El conocimiento que se almacena no está disponible de la misma manera para todas las personas, ya que existe un conocimiento general que es el sentido común cotidiana y otro especializado de acceso restringido, ejemplo de éste último sería el cómo pilotear un avión, ya que no todas las personas tienen ese conocimiento disponible, sino que tienen que cursar una carrera y práctica aquel que quiera pilotear.

Finalmente, este conocimiento va dirigido a un plan de acción, es decir, no solo tenemos el conocimiento sino también actuamos con base en ello, por ello se considera que el sentido y el significado motivan la acción.

En la interacción con los “otros”, los seres humanos comparten sus significados, lo cual permite crear nuevos significados que contribuyen a dar sentido a su realidad.

Siguiendo esta línea, Schütz (1993) menciona que el significado consiste en aquellas vivencias futuras que constituyen la acción a la que tiende y en aquellas pasadas que constituyen la acción contemplada, es decir, para este autor la acción se construye y dentro de esta construcción existe un significado que la proyecta a un futuro, la guía, creando vivencias.

Las instituciones acumulan sentidos y los ponen a disposición del individuo, estas instituciones acumulan este conocimiento y lo transmiten a generaciones o en momentos necesarios en una sociedad, a través de la educación y adoctrinamiento, se procura que las acciones del individuo sean coherentes con

un sistema de valores y las normas básicas de una sociedad, “el sentido de las acciones y de la vida es impuesto como una norma incuestionable de aplicación general y se busca impedir la difusión de opiniones disidentes” (Berger y Luckmann, 1997:41).

El papel de las instituciones se vuelve indispensable en una sociedad para poder orientar con orden a los individuos de la conforman, el sentido que transmite cada una de las instituciones dependerá del contexto y momento histórico, es por ello que también se vuelve un elemento importante para esta investigación, el reflexionar en torno a la imagen del adulto mayor en nuestra sociedad, sobre la vejez como construcción social y las posibilidades de educación en la tercera edad, así mismo sobre la Universidad de la Tercera Edad que de igual forma transmite estos sentidos a los docentes y alumnos que asisten. Este punto sobre la institucionalización se tratará más adelante.

Ahora, la construcción de sentido desde lo individual la podemos entender a partir del supuesto de Berger y Luckmann (2008), respecto a la experiencia subjetiva.

Berger y Luckmann (1997), siguiendo a Schütz, explican que existen “vivencias”, las cuales son una secuencia de temas interrelacionados, pero en la medida en estas son más numerosas dentro de una temática y se reflexionan se vuelven “experiencias” cargadas de significado, estas experiencias a su vez se relacionan con otras creando el “sentido”. Así, la vida cotidiana adquiere sentido por las experiencias que tenemos a diario, las cuales las enfrentamos con los conocimientos objetivados que nos son dados desde que nacemos y con los que obtenemos de esas experiencias.



Berger y Luckmann (1997:30) consideran que “el análisis sociológico contemporáneo tiende a suponer que existe algo semejante al sentido y la significación como motivación de la acción humana, lo cual le da un sentido a la vida”. Por tanto, el sentido y la significación al motivar las acciones son inherentes al ser humano.

Ahora, “el sentido de las acciones debe constituirse a través de las funciones relacionales de la conciencia, es decir, relacionar la experiencia actual con otra del pasado inmediato o distante” (Berger y Luckmann, 1997:32). La conciencia de algunas experiencias son retenidas e internalizadas, así al vivir otras experiencias éstas se van relacionando entre sí dando sentido y motivando las acciones que realizamos en nuestra vida cotidiana, así como para la resolución de problemas.

Es por ello que se dice que el sentido de la acción presente se da por anticipado, la acción siempre es guiada por una perspectiva.

Se puede decir, desde la perspectiva de Berger y Luckmann, que el sentido es una forma consciente de la experiencia obtenida en la vida cotidiana, esta experiencia al unirse con otras forma esquemas de acción, es decir, el cómo actuar en una situación parecida a la ya vivida, este conocimiento producto de una construcción subjetiva, unido con los conocimientos objetivados interiorizados de la cultura a la que se pertenece crean un sentido y un esquema para las acciones

que realizamos, por tanto se puede afirmar que cada acción tiene un sentido, es decir, significados que la guían y la motivan.

Para Schütz (1993:88) toda acción está orientada hacia el futuro “el futuro sería en este caso, lo que va a realizarse mediante la acción en una palabra, el acto. La acción es la ejecución de un acto proyectado... el significado de cualquier acción es su correspondiente acto proyectado”.

Schütz (1993) distingue entre actos y acciones, ya que el acto puede ser algo realmente cumplido en el pasado o bien la idealización de algo en el futuro, la “acción” es entendida como la conducta intencionada proyectada por el individuo; en cambio el “acto” es definido como la acción cumplida. El mundo de la vida cotidiana no es el mundo privado del individuo aislado, sino un mundo intersubjetivo, común a todos nosotros, en el cual tenemos intereses eminentemente prácticos.

El significado de la acción presente, desde esta perspectiva tiene que ver con la proyección que se hace y los fines que persigue. El sentido de la acción es entendida por Alfred Shütz (1993) como una conducta con un sentido otorgado por el actor, es decir un significado otorgado por el individuo quien busca darle sentido a sus acciones y a las de sus "consociados" (personas con las cuales mantienen relaciones cara a cara) construyéndose así estructuras significativas, las cuales incluyen:

- El significado que los individuos dan a sus acciones y la comprensión de ellas.
- Las interpretaciones de la conducta de los otros.
- La autointerpretación de las acciones propias.

Según lo anterior, el individuo otorga significado a sus acciones y es capaz de interpretarlas así como las acciones de los demás ya que se vive dentro de lo social en interacciones con los otros, lo que llamó actor- observador.

El sujeto realiza acciones que están cargadas de significados. Todas sus acciones tienen un sentido; aunque el actor no haya tenido intención de significar algo, su acción puede ser interpretada por otro. Las vivencias son interpretadas subjetivamente, pues el sujeto recurre a su repositorio de conocimiento disponible, para asociar aquello que se conoce a lo que se desconoce.

Para Shütz, el individuo que vive en un mundo social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata, la experiencia personal inmediata tiene relación con la perspectiva desde la que el sujeto aprehende la realidad, y la comprensión se hace en relación a la posición que ocupa en el mundo, el espacio y tiempo en que transcurre el individuo determina sus vivencias y significaciones.

Desde la biografía del individuo y de su posición particular en el espacio y el tiempo se configura según Schütz (1993) un “repositorio de conocimientos” que consiste en el almacenamiento pasivo de experiencias, las cuales pueden ser traídas “aquí y ahora” para construir una experiencia personal inmediata.

Para este autor, el “sentido” no es una cualidad inherente a ciertas vivencias, sino que las vivencias se vuelven experiencias cuando surgen dentro de nuestra conciencia, el resultado de una interpretación de una experiencia pasada contemplada desde el presente con una actitud reflexiva. Por tanto, las experiencias no tienen validez en su momento sino hasta que son reconocidas desde otro momento y pueden ser cuestionadas, y por tanto son subjetivamente provistas de sentido. El autor identifica a éstas las experiencias subjetivamente provistas de sentido como “comportamientos”, referidos a todo tipo de experiencias espontáneas subjetivamente provistas de sentido, sean las de la vida interior o las que se insertan en el mundo externo.

Las acciones realizadas por el individuo llevan un significado subjetivo que consiste en una auto-interpretación de la vivencias; la experiencia inmediata es inaccesible para el sujeto, es por ello que se dice que el individuo da sentido e interpreta sus propias acciones, pero también “por ser de carácter subjetivo el

significado al que el actor apunta con su acción es distinto al significado que otros le dan a su acción” (Schütz, 1993:107).

Lo anterior marca un aspecto importante del trabajo que se realiza en esta investigación, ya que al investigar y tratar de interpretar los significados de la acción del otro se juega dentro de un proceso de interpretaciones entre la primera que realiza actor principal de sus propios actos, y entre el investigador que recaba esa interpretación y la vuelve a interpretar según su subjetividad.

También el autor antes mencionado explica que todo proyecto consiste en una anticipación del comportamiento futuro por medio del fantaseo de actos, se basa en ciertos elementos esenciales del presente, la situación biográfica y el acervo de conocimientos, condicionan el proyecto a futuro.

Tanto para Berger y Luckmann como para Schütz, el sentido de la acción se da en relación con las experiencias pasadas que vuelven a traerse a las experiencias presente, éstas, guían y anticipan las acciones a realizar.

Las personas experimentan la vida; no se limitan a reaccionar ante ella mecánicamente, y como la experimentan, tratan de hallarle significado. "Como el significado es subjetivo, también es subjetivo el método para descubrir significado" (Jeffrey Alexander, 1992:183).

Si bien existe un acervo social de conocimiento, la persona interioriza la realidad objetivada, significa las experiencias, significa sus acciones presentes y futuras y crea conocimiento que lo almacena en su subjetividad, es decir, el ser humano está siempre interiorizando y conviviendo con conocimiento y significados objetivos, pero a la vez el significa y crea nuevos conocimientos por lo que podemos decir, que la significación es subjetiva.

El sentido de la acción presente se configura por anticipado. Un acto concluido tiene sentido de un modo retrospectivo. La acción es guiada por una perspectiva determinada hacia un fin preconcebido, en la que el actor anticipa una condición futura, evalúa su deseabilidad y considera los pasos para hacerla posible. “El acto

concluido, ya sea o no con éxito puede compararse con otros actos, ser entendido como el cumplimiento de máximas, explicado y justificado hacia una norma o a mí mismo” (Berger y Luckmann, 1997:33).

El sentido de una acción surge en cualquier momento ya sea por anticipado o como acto concluido, por lo general realizamos una acción para enfrentar algún problema de la realidad, entendemos por problema a aquella situación que requiere ser atendida ya sea de origen natural o social.

La acción puede ir dirigida a una cosa o una persona, al vivir en una realidad cotidiana intersubjetiva, las conductas o acciones dirigidas hacia las personas tienen una estructura objetiva y otra subjetiva.

En el caso de esta investigación nos interesa conocer el sentido de la acción educativa del docente de adultos mayores, nos interesa conocer esta relación entre experiencias que producen significados y sentidos y que motivan las acciones presentes y futuras, creemos que el docente tiene un sentido que motiva sus acciones en este caso educativas y a su vez este sentido se complementa y modifica constantemente en los encuentros “cara a cara” que tiene con los adultos mayores como estudiantes.

Lo anterior se puede lograr recordando a que “el actor asume los significados de la acción con una visión exclusivamente vivencial y el observador, en cambio, procede a imprimirle significados que, sin duda, exigen un “escrutinio sistematizador” (Schütz, 1993:39). Esto quiere decir que podemos interpretar los significados que una persona o actor otorga a una acción desde el mismo actor implicado el cual identifica este proceso de significación.

Es por ello que se debe recabar de los docentes su interpretación de aquellas experiencias pasadas como su experiencia laboral previa, sus experiencias con adultos mayores, y relacionarlas con la institución como proveedora de sentido, esto para entender el sentido que la sociedad y las instituciones otorgan al individuo y relación del sentido desde sus propias experiencias que motivan sus acciones educativas.

Continuando con esta postura sobre la subjetividad y la acción significativa, entenderemos la docencia como una práctica compleja e intencionada²¹, es decir, un cúmulo de acciones significativas para el actor, en este caso el docente.

El educador se encuentra inmerso en una experiencia en donde potencialmente puede tener cierto control sobre lo que quiere producir y es susceptible a incidir en sus acciones. Esta selección que opera el educador sobre lo educativo a través de sus acciones está determinada, por un conjunto de significados de la misma y que es fruto de sus construcciones individuales en todas sus dimensiones” (Mora, 2003:191).

Si retomamos a Berger y Luckmann así como a Schütz, se entiende que las acciones, en este caso educativas que realiza el docente están motivadas y determinadas por los significantes que construye subjetivamente.

En cuanto a lo educativo se considera que “una acción o práctica se constituyen en educativas precisamente porque la realización lleva a conseguir los “efectos”, los “productos” o las evidencias de un avance en la humanización del sujeto, un adelanto en su formación, como individuo y como miembro de un determinado grupo social” (Fortoul, 2006:12).

Como se menciona, la práctica se torna y puede ser nombrada educativa si contribuye a la humanización y formación del individuo.

Así mismo, la acción siempre está dirigida a algo y tiene un propósito a futuro o una vez concluida se puede justificar o explicar, se comparte también la idea de la reflexión que acompaña estas acciones, así como la capacidad del docente de ser un actor observador de sus acciones, interpretándolas y permitiendo así que podamos nosotros acceder a estas interpretaciones.

Para Berger y Luckmann (2008:163), “La aprehensión o internalización inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos significativos de otro que, en consecuencia, se vuelven significativos para mí”. Lo anterior nos da a entender que el otro se vuelve

²¹Idea de Fortoul, Berta (2006) extraída del Prólogo del libro *La significación de la práctica docente*.

accesible para mí en la medida que su subjetividad me resulta accesible y llega a serme significativa, si bien puede que, como lo expresan los autores mencionados, comprenda al otro erróneamente o no coincidan mis significaciones con las de él, hay un acceso a su subjetividad y significantes que me permitirán comprenderlo, y aprehender el mundo en cuanto a realidad significativa y social.

En este caso puedo acceder a esta subjetividad de los docentes respecto a su sentido y significados de las acciones que componen la docencia.

En la educación, la comprensión de la acción implica la interpretación como algo dotado de sentido, intención y significado. Así la acción es un constructo que es interpretado a partir que el sujeto que la conoce se acerca progresivamente a ella, como observador o auto-observador (Mora, 2003:192).

Así, nos encontramos en la postura que el docente es actor-observador, significa e interpreta su acción y a la vez nosotros la podemos interpretar al ser accesible su subjetividad, convirtiéndose en algo significativo para mí también.

Por tanto, también se considera que las acciones tienen una carga significativa y compleja ya que esta significación tiene que motivar la acción, una acción proyectada por anticipado, la cual tiene un propósito y posteriormente reflexionar en torno a ella cuando es consumada e incluso ser capaz de modificar las acciones futuras con esa experiencia.

En ese caso los componentes subjetivos de los docentes tales como las intenciones, saberes, metas, creencias y valores se ponen en juego continuamente en estas significaciones.

Para Ma. Elena Mora (2003:1993), "El significado se construye del saber y del sentido, que contiene la intención, se construye e interpreta a partir de la reflexión de la experiencia del sujeto, por su naturaleza específica se mantiene en permanente movimiento y cambio". Por ello los conocimientos objetivados, los

acervos sociales, los esquemas tipificadores interiorizados así como las experiencias dan un sentido de la vida cotidiana y a partir de esto se construyen los significados que orientan las acciones educativas.

Así mismo, para Gimeno Sacristán, la acción es consciente y afecta tanto a la conducta propia como a la de otros “es decisivo en papel de la intención en la acción que, para entender qué es cualquiera de ellas, más que indagar por sus causas, lo que necesitamos es interpretar la acción o propósito del agente” (1998:39). Ya que la acción tiene un propósito, direccionalidad e intención es importante por tanto interpretarla, ya sabemos que podemos acceder a ella y a los significantes que el docente interpreta de su propia acción, pero también es por tanto posible interpretarla nosotros para identificar esta intencionalidad.

Podemos decir hasta aquí, que la acción docente, es una red de acciones intencionadas, con un propósito y una motivación que le da los significados que el docente construye y a la vez estas acciones son accesibles a la interpretación ya sea del propio docente y de los otros en este caso del investigador.

La importancia de las acciones que realizan los docentes es debido al cambio que la educación tiene sobre las personas, en este caso, los adultos mayores, ya que se entiende la educación como una práctica transformadora, formativa, que incide en los demás no solo modificando conocimientos, sino formas de vida, por ello la importancia de conocer estas acciones, su significado, sus intenciones y el poder transformador de las mismas.

Ahora, daremos algunas consideraciones sobre la vejez y los elementos y acciones constitutivas de la educación de adultos mayores, con ello entender cómo surgen y hacia dónde van dirigidas las acciones en la educación de adultos mayores, los principios y la finalidad ,desde la cultura, lo social y los expertos en el tema; estos referentes teóricos posteriormente nos ayudaron a interpretar los significados y el sentido de las acciones educativas que nos compartieron los docentes de la Universidad de la Tercera Edad.

3.3. Consideraciones sobre la vejez y el envejecimiento

Estas consideraciones fueron tomadas en cuenta en esta investigación para reflexionar en torno a la vejez y el envejecimiento como una construcción social, la cual involucra conocimientos, significados, tipificaciones y un sentido que orienta la forma de relacionarnos con adultos mayores.

Resulta interesante reflexionar sobre estas objetivaciones transmitidas socialmente, a través de las instituciones, sobre el adulto mayor y la vejez para identificar si influyen en las acciones de los individuos que tienen relación con ellos, en este caso, de los docentes.

Para iniciar es importante mencionar que para esta investigación nos referiremos a las personas mayores de 60 años como adultos mayores, sin embargo al citar o hacer referencia a trabajos de otros autores podemos encontrar la denominación de “ancianos” o “viejos” .

Hablar del tema de la vejez y el envejecimiento²² resulta complejo debido a la gran cantidad de información que existe desde diversas disciplinas, por lo que en esta ocasión y para los fines que nos convienen, como mencionamos al principio, haremos un esbozo de la vejez como construcción social.

La palabra vejez proviene del latín *vetus* que se deriva de la raíz griega *etos* que significa “años”, “añejo”, “en general, la vejez suele ser reconocida por la mayoría de nosotros a partir del tiempo acumulado, como un signo del tiempo transcurrido”. (Ramos, Meza, Maldonado, Ortega y Hernández, 2009:48).

La vejez se piensa, por lo general, en términos de edad cronológica, un número de años acumulados, donde, cuando se llega a esa edad inmediatamente inicia otra etapa en la vida, con cambios físicos, roles, capacidades, características y necesidades específicas. Lo cierto es que esto no es así, ya que la vejez es más que un número en la edad cronológica y no todas las personas envejecen de la misma forma.

²² Vejez es una etapa, el envejecimiento es un proceso.

Compartiendo la postura de Ricardo Iacub, en cuanto a que la vejez constituye un campo de conocimiento y que “estudiar la construcción del saber sobre la vejez debe tener un sentido estratégico en el cual quede de relieve la forma en que el conocimiento se constituyó como tal” (2013:76), se intentará contextualizar cómo la “vejez” se construye como campo.

Algunos autores como Iacub (2003, 2013) y Sandra Huenchuan (2013) explican y describen un cambio cultural a inicios del siglo XX donde el capitalismo, modifica roles y jerarquiza valores de una forma diferente, se entendió a la vejez como sinónimo de enfermedad, decadencia y donde aparece el término “senil”²³.

Para Iacub (2013), la aparición de la geriatría en 1909 reafirmó el entendimiento de la vejez como una patología, envejecer fue definido como una enfermedad progresiva que causaba una multitud de cambios filosóficos y anatómicos.

Es hasta mediados del siglo XX donde los adelantos médicos y en otras disciplinas permitieron pensar la vejez de una forma diferente, apareciendo la gerontología y reconceptualizando la noción de salud, vejez y cuerpo.

Sandra Huenchuan considera que el concepto de vejez, además de estar asociado a la edad cronológica, también es una construcción social e histórica, para ella “el concepto de vejez, está intrínsecamente determinado por el proceso de producción, ciertas tendencias del consumo y los ritmos vitales impuestos por cada sociedad” (2013:564). Para la especialista, la vejez es una construcción con significados que la misma persona que la experimenta le atribuye, pero también significados imputados socialmente.

El envejecimiento como fenómeno biológico se entiende por un lado desde lo cronológico y por otro lado desde lo fisiológico, que son los cambios en el cuerpo que cada persona experimenta de acuerdo a su patrón genético o el deterioro acumulado de cada cuerpo.

²³ Nivel de deterioro físico o mental-o ambos- que impide desarrollar con normalidad su vida social e íntima.

Con el envejecimiento vienen cambios en los órganos, tejidos, células; en la piel, la estructura ósea, masa muscular, sistema inmune y capacidades cognitivas, así como la aparición de enfermedades como resultado de estos cambios, por lo que el envejecimiento conlleva cambios tanto internos como externos (visibles).

Si bien estos cambios no se presentan en todas las personas de la misma forma o a la misma edad, indudablemente la vejez se producen muchos cambios. Esta perspectiva biológica ha reforzado en muchos momentos la idea del envejecimiento como sinónimo de declive o enfermedad, así como de cansancio y decadencia-

Diversas investigaciones han demostrado que la declinación de capacidades físicas y cognitivas tiene estrecha relación con los hábitos alimenticios y de actividad física y mental a lo largo de la vida, así mismo con una adecuada rutina física y actividades que motiven el ejercicio de capacidades intelectuales el declive propio de la edad no debe ser tan agresivo ni incapacitante, en muchos casos incluso se compara esta etapa con la de la juventud lo cual contribuye a generar una idealización de ésta última.

A lo largo de la historia el rol de las personas ancianas o mayores en diversos lugares y momentos ha cambiado, según lo relatan Ramos et. Al. (2009); la vejez en sociedades como la egipcia, china, maya, azteca, inca, era símbolo de sabiduría, las personas mayores estaban ligados a la comunidad, las divinidades, la política y la familia; otras culturas como la griega esta percepción de la vejez era distinta ya que se consideraba indeseable e incluso negativa.

En cada sociedad las concepciones de vejez fueron cambiando, en algunas culturas o sociedades prevaleció esta idea de vejez relacionada con la sabiduría, la experiencia y la cultura, sin embargo, con la llegada de la modernidad y el capitalismo prevaleció una concepción “negativa” frente a los nuevos ideales de belleza y juventud, así mismo la experiencia dejó de ser la fuente de conocimiento lo cual confinó a los ancianos a la marginación social.

El mercado y la industria empezaron a exigir velocidad y agresividad, características equiparables con la juventud, razón por la cual los ancianos fueron más desvalorizados, así la idea de la vejez vinculada con la enfermedad, la pobreza, soledad e improductividad tomó mayor fuerza.

Las personas mayores de edad son tratadas en general con una actitud paternalista que les asigna características «apropiadas» que hacer. Se supone que los adultos mayores deben ser «dulces», frágiles, aptos para ser ayudados en cualquier momento. Este tipo de segregación cultural está en relación con la obsesión productivista propia de la «modernización» capitalista. “Si, como sucede en la cultura del capitalismo, a los viejos se les considera más como «jubilados» (no trabajadores) que como personas, entonces no es raro que la sociedad «adulta» segregue hacia ellos una actitud estigmatizadora y dirigista” (Rodríguez Ibáñez, 1979:78).

Rodríguez Ibáñez (1979), contribuye a explicar a partir de autores como Simone de Beauvoir, Zena Blaur y Rosow, cómo a partir del capitalismo la imagen del anciano y la idea de vejez se construyó en torno a lo negativo e indeseable, al paternalismo por parte de la sociedad y el Estado, a la desatención, la marginación, la pérdida de roles y de oportunidades.

Lo expuesto anteriormente trae consigo discriminación, estigma y prejuicios en torno a la vejez y a la persona mayor.

De la mano con esta visión negativa, existe la idea de la vejez como Gubrium (1973) denomina «el mito de los años dorados», cuyas características describe:

1. Se decide que el entorno social de los ancianos es estable y falto de problemas.
2. El ideal de situación para la ancianidad se concreta en la imagen tópica de la pareja de 'abuelos que se quieren'.
3. Se considera que los ancianos son personas altamente altruistas, especialmente en lo que se refiere a las relaciones intergeneracionales.

4. El envejecimiento es catalogado como proceso de disminución de deseos y necesidades.

5. La salud aparece como consecuencia de la 'austeridad' y 'vida sana' voluntarias.

6. La respuesta normal y general al hecho de hacerse viejo debe ser el equilibrio y la satisfacción.

Esta idea de los “años dorados” estereotipa a la vejez como una etapa de calidez y a los mayores o ancianos como personas entrañables, sin embargo Rodríguez Ibáñez coincide con Gubrium, en cuanto a que este mito es un:

Mecanismo psicosocial de «doble estándar» que ayuda a perpetuar en las sociedades desarrolladas la mencionada segregación cultural de los ancianos. Con sus palabras: «Se tiende a retratar a las personas de edad como una colección de 'viejecitos entrañables', como 'gente encantadora'. Semejantes imágenes acerca de los 'años dorados' contrastan enormemente con la información registrada sobre actitudes hacia los ancianos. El mito de los años dorados supone una especie de complacencia exenta de culpa por parte del público (Gubrium, 1973:184).

A pesar de las diversas investigaciones y teorías que han surgido en lo biológico, psicológico y social, que han aportados elementos para ver y entender la vejez y el envejecimiento como un proceso con características únicas, heterogéneo, tratando de eliminar la idea de vejez como sinónimo de muerte, o enfermedad, en la actualidad en diversas sociedades se sigue entendiendo, viendo y tratando al adulto mayor con prejuicios, estigmas, discriminación, culpa, paternalismo, etcétera.

Podemos en este punto reflexionar sobre las políticas públicas actuales dirigidas a los adultos mayores, muchas de ellas asistenciales como respuesta a las

carencias y deficiencias con las que vive la población mayor y otras tantas como mecanismos para perpetuar esta condición de vulnerabilidad.

Para Huenchuan (2003, 2013) la concepción actual que se tiene de las personas mayores, parte que la vejez se ha construido como una etapa de carencias económicas físicas y sociales, por lo que considera que:

Las instituciones aún no se han adaptado a la nueva composición por edades de la población, ni en términos estructurales ni ideológicos, y continúan funcionando basadas en un imaginario asentado en la juventud, en la que la vejez está asociada con las pérdidas (Huenchuan, 2013:565).

Desde este contexto, en una sociedad que enaltece la juventud y donde existe poca cultura del envejecimiento, es donde se crean los estigmas entorno a la vejez, en torno a las necesidades y los cambios físicos, psicológicos y emocionales de esta etapa, manteniendo la imagen de adulto mayor relacionada con el decaimiento y la enfermedad.

En México, los adultos mayores se consideran un grupo vulnerable ya que son objeto de maltratos, violencia y negligencia de parte de familiares y sociedad en general. Se estima que el 90% de los adultos mayores en nuestro país son maltratados por su propia familia²⁴. La investigadora en Ciencias Médicas del Instituto Nacional de Geriátría, Liliana Giraldo²⁵ explica que el maltrato al adulto mayor es una violencia metamórfica y se debe documentar en cinco niveles: físico, psicológico, financiero, negligencia y abuso sexual.

²⁴ *Sin embargo* (2017, 15 de agosto). La violencia contra los adultos mayores en México: el 90% son maltratados por sus propios hijos". Consultado el 24 de agosto de 2017. Disponible en <http://www.sinembargo.mx/15-08-2017/3286026>

²⁵ Ídem.

Lo anterior nos lleva a pensar que en México existe la idea del adulto mayor asociada a “carga, improductividad, enfermedad, asistencia”, lo cual ha producido que se le discrimine.

Desde mi punto de vista , esta información nos permiten reflexionar en torno a que tanto el rechazo, el paternalismo como el mito de los “años dorados”, son reacciones que la sociedad e instituciones tienen hacia la vejez que enmascaran rechazo, miedo e ignorancia; el idealismo o el temor hacia algo o alguien muestran un vacío y falta de conocimiento ante ese algo o alguien, ya que muestra un desconocimiento del proceso de envejecimiento y sus particularidades, esto puede repercutir en la forma en que se trata al adulto mayor posiblemente limitando sus posibilidades y capacidades.

Para esta investigación resultó necesario incluir este punto ya que si se considera a la sociedad como reproductora, tenemos que muchas ideas, creencias, valores y actitudes se reproducen de generación en generación, con estos “conocimiento objetivados”²⁶ el individuo significa sus acciones en la sociedad en el trato a los demás.

Con base en lo anteriormente expuesto es importante tener en cuenta al momento de indagar e interpretar los significados de los docentes de adultos mayores respecto a su acción educativa, que la vejez y el proceso de envejecimiento son construcciones sociales y que posiblemente ellos están reproduciendo ideas, valores o creencias en torno a la vejez, el adulto mayor, la escuela, la educación inculcadas por las instituciones sociales desde su nacimientos y otras que han sido acumuladas de su experiencia.

3.4. Elementos y acciones constitutivas de la educación de adultos mayores

²⁶ Berger y Luckmann (1986) nombran “conocimiento objetivado” a aquel conocimiento que se nos es dado como cierto desde el momento de nacer por las distintas instituciones que componen esta sociedad.

Dentro de los referentes teóricos que se revisaron, fueron importantes los trabajos de autores que han trabajado el tema de educación de adultos mayores, específicamente sobre el proceso de enseñanza y el papel de los docentes.

Los trabajos de investigación y de producción teórica respecto al docente de adultos mayores es muy poca, por lo que se recurrió principalmente a los autores Yuni, Urbano y Lópiz quienes han realizado investigación específica en torno a los programas universitarios con adultos mayores y a la figura docente.

Así mismo, se recurrió a otros trabajos a fin de identificar las prácticas, que se llevan a cabo dentro del aula y algunos elementos que constituyen la labor educativa con adultos mayores. Los siguientes puntos que desarrollamos son algunos de los elementos, relaciones o prácticas que los expertos identifican como esenciales dentro de la educación de adultos mayores.

Esto nos dio las bases para construir el guion de entrevista y poder realizar el análisis de la información recabada, lo que permitió interpretar los sentidos de la acción educativa de los docentes.

3.4.1. Experiencia profesional previa de los docentes de la UTE

Al ser la primera Universidad de la Tercera Edad en México, antes de ésta los docentes no habían tenido una experiencia similar, o no habían trabajado en otra universidad o programa educativo dirigido a mayores, por lo que resulta interesante saber cómo fue que llegaron ahí, las razones o motivos por los que ingresaron y su permanencia en esta institución.

Retomamos la postura de Berger y Luckmann (1997), en cuanto a que las vivencias son “temas interrelacionados”, sin sentido y que es hasta que atraen la atención del yo, cuando se significan y se tornan experiencias, y posteriormente

son las que guían las acciones presentes y futuras al unirse con la conciencia, resultó importante recabar esta información para identificar ideas, creencias, o información que significaran actualmente la acción docente.

El significado de las acciones que realizan como docentes, la imagen o concepto que tienen del adulto mayor, los valores que guían su práctica, entre otros, son significados construidos y sus experiencias profesionales o de acercamiento con adultos mayores se ven reflejadas en sus acciones presentes.

Para poder explicar la importancia que tiene la experiencia previa profesional de los docentes de la UTE, se partirá de la idea que existen dos realidades a las que Berger y Luckmann (2008) llamaron “realidad objetiva y realidad subjetiva”; la primera realidad mencionada nos es dada como verdadera desde el momento que nacemos, nuestra familia, amigos e instituciones nos dan conceptos, conocimientos, símbolos que se nos presentan como verdaderos y le dan sentido a nuestra vida.

La segunda realidad se refiere a una construcción y re-construcción subjetiva de esta realidad objetiva dada, y es ahí como mencionamos, donde se le otorga significado personal a las vivencias convirtiéndolas en experiencias, es decir, el sujeto interioriza elementos de la realidad dada y les da un significado, significado que guía sus acciones presentes o futuras.

De lo anterior, los autores mencionados, proponen que el ser humano es construido por la sociedad, pero a la vez, éste construye la sociedad misma al interiorizar y dar un significado subjetivo a los sentidos dados.

Para Amilburu (2006:3) “el concepto de profesión está construido socialmente, es el resultado de un marco cultural, ideológico y epocal que exige ser tenido en cuenta, porque la identidad profesional no se forja en el vacío sino en contextos concretos de experiencia y relación”.

Con base en esta aportación y en la postura de Berger y Luckmann, podemos mencionar que la significación que el sujeto hace de su realidad varía según su época, su cultura, las creencias e ideologías en las que se desarrollan sus acciones y los fenómenos en los que participa, significando igualmente su profesión.

También es importante rescatar el concepto de “experiencia”, por lo que se retoma a Larrosa en cuanto explica que la experiencia es "eso que me pasa". “La experiencia supone, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí” (2006:44).

La cita anterior explica que la experiencia es un suceso externo pero que tiene lugar en mí, es decir, la experiencia tiene lugar en mis palabras, proyectos, sentimientos, voluntad, por lo que siempre tiene un efecto en mí.

Para Larrosa, la experiencia en el individuo tiene un efecto formador y transformador. Así mismo, la experiencia supone para el autor, una huella o marca que deja en el sujeto que la experimenta.

Por tanto, es importante tomar en cuenta cómo la profesión de los docentes o los trabajos que han realizado anteriormente a la UTE les dejó una huella que los ha formado o transformado. Ante esta condición el docente actualmente en su labor educativa realiza acciones que conllevan significados de esas experiencias que han tenido.

Tomando el trabajo de D. Carr-Sanders²⁷, las características que reúne un trabajo cuando se realiza con carácter profesional pueden sintetizarse en estos tres rasgos: la posesión de unos conocimientos específicos, asumir un compromiso ético y el reconocimiento que le otorga la sociedad.

Específicamente, en la profesión docente se le da gran valor a la dimensión cognoscitiva: *saber qué* se va a enseñar y también *saber cómo* transmitir esos conocimientos; es decir, se necesita una preparación científica, metodológica, didáctica y pedagógica, que le capacite para ejercer su trabajo con competencia.

Amilburu (2006), considera que el trabajo docente puede afrontarse subjetivamente al menos de tres maneras: En un extremo se situaría a quienes experimentan subjetivamente su dedicación a la enseñanza como un empleo, del mismo modo que podrían dedicarse a otra ocupación laboral cualquiera y, en el extremo opuesto se encontrarían quienes viven la profesión docente como una vocación: una tarea a la que se sienten llamados y que confiere a su existencia un sentido de encargo o de misión. Por último, a mitad de camino entre estos dos polos o vivencias subjetivas de la dedicación a la enseñanza, estarían quienes asumen el ejercicio de este trabajo como una actitud ante la vida.

Desde hace algunas décadas ha aumentado entre los docentes la tendencia a considerar su profesión como un “empleo” igual que cualquier otro. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de los alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje.

Como indica Pérez Gómez, (1998:198):

²⁷ Retomado en Heinz-Elmar (1998). Profesiones y profesionalización. *Revista de Educación*, 285, 77-92. Consultado el 19 septiembre 2016 en <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre285/re28505.pdf?documentId=0901e72b813c2fc4>

Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (p.198).

En este caso, el docente con su experiencia profesional previa ayudará a significar su práctica docente actual. Por lo anterior, se considera que el significado de su acción educativa va a estar construida con el concepto que ha formado del adulto mayor, de la educación, de la vejez y la docencia, dentro y fuera de su experiencia profesional previa.

Cabe mencionar que, la formación de docentes de adultos mayores es una práctica que aún no está difundida en nuestro país, pocos son los seminarios o cursos que no sean asistenciales o gerontológicos y cuyo eje sea la educación del adulto mayor, entre ellos podemos mencionar:

- El seminario permanente sobre envejecimiento SUIEV en la UNAM, donde se realizan congresos, conferencias, exposiciones a lo largo del ciclo escolar con el objetivo de promover la cultura del envejecimiento. Dirigido a todo el público interesado.
- Diplomado de “Envejecimiento exitoso” de la Escuela Nacional de Trabajo Social, cuyo objetivo es proporcionar conocimientos que permitan incrementar y desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para vivir satisfactoriamente esta etapa de la vida. Dirigido a personas mayores de 50 años.
- Licenciatura en atención integral del adulto mayor en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, cuyo objetivo es formar profesionales, a nivel licenciatura, que desde el enfoque de la pedagogía gerontológica, realicen intervenciones y

acciones socioeducativas que permitan y promuevan la permanencia, la inclusión y la participación de los Adultos Mayores en los distintos contextos sociales. Dirigido a personas interesadas en cursar una licenciatura.

De estos tres ejemplos que encontramos, podemos percatarnos que solamente la de la Universidad de Tlaxcala es un plan para licenciatura, o formación de profesionistas. En el caso del SUIEV, tiene el objetivo de promover la cultura del envejecimiento, mientras que el diplomado de la ENTS está dirigido a los adultos mayores, situación que refleja que hay una escasa oferta para la formación de docentes de adultos mayores en nuestro país. Por lo que se puede decir que es muy poco probable que los docentes que trabajan en la UTE hayan tenido una formación profesional previa en educación de adultos mayores.

Así mismo, la experiencia profesional previa, así como la idea del rol como docentes que tengan actualmente nos permitirá entender el sentido de su acción educativa.

3.4.2. Imagen del adulto mayor (Capacidad para superar los prejuicios culturales anti-mayor discriminación y estigma)

Este tema se divide en dos ejes, el primero, referente al derecho del adulto mayor a recibir educación, es decir, la importancia de la educación en la tercera edad y el derecho de cualquier adulto mayor a recibirla; el segundo eje se refiere al rol del adulto mayor en nuestra sociedad, la imagen que se tiene del adulto mayor, los estigmas, estereotipos y prejuicios en torno a la vejez. Se quiso abarcar estos dos puntos ya que el tener derecho a la educación no garantiza que se lleve a cabo o se respete este derecho ni al individuo que trata de ejercerlo.

Para Lópiz (2015) y Yuni- Urbano (2005), es de suma importancia la capacidad que el docente pueda tener para superar los estigmas sociales respecto al adulto mayor y aceptar la capacidad de aprendizaje a esta edad.

Reflexionar en torno al concepto, imagen, prejuicios, ideas o creencias del adulto mayor como individuo y estudiante permite identificar si existe un rechazo o aceptación, así como el impacto de esto en la acción educativa del docente.

- El derecho a la educación en la tercera edad

Lo importante de la aparición de Universidades y otros tipos de programas educativos para adultos mayores consistió en entender el envejecimiento de una forma diferente a la que se planteaba, como una etapa de decadencia, enfermedad o con pérdidas irremediables cognitivas y físicas. Surgieron teorías como la del Ciclo vital, la Inteligencia fluida, y la Plasticidad cerebral que demostraron que el ser humano es capaz de adaptarse y aprender hasta edades muy avanzadas incluso hasta la muerte.

La conferencia más importante que marcó históricamente el derecho a la educación de adultos mayores fue la Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas COFITEA en Hamburgo 1997, organizada por la UNESCO. A partir de ella la educación en personas mayores estaría orientada a cambiar en las generaciones más jóvenes la imagen negativa del mayor, eliminar estereotipos y estigmas, contribuir a un envejecimiento informado, activo y próspero que mejorara la calidad de vida de las personas mayores y preparara a las que aún no lo son, poniendo énfasis en la capacidad de aprender del adulto mayor y sobre todo diferenciando las actividades ocupacionales o recreativas de las educativas.

En México, la educación como derecho para los adultos mayores se ve reflejada en los Derechos Humanos en abril del 2012. La Comisión Nacional de los

Derechos elabora “Derechos de los adultos mayores”²⁸, donde se manifiesta que toda persona mayor de 60 años pertenece a este grupo y son sujetos de derecho, a la no discriminación, a la protección en servicios de salud, educación y trabajo, evitando a toda costa el maltrato, la discriminación y la exclusión. La educación es vista como el medio para lograr una mejor calidad de vida.

Así mismo, el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores INAPAM en la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, en su artículo 5° fracción IV establece el derecho a la educación en los mayores al declarar que deben “recibir de manera preferente el derecho a la educación que señala el artículo 3° de la constitución”²⁹, así como que en todo plan y programa de estudio de cualquier institución educativa pública o privada se incorpore de manera actualizada el tema de envejecimiento. Esta ley tiene como objetivo el garantizar al adulto mayor, servicios y protección por parte del Estado y de la sociedad en su conjunto, así como construir y promover una cultura del envejecimiento y para el envejecimiento.

- Concepción del adulto mayor, y su rol como estudiante

El hecho de que las instituciones u organismos internacionales pongan en relevancia la necesidad de empoderar al adulto mayor a través de la educación, y expresen la importancia de crear programas educativos o de cualquier otra índole dirigidos a mejorar su calidad, no garantiza que la sociedad, la familia, los profesionistas o el Estado tengan la información y los elementos necesarios para llevarla a cabo esta labor.

Por ello, para los expertos es importante la capacidad que el docente de adultos mayores tenga para superar los estigmas o prejuicios en torno al adulto mayor y la vejez. Es importante averiguar el concepto o imagen que el docente tiene del

²⁸ CNDH (2012, abril). Derechos de los adultos mayores. Consultado el día 20 de octubre de 2016 en http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/9_Cartilla_Adultos_Mayores.pdf

²⁹ INAPAM. *Ley de las personas adultas mayores*. Pág. 18.

adulto mayor y de su rol como estudiante lo cual estará relacionado con sus estrategias de enseñanza –aprendizaje, su relación afectiva, entre otras acciones que se ponen en práctica dentro del aula.

Según datos de la Encuesta Intercensal aplicada en 2015³⁰, señalan que en nuestro país residen 119.5 millones de personas: 48.6% son hombres y 51.4% mujeres, hasta el 2014 del total de adultos mayores de 60 años, el 26% tiene alguna capacidad y 36.1% tiene alguna limitación. Entre muchas otras características mencionadas anteriormente y asociadas a factores tales como pobreza, marginación, cuestiones de género, y desprotección social, ésta población es una de los 4 grupos más vulnerables en nuestro país, son objeto de estigmas y discriminación.

Rosaura Avalos Pérez, académica de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UNAM³¹ considera que “no hay una sola vejez, sino múltiples, que responden a diferentes factores: biológicos, sociales, culturales, políticos y económicos, entre otros. De este modo, implica no sólo considerar la edad, sino también las relaciones personales y la interacción social, así como la percepción que en el imaginario colectivo se tiene de esa condición”; por lo que la académica propone que los adultos mayores ejerzan la ciudadanía entendida como “una relación dinámica, participativa, en la que la persona tiene la capacidad de ejercer sus derechos sociales (a la salud, a la educación, a un trabajo digno y remunerado), y el Estado, la de ofrecer las condiciones para ello”³².

Como se mencionó anteriormente, a partir del capitalismo y la modernidad el concepto de vejez, envejecimiento y viejo cambia de significado debido al

³⁰ INEGI (2016, 7 de julio). Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Disponible en http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/poblacion2016_0.pdf. Revisado el 24 octubre de 2016.

³¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores Guanajuato. Para el 2050, más de una cuarta parte de la población en México será vieja. Disponible en http://enes.unam.mx/?lang=es_MX&cat=sociedad&pl=para-el-2050-mas-de-la-cuarta-parte-de-la-poblacion-en-mexico-sera-vieja.

³² Ídem.

desarrollo de la ciencia médica, la cual resignifica los conceptos antes mencionados, para Ricardo Iacub explica que “ los viejos códigos religiosos o morales van a ir perdiendo fuerza frente a los saberes médicos” (2014:80), y es a partir de ello que el envejecimiento es visto desde el cuerpo físico y se le relaciona con conceptos como enfermedad, degeneración, senil, demencia y deterioros físicos y cognitivos. Esta visión de deterioro, es la que, aunada a la pobreza, la economía y los cambios sociales permanece hasta nuestros días en muchas sociedades.

Es por ello que, la idea de un envejecimiento exitoso, saludable, activo y con calidad de vida de Rowe Khan (1987) y de diversos autores gracias a los avances en investigación en diversas áreas, abrió la posibilidad de pensar no solamente en el envejecimiento como enfermedad sino como una etapa más del desarrollo con carencias pero también con oportunidades, por lo que se desarrolló la idea en torno a la capacidad de aprender del adulto mayor y la posibilidad de un desarrollo intelectual.

Sandra Huenchuan (2013) sostiene que, si bien la vejez como edad social se refiere a las actitudes y conductas para una determinada edad cronológica, significa también que la vejez es una construcción social e histórica que posee significados culturales. Por tanto si partimos de la idea que vejez, envejecimiento, y adulto mayor son conceptos construidos socialmente, tenemos que la educación de adultos mayores también lo es.

Si las construcciones de sentido son creadas alrededor de como vemos que las cosas son, los valores, creencias, ideas, que una sociedad o cultura tienen en un momento determinado impactarán en la subjetividad de cada individuo que las conforman y crean significaciones que darán sentido a las acciones de los individuos, en este caso tanto del adulto mayor y el docente.

Dentro de las sociedades y los sentidos que se transmiten aparecen prejuicios y estigmas en torno a la vejez, y al adulto mayor. “El peligro de los mitos, prejuicios y estereotipos radica en que pueden, con su carácter de irracionalidad, garantizar la repetición conservadora de lo instituido. En la medida en que se extienden en la sociedad logrando el consenso, pueden instituir la exclusión, legitimándola” (Ruiz, Scipioni y Lentini, 2008:225).

Algunas de estas construcciones sociales en torno al concepto de vejez y del adulto mayor son los estereotipos, mitos, prejuicios y estigmas los cuales son ideas o visiones que determinan en gran medida cómo la sociedad verá o se relacionará con alguna persona o grupo.

Para María del Carmen Carbajo, “Los estereotipos son falsas concepciones que actúan a modo de clichés en acercamiento a un fenómeno, grupo social u objeto. Son inexactos y generalmente despectivos, y pueden favorecer la aparición de conductas discriminatorias” (2009:88). Según la experta, los estereotipos serían concepciones, ideas que repercuten directamente en las acciones y conductas hacia una persona o grupo.

Se dice que existen estereotipos tanto positivos como negativos, los primeros serían aquellos que conceptualizan a la vejez o al adulto mayor relacionándolo con sabiduría, experiencia y respeto; los estereotipos negativos serían aquellos que lo relacionan con déficit, pérdidas físicas y cognitivas, dependencia, enfermedad entre otras. Para Carmen Carbajo (2009), lo preocupante de este tema es que los prejuicios negativos dificultan la integración del adulto mayor en la sociedad, ya que favorecen la aparición de conductas discriminatorias.

Debe tenerse cuidado con los estereotipos porque “tanto éstos como los papeles sociales que se le atribuyen a las personas mayores en un momento histórico o en una sociedad concreta determinan el autoconcepto y la autoimagen que la

persona mayor tiene de sí misma y las expectativas que las personas en general tienen con respecto a la vejez” (Carbajo Carmen, 2009:92).

Lo anterior resulta importante ya que la idea, la imagen, la palabra hacia el adulto mayor puede empoderarlo y exaltarlo o hundirlo. En el caso de los adultos mayores, la imagen o las palabras que el docente tenga de ellos repercutirán directamente en su acción docente y en la motivación o no del adulto mayor por el aprendizaje.

Para Goffman (1989:13), los estigmas son construcciones sociales, un atributo que desacredita a la persona a través de la construcción de una ideología para explicar su inferioridad “utilizadas para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador”, su contenido gira en torno a lo diferente o hacia características particulares de un grupo.

En tanto, la discriminación es entendida desde la Comisión de Derechos Humanos “como un trato de inferioridad y desventaja en cuanto a la negación de derechos, prerrogativas y consideraciones sociales a determinadas personas” (Montes de Oca 2013:6); al igual que Goffman (1989) y Huici (1996), ésta reside en el área de lo conductual, es decir, una conducta que le niega oportunidades y derechos a alguna persona por pertenecer a un grupo social determinado o por tener alguna característica “estigma” poco o no aceptada socialmente.

Específicamente en el caso de los adultos mayores, retomando a Montes de Oca (2013), la vejez, aun siendo parte del proceso de vida del ser humano, se enfrenta a la construcción de estereotipos fuertemente caracterizados con atributos negativos como: la improductividad, ineficiencia, enfermedad, decrepitud o decadencia. La discriminación hacia la vejez puede manifestarse de dos maneras: la de acumulación de edad (viejismo) y la que confluye con el imaginario propio de la vejez, o lo que este constructo significa en la sociedad contemporánea como la enfermedad, decrepitud y atributos relacionados con la pérdida de belleza,

funcionalidad, memoria y se le asocian dependencia, repulsión y fealdad, marginando socialmente a la persona.

Como conclusión a este tema, sustentamos que el hecho que el adulto mayor sea sujeto de derecho no le garantiza que las oportunidades educativas estén a su alcance y en caso que las estén es importante realizar un análisis sobre los fines que éstas persiguen. Los objetivos de toda acción están motivados por diversas experiencias y significados, y dependen en gran medida de la sociedad en que nos desenvolvemos por lo que ante esto es importante investigar esta imagen que los docentes tienen sobre el adulto mayor.

3.4.3. El adulto mayor como estudiante: Desarrollo intelectual y cognitivo

El tema de la capacidad de aprendizaje en la tercera edad, ha suscitado gran controversia al prevalecer la idea de deterioro en el adulto mayor. A medida que se han realizado las investigaciones en diversas disciplinas se ha comprobado que un mayor o menor declive en las capacidades cognitivas en la tercera edad depende de diversos factores tales como la genética de la persona, sus hábitos alimenticios, las actividades físicas e intelectuales que realice, los estímulos a los que esté expuesto, entre otros.

Según las investigaciones, desde el punto de vista biológico se ha demostrado que “la mayoría de las funciones del cerebro consideradas base de la inteligencia parecen permanecer relativamente intactas” (Diez Martínez, 2004:46). Otras investigaciones, aseguran que ante un “envejecimiento normal”³³ las capacidades intelectuales se mantienen intactas y que, la capacidad de aprendizaje y desarrollo

³³ Es decir, libre de patologías.

educativo³⁴ tienen que ver con factores como alimentación, condiciones de vida, crianza y desarrollo de las personas.

En cuanto a las funciones cognitivas podemos mencionar las siguientes: Atención, lenguaje, memoria, habilidades constructivas y funciones cognitivas superiores.

Miriam Trápaga (2004), expone los cambios que el cerebro tiene a niveles físicos en la vejez, por ejemplo, la disminución de la masa cerebral, la pérdida de tejido cerebral, posibles pérdidas de materia gris y blanca, entre otros. Sin embargo también se hace un énfasis en que el deterioro de las funciones cognitivas va ligadas a las necesidades psicosociales de adaptación y contexto, es decir, que no se puede concebir la pérdida o no de las capacidades cognitivas únicamente desde la biología, sino que tiene de ser entendida desde varias referencias.

En cuanto a la inteligencia, Yuni y Urbano (2005) exponen que, a una mayor estimulación cognitiva, se conservan las capacidades y habilidades intelectuales. Los autores antes mencionados consideran que el docente de adultos mayores debe tener presente lo siguiente:

- La inteligencia es una capacidad cognitiva multidimensional. Las capacidades cognitivas y la inteligencia involucra múltiples habilidades mentales con estructuras diferentes, por tanto son independientes. El educador de mayores debe considerar aplicar actividades que fortalezcan las interrelaciones de éstas capacidades.
- El sistema cognitivo posee una dinámica de integración y equilibrio dinámico que se traduce en diferentes direcciones de cambio. Existe una multidireccionalidad del cambio intelectual, las intervenciones educativas

³⁴ Habilidad para extraer relaciones y correlatos materiales o informaciones que parecen desorganizadas o poco sistematizadas es una parte de la inteligencia que unida a la reproductiva relacionada con la memoria y la acumulación de información, da como resultado una inteligencia fluida y la capacidad de seguir aprendiendo (Liporance, Mallou y Casullo, 2003).

deben favorecer los procesos de compensación y ofrecer oportunidades de desarrollo de capacidades, promoviendo las habilidades cognitivas.

- El educador debe reconocer la variabilidad en las capacidades y habilidades intelectuales existentes entre los adultos mayores. Las actividades tienen que motivar el uso estratégico de diversas habilidades que poseen cada uno de los adultos mayores.
- El educador debe generar cambios y aprendizajes; promover la adquisición y reestructuración de esquemas y conocimientos. Sin la convicción de que las habilidades cognitivas son modificables y pueden transformarse mediante la intervención educativa, la tarea del educador se limitará a la tarea instruccional de transmisión de información.

Los programas educativos en sus múltiples modalidades, según Feliciano Villar (2006:167) “permiten la creación de un espacio de intercambio y reflexión, la integración de aprendizajes nuevos en su experiencia personal y continuo enriquecimiento y crecimiento”, lo anterior no sería posible sin la convicción de que en la vejez el adulto mayor es capaz de desarrollarse y de aprender.

En relación a este supuesto Yuni y Urbano (2014) identificaron que los adultos mayores otorgan gran importancia a las competencias y capacidades que los docentes tienen respecto a la transmisión y gestión del conocimiento, entre sus capacidades y las demandas intelectuales, dejando a un lado el debate sobre la capacidad de aprendizaje o de capacidades cognitivas en la vejez, ya que las investigaciones recientes reconocen que las capacidades para aprender se mantienen e incluso pueden incrementarse hasta edades muy avanzadas.

Lo anterior señala que los mismos adultos mayores que cursan algún programa educativo, al estar ya dentro de este tipo de programas tienen ciertas exigencias hacia los docentes, haciendo énfasis en la necesidad de que el docente tenga ciertas capacidades emocionales, didácticas, información etc. Esto se relaciona con la importancia que el docente conozca las características de los adultos

mayores, sus habilidades cognoscitivas y el implemento de actividades dentro del aula que desarrollen sus capacidades que permitan un mantenimiento óptimo de la inteligencia.

3.4.4. Relación socio- afectiva

Las relaciones afectivas entre personas se establecen en la convivencia que se produce en cualquier ámbito e incluye tanto la socialización primaria como la socialización secundaria.

Dentro del aula entre el docente y los alumnos, se establece esta relación de acuerdo al sentido que el docente va construyendo de su acción docente.

Varios expertos en el tema como García Cabreo (2009), Fernández Ballesteros (1996), Fernandez Lópiz (2015), Yuni y Ubano (2005, 2008), han analizado la importancia y el proceso de afectividad y empatía especialmente en docentes de adultos mayores, lo cual ha resultado un campo de interés para sociólogos, psicólogos, gerontólogos, pedagogos, entre otros profesionistas.

Para los fines de esta investigación, comenzamos diciendo que la afectividad se ha relacionado con la mejora en el aprendizaje, ya que se considera que produce un impacto positivo en el crecimiento personal y de autoestima de los estudiantes.

Según García Cabrero (2009), para establecer una relación afectiva en el aula y tener un impacto positivo en el aprendizaje, es necesario que el docente tenga en cuenta las actitudes, sentimientos y creencias de los estudiantes; partiendo de esta idea se entiende que no solo el docente “tiene” que tener en cuenta las características, necesidades, actitudes y sentimientos de sus alumnos, sino el “querer” o “poder” llevarlo a cabo, y ello conlleva que los docentes pongan en juego sus propios sentimientos, actitudes, ideas etc.

Lee Shulman (1992), psicólogo educativo, ha desarrollado una teoría sobre los contenidos y las habilidades para llevar a cabo la labor de profesional en educación, proponiendo un ciclo de actividades que caracterizan a la buena enseñanza: comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión.

Dentro de este ciclo, el autor mencionado incluyó aspectos que apuntan a cuestiones afectivas vinculadas con la enseñanza, tales como: a) Capacitar a los alumnos para que disfruten y utilicen sus experiencias de aprendizaje b) Aumentar sus responsabilidades para que lleguen a ser personas solidarias c) Enseñar a los alumnos a creer y a respetar a otros y a contribuir al bienestar de la comunidad y d) Ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades y valores que necesitan para conducirse dentro de una sociedad libre y justa.

Como vemos en este modelo, Shulman reconoce la necesidad de que el profesor adquiera habilidades para vincularse con sus alumnos, más que centrarse únicamente en los aspectos cognitivos de la enseñanza, es decir, incluir las habilidades sociales y afectivas. Desde esta perspectiva la afectividad debe trabajarse para que impacte positivamente en el aprendizaje.

Para Oliveira, Rodríguez y Touriñán (2006), la afectividad es una esfera del ser humano que tiene emociones y sentimientos, los autores señalan que el vínculo afectivo es una necesidad primaria significativa que constituye la base para crear los lazos entre el individuo y su grupo social de referencia, y que sólo puede ser satisfecho dentro de la sociedad, así mismo la afectividad hace a la persona un ser humano integral.

Para Bisquerra (2000), la emoción suele entenderse como un fenómeno que tiene tres características: los cambios fisiológicos, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva. Los afectos y los sentimientos se consideran generalmente

en el contexto del marco general de las emociones, los afectos son considerados por Lazarus (1991) como la calidad subjetiva de una experiencia emocional.

Retomando a Berger y Luckmann (1968), quienes explican que la experiencia son las vivencias cargadas de significado, entendemos que la experiencia subjetiva y emocional que conduce al afecto son por tanto vivencias cargadas de significado y por tanto una construcción personal.

De acuerdo con Lazarus (1991) y Bisquerra (2000), el proceso que explica la experiencia subjetiva de la emoción, puede ejemplificarse de la siguiente manera: La emoción inicial puede convertirse en sentimiento, mediante una apreciación subjetiva del sujeto que experimenta la emoción (interpretación); en otras palabras, la emoción inicial puede dar lugar a una actitud que puede persistir, incluso en ausencia de la persona que originalmente ocasionó la emoción, y que es, más duradera y estable.

Esta interpretación, coincide notablemente con la de Enrique Rojas (1995), el cual explica que la afectividad posee cuatro facetas interconectadas: las reacciones fisiológicas que se movilizan a partir de ellas, el comportamiento y los aspectos cognoscitivos, y se considera que el afecto lo sentimos interiormente (vivencia), que existe una reacción corporal (fisiología), que se ponen en marcha conductas (comportamiento), y que se perciben como ideas, juicios y pensamiento (cognoscitivo).

Con los supuestos de estos tres autores entendemos que la afectividad es una vivencia que se vuelve experiencia ya que se significa internamente y se manifiesta en el individuo de diversas maneras, tanto fisiológica, como actitudinalmente.

Esta situación ocurre también en el contexto del aula, en el que las interacciones entre profesor y alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia o curso que se esté dando.

Para Fernández Ballesteros (2000:34):

La conclusión de la mayor parte de los autores que investigan el mundo afectivo de los mayores es que en la vejez existe una mayor complejidad y riqueza emocional. En otras palabras, que en la vejez se incrementa el manejo adecuado de los afectos y que, por tanto, existe una mayor «madurez» afectiva.

Al tomar en cuenta esta postura, se piensa por tanto que el investigar la relación afectiva entre docentes y alumnos, en este caso adultos mayores, es un elemento importante que nos permitirá identificar e interpretar el sentido que los docentes poseen y que le otorgan a su acción docente.

Para Yuni y Urbano (2005), la afectividad surge debido a la necesidad del educador por abrir espacios en el que sea posible la comunicación de expectativas y dudas hacia la acción de aprender, sobre el espacio educativo y los contenidos que se esperan conocer, convirtiéndose en una acción al inicio y durante el proceso educativo, con la finalidad de establecer lazos afectivos y de confianza que disminuyan la posible ansiedad en el proceso de aprendizaje. En el adulto mayor esto es de suma importancia ya que el proceso de enseñanza- aprendizaje en la vejez lleva consigo en muchos casos, estigmas, falta de información y falsas creencias sobre el aprendizaje en la tercera edad.

Así mismo, propiciar un clima socio- afectivo permite aclarar dudas, y reorientar expectativas tanto del educador como del educando, así como promover el placer en el aprendizaje, es decir, resaltar las habilidades y conocimientos que poseen los adultos mayores, fortalecer su autoestima y fortalecer lazos afectivos entre ellos.

Yuni y Ubarno (2008) aseguran que los adultos mayores le dan gran importancia a la confianza y seguridad que el docente promueve en clase así como la empatía que muestra al tratarlos y la forma de seleccionar los temas y brindarles la información de una forma clara, sencilla, paciente. Así también Fernández Lópiz (2015:159) considera que el trabajo pedagógico con adultos mayores “conlleva el mundo de los afectos: compartir experiencias personales, aumentar el grado de confianza, fomentar la cohesión, ayudar en las incorporaciones enriquecedoras, etc”. En suma, la educación con mayores debe incluir los aspectos afectivos a la tarea formativa.

Olson y Wyett (2000), proponen tres categorías de estándares en relación con las competencias afectivas en los docentes, a las cuales denominan autenticidad, respeto y empatía, que incluyen los siguientes comportamientos: a) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos b) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto y c) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos.

Estas formas de entender la afectividad, sus componentes, sus categorías y competencias nos permiten entender que ésta es una construcción subjetiva pero que se muestra al exterior por medio de las actitudes y acciones tales como, los valores que guían la acción docente, el trato a los alumnos y la empatía que pueda lograr con ellos.

Por último, hablamos también de empatía dentro de la relación afectiva, ya que por ésta entendemos, según Goleman, “La capacidad para considerar los sentimientos ajenos, saber cómo decir las cosas, como actuar y entender el punto de vista de cada uno de los miembros del equipo” (2001: lacub74). La empatía es

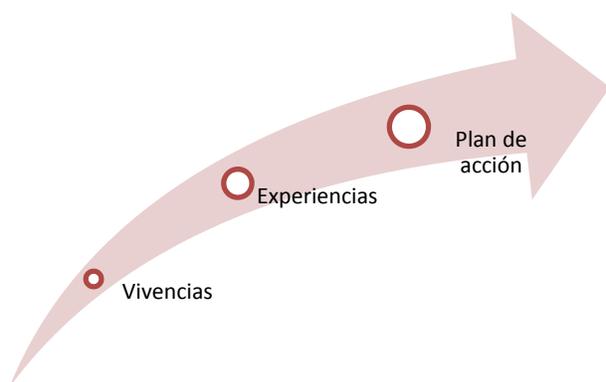
la capacidad de entender al otro, de tratar de comprender qué pasa por su mente, cómo y por qué se siente así, pero no desde nuestra perspectiva sino intentando pensar cómo piensa él, con sus creencias, sus valores, dejando a un lado prejuicios, estigmas, esterotipos, etcétera.

En este caso, tanto al modelo de autogestión pedagógica, como el científico académico les interesa saber qué docente logra una mejor empatía con el adulto mayor y por tanto una mejor experiencia de enseñanza- aprendizaje para ambos. El enfoque que se planea en un programa educativo determinará la posición del docente, las competencias a desarrollar y los contenidos a impartir, sin embargo se observa una preocupación por la relación de afectividad en el aula.

3.4.5. Valores que sustentan las acciones docentes

Los valores se vuelven un elemento importante en docencia ya que éstos forman parte de los elementos que significan y motivan las acciones.

Berger y Luckmann (1997) explican esto a partir del proceso del plan de acción, ya que para los autores una vivencia de algo (flor), se relaciona con otras vivencias (roja, con espinas, etcétera), las cuales al dirigirlo a la conciencia se convierte en experiencia (otras flores que conozco), que a la vez se relaciona con otras experiencias (que crecen en la montaña, etcétera), para después ser integrada a un **plan de acción** (voy a cortar esta flor para mi madre).



Como vemos, los planes de acción son experiencias relacionadas, con una motivación; este plan de acción conlleva también un **esquema procedimental**, es decir cuando lo llevo a cabo (corto esa flor con mi mano y la llevo conmigo).

Para Berger y Luckmann (1997:33), este procedimiento lleva a otro nivel de sentido, pero también se ve atravesado por los **valores y la moral** que lleva a ejecutarse o no:

Si finalmente este proyecto (procedimiento) no se lleva a cabo porque entra en conflicto con una máxima fundada en la moral, se llega a una decisión y se configura un nivel superior de sentido a través de la evaluación secuencial de los valores e intereses envueltos.

Así, los valores de cada persona se vuelven un elemento indispensable para que la secuencia de acción se realice.

Díaz Flores y Castro Ricalde (2012), retomando a Ortega y Gasset explican que la palabra *valor* proviene del latín *valere* que significa *estar bien*. Un valor es algo que se impone por sí mismo, expresa lo que es deseable, significativo o correcto para un individuo o sociedad como un todo, “los valores, se conciben como guía o patrones de comportamiento, orientan los modos particulares de ser y vivir, humanizan y forman el criterio de juicio, preferencia y elección para la acción”. (p.290)

Así mismo Frondizi Risieri (1986), menciona que los valores son adquiridos libremente por el sujeto, esto a través del **proceso de valoración o juicio crítico**, en una relación *objeto – sujeto* durante la socialización con diversos agentes a lo largo de su vida. Un valor existe solo si hay un sujeto que lo valore, para que se desencadene el proceso de valoración, los agentes de socialización o situaciones

humanas deben constituirse por: el ambiente físico, el ambiente cultural, el medio social, el conjunto de necesidades y el factor tiempo-espacio.

En el ejemplo anterior vemos que (flor, rosa, espinas, etcétera), cada tipificación y objeto tienen una valoración, así mismo las vivencias y experiencias también las tienen, por lo que se considera que forman parte del criterio, preferencias y acción que motivan la acción y la ejecutan o detienen.

Entre los agentes socializadores para la formación de valores, la familia es el agente más importante, puesto que en ella se dan las primeras relaciones interpersonales y resultan los primeros aprendizajes vitales en la formación de valores, es decir, la socialización primaria y posteriormente la escuela, el trabajo, la sociedad donde una persona se desarrolla a lo que se le llama socialización secundaria. Dependiendo de la cultura, el lugar, la época, la familia y las experiencias personales, cada individuo tendrá valores y códigos morales internalizados para la acción.

Para centrarnos en los valores que guían las acciones educativas del docente, hablaremos de la profesión y la ética profesional:

- Para Adela Cortina (2000), la profesión va más allá de una ocupación que permite obtener ingresos y estatus social, puesto que en realidad es una práctica social que adquiere su verdadero sentido y significado en el bien o servicio que proporciona a la sociedad.
- En esta misma línea, José Luis Fernández (1994) devela la esencia del quehacer profesional al reconocer que su verdadero valor radica en la forma como ésta contribuye a elevar el grado de humanización de la vida personal y social.

Por tanto, se entiende que la profesión va más allá del grado académico y los conocimientos con los que se lleva a cabo la práctica, sino que es un servicio que se dirige a la sociedad, por tanto, las acciones que se ejecutan dentro de la profesión repercuten en los otros.

La ética se asocia a normas, deberes y obligaciones morales que se imponen para regir el comportamiento, limitado por tanto el comportamiento ético al seguimientos de estas reglas. Ildfonso Camacho (recuperado por Ibarra Rosales 2007), piensa que comprender y ejercer la ética encierra las siguientes limitaciones:

- a) Como conjunto de deberes y obligaciones, “la ética queda reducida al automatismo normativo donde no cabe espacio alguno para el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad” (pág. 40).
- b) La ética como conjunto de prohibiciones deviene en una ética negativa, en tanto que se presenta como una coerción, lo cual encubre su verdadera esencia que consiste en ser una ética de valores, esto es, una ética afirmativa que enriquece a la condición humana (pág. 41).

Según esta perspectiva, si bien la ética profesional comprende principios a seguir, la interiorización y ejecución de los mismos conlleva tanto libertad como responsabilidad. Según el autor, la ética profesional sería una ética afirmativa porque detrás de sus principios se encuentran los valores profesionales, por lo que le plantea al profesionista, la posibilidad de ejercer su libertad y autonomía en la elección y adhesión a los valores profesionales que le son propios.

Los valores son un filtro que posibilita que la ética profesional no se imponga como una coerción externa, puesto que involucra el reconocimiento y la identificación del profesionista con esos valores que dotan de significado el ejercicio profesional y por tanto sus acciones docentes. Aquí es pertinente recuperar la visión de los valores de González-Anleo que establece que son

“maneras de ser y de obrar que una persona o colectividad juzgan como ideales y que hacen deseables o estimables a los individuos o a los comportamientos a los que se les atribuye ese valor” (1991:237-238).

Según lo anterior, los valores profesionales representan el ideal de profesión que se pretenden alcanzar y por ello dotan de significado al ejercicio profesional. Los valores incidirán en las acciones y en el comportamiento que dirija a los otros (alumnos) y a la sociedad contribuyendo a la humanización y el bien común.

Con base en estas posturas, respecto a la acción docente y sus valores, todo proceso educativo tiene un “para qué” explícito o implícito y se realiza con una finalidad o propósito, pero no siempre esa finalidad ha respondido a los ideales del humanismo. Resulta importante identificar los valores ya que podemos a partir de esto entendemos el significado, los propósitos y la elección de las acciones.

Otro aspecto importante a partir de los valores que el docente pone en práctica en sus acciones educativas sería entender cómo vive su propia profesión, por lo que compartimos nuevamente la propuesta de Amilburu (2006) respecto a la vivencia subjetiva de la profesión docente:

1. Profesión como empleo: los profesores tienen conciencia de sí mismos como unos “trabajadores por cuenta ajena”, que reciben un sueldo por una labor que desempeñan durante unas horas concretas de la jornada. Esto no significa necesariamente que les disguste dedicarse a esta tarea, sino que la realizan con una mentalidad semejante a como afrontarían la realización de cualquier otro trabajo: limpiador de edificios, agente inmobiliario, camarero, empleado en un banco, etc. Los docentes poseen unos conocimientos amplios y profundos. Este modo de vivir la dedicación a la enseñanza puede considerarse el correlato subjetivo de la tendencia a centrar casi exclusivamente la formación de estos docentes en los aspectos técnicos de la profesión. aunque en ocasiones se incluyan en la currícula

algunas nociones de ética profesional y se fomenten ciertas competencias sociales tales como la capacidad de tomar decisiones, de trabajar en equipo o ganarse la confianza de los colegas, etcétera.

2. Profesión como vocación: Esta llamada a ejercer la tarea docente se caracteriza por tres rasgos: un profundo aprecio hacia los efectos liberadores y perfectivos que ejercen el conocimiento y la virtud sobre los sujetos que los poseen; la preocupación por los demás, que les impulsa a hacer partícipes de esos efectos benéficos al mayor número posible de personas; y la conciencia de ser requerido, con una obligación moral, a esforzarse personalmente por mejorar.
3. Profesión como forma de vida: Exige asumir una actitud vital que compromete por completo a la persona; la Educación está vinculada de modo intrínseco con el deseo de conocer la verdad, que constituye otra de las tendencias esenciales más profundas de la naturaleza humana. La profesión docente así asumida, además de imponer a quienes la ejercen la obligación de adquirir los conocimientos, procedimientos y técnicas instrumentales necesarias para educar cada vez mejor, enfrenta a los profesionales a la necesidad de esforzarse en una labor de mejora personal -intelectual y moral-, más allá de los límites mínimos exigidos por la honestidad pública, o las líneas generales fijadas por la ley.

El trabajo docente como un empleo, no desarrolla la dimensión moral, ya que se centra en el seguimiento de reglas, de métodos, de técnicas para realizar el trabajo, pero no se desarrolla una relación con la institución, alumnos u otros actores de la educación donde los valores personales guíen las acciones o ayuden a establecer relaciones que fortalezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje más allá de lo “que lo que se tiene que hacer”.

En el trabajo como vocación se caracteriza por no ser un trabajo por obligación sino por convicción, por eso surge aquí el desarrollo y mejoramiento continuo, en este caso del docente no se orientan sólo hacia el lucro, sino que se guían también por una serie de expectativas de conducta, de propósitos, y el deseo de mejorar continuamente.

En el tercer caso, las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos tienen una índole marcadamente moral, por eso el profesor debe asumir la preocupación por su propio perfeccionamiento como un factor necesario para la mejora de los demás. Desde esta visión su mejoramiento va dirigido a brindar una mejor atención a los demás, es un compromiso social. Este compromiso que el profesor se autoimpone para poder realizar mejor su tarea, le lleva a contemplar su trabajo y a sus alumnos desde una perspectiva que le impide verse como un mero asalariado que dedica un tiempo a cumplir con un empleo, sino a un actor que contribuye a la humanización de la sociedad.

Esta visión es compartida por Ibarra Rosales (2007:47) al considerar que:

Hacer de la profesión docente un modo de vida significa, en definitiva, asumir un compromiso personal con un trabajo que posee una autoridad y unas responsabilidades peculiares; y significa también comprender que estos rasgos constituyen una parte esencial de la integridad de la profesión.

A partir de esta distinción entre estas tres maneras de vivir la profesión podemos identificar el sentido que cada docente de adultos mayores, le otorga a su profesión como docente de adultos mayores. Es a partir de sus acciones que podemos armar este complejo entramado de significados sobre su profesión docente.

3.4.6. La institución

Si bien el significado de una o varias acciones es subjetivo y proviene de las experiencias y las vivencias personales, la institución educativa juega un papel muy importante, ya que es la que otorga roles a sus actores, ya sea como “docente”, “alumno”, “directivo”, etcétera.

Desde Berger y Luckmann (2008), la institución es un producto social pero a la vez reproductora de la misma, ya que le corresponde determinar el “deber ser” de una sociedad e incorporar en cada individuo ese “deber ser”. Las instituciones son, por lo tanto, objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos.

En este caso la institución educativa (UTE), otorga el rol de docente de adultos mayores, transmitiendo elementos como son la ideología, la misión, visión, objetivos que el docente internaliza y le ayuda a significar su acción docente.

- La institucionalización

Empezaremos retomando el origen de la institucionalización desde la postura de Berger y Luckmann (2008). Para estos autores, las acciones repetidas en la vida cotidiana forman hábitos que se convierten en rutinas día a día, las cuales hacen la cotidianidad más “fácil” ya que son procedimientos ordenados que repetimos en una o más situaciones, esto debido a que el hábito provee un rumbo ya conocido restringiendo las opciones de acción.

A pesar que estas rutinas se repiten las acciones que las componen tienen un significado para las personas que las ejecutan y las cuales guardan en su depósito general de conocimientos.

Para Berger y Luckmann (2008:74): “La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones³⁵ habitualizadas por tipos de actores”. Una institución es el conjunto y tipificaciones de acciones habitualizadas que varias personas comparten³⁶, a la vez la institución tipificará a los actores individuales, que tienen acceso a ella, como a las acciones individuales, por ejemplo “La institución establece que las acciones de tipo x sean realizadas por actores tipo x”, en este caso podría ser que la Institución educativa establece acciones de cierto tipo a sus diferentes actores (alumnos, docentes, directivos, etcétera).

Así mismo, las instituciones implican historicidad y control, ya que la aparición de cada una de ellas es producto un proceso histórico, “las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada”. (Berger y Luckmann, 2008:74). Lo anterior podemos verlo en los objetivos, normas, reglas, sanciones, entre otros medios de control de acuerdo a la naturaleza de la institución que dirigen el comportamiento.

Como lo mencionamos, la institucionalización se da en una interacción de acciones tipificadas y habitualizadas de varias personas, la historicidad añade cualidades a las tipificaciones que las personas hasta ese momento han compartido, de este proceso es donde surgen los “roles” es decir, las acciones destinadas a ser ejecutadas por cada uno de los actores involucrados en la institución.

Debemos aclarar que al hablar de instituciones, no nos referimos a un determinado lugar, edificio o construcción física, sino a aquella construcción que

³⁵ La tipificación de acciones es el proceso que llevamos a cabo de cada acción que ejecutamos y la significación de ésta, este proceso lo categorizamos por situaciones, características y demás conocimiento el cual guardamos y que nos permite desenvolvemos en la vida cotidiana.

³⁶ Para Berger y Luckmann, el inicio de la institucionalización se da desde el momento en que se comparten las tipificaciones entre dos personas. Se reconocen como personas presuponiendo que los dos individuos tienen formados su “yo”.

surge a través de la interacción entre dos o más personas que interactúan y donde se comparten significados de acciones las cual dirigirán el comportamiento de ciertos miembros en una sociedad. Entre las que destacan en nuestra sociedad están la familia, la religión, política y en este caso la educativa.

- Roles

Dentro de las instituciones los actores desempeñan diversos roles, o acciones tipificadas, una persona puede desempeñar un rol, sin embargo este rol no es exclusivo de él, sino que este rol es accesible para otros más dentro de la institución. Por ejemplo, en una institución educativa puede existir el rol docente, las cuales son acciones que una persona deberá ejecutar dentro de la institución, así pueden ser varios docentes los cuales ejecuten las mismas acciones tipificadas según el comportamiento que la institución quiera dirigir, es por ello que estas tipificaciones adquieren un sentido objetivo³⁷, ya que trasciende la subjetividad.

Al tener un sentido objetivado, la acción que realiza cada actor en una institución debe ser aceptada y reconocida socialmente, es decir, tipificada también por la sociedad, por ejemplo, “el docente debe guiar el aprendizaje”, esta acción tipificada en el rol docente son aceptadas socialmente, históricamente y tienen un significado.

En el curso de la acción se produce una identificación del yo con el sentido objetivo de aquella; la acción que se desarrolla determina, para ese momento, la auto-aprehensión del actor, en el sentido objetivo que se atribuye socialmente a la acción (Berger y Luckmann, 2008:94).

³⁷ El sentido objetivo para Berger y Luckmann (1997, 2008) se refiere a aquel conocimiento dado por cierto desde el momento en el que naces, este conocimiento se interioriza en tu acervo o depósito de conocimientos y es la base para entender de una forma ordenada el mundo que nos rodea, este conocimiento se va modificando y enriqueciendo en la medida que la persona adquiere experiencias en su día a día.

El párrafo anterior explica cómo la persona al desarrollar cierta acción dentro de la institución de acuerdo al rol, aprehende el sentido objetivo, es decir, acepta esta tipificación y la desarrolla.

Sin embargo, el actor que aprehende este sentido objetivado no permanece ajeno a esto sino que existe una reflexión que se da posterior a la acción ejecutada, es decir, una parte del yo y de la conciencia del actor se objetiviza y la otra reflexiona en torno a la acción y su comportamiento.

Así mismo, para Berger y Luckmann (2008), los roles representan el orden institucional y esta representación se da en dos niveles: El primero, en el desempeño del rol se representa el rol mismo, por ejemplo un docente “enseña”, no es un individuo común sino que actúa como “docente”, en segundo nivel el “rol” representa un nexo con la institución y con otros “roles” dentro de la institución educativa, el docente en este caso es un representante de lo educativo.

- Mandato

Para hablar de este tema tomaremos la propuesta de Tomás Carréon, en su documento titulado *Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas*³⁸ donde retoma el concepto de “mandato” de la Dra. Graciela Frigerio el cual se concibe como “la asignación de sentido que una sociedad adjudica a una institución, en un momento dado de su historia, en función de las relaciones de poder, del estado de arte de su conocimiento, de las emergencias y urgencias de las coyunturas, de los pensamientos hegemónicos y de los sueños de futuro de los grupos sociales” (2006:170).

El concepto de “mandato”, exalta la historicidad, el conocimiento objetivado y las acciones habitualizadas que construyen la institución.

³⁸ Documento preparado para la participación en el seminario interno “Conceptos y cambios posibles de la EDJA en América Latina y el Caribe a la luz del pensamiento fundacional de CREFAL”, en su tercera sesión el 26 de agosto 2003.

Es importante aquí hacer mención del surgimiento de la educación de adultos y adultos mayores y las instituciones destinadas esto como resultado de las necesidades sociales en un momento coyuntural como lo es la transición demográfica en el mundo a mediados del siglo pasado, así como la necesidad de saber envejecer y mejorar la calidad de vida en la vejez.

Trilla (1996:208) considera que la escuela como institución histórica:

Es considerada como parte de uno de los sistemas educativos más convencionales pero no necesariamente satisface los requerimientos sociales que le son planteados...desde una perspectiva de transformación social o bien desde una simple reproducción. La extensión de la escuela no sirve al menos como único recurso para cumplimentar los requerimientos educativos de la sociedad actual y futura.

Lo que plantea Trilla es la imposibilidad de pensar a la escuela convencional como sinónimo de educación, ya que a pesar que tiene historicidad no puede responder a todas las necesidades derivadas de las transformaciones sociales; es en este panorama donde la educación de adultos y adultos mayores encuentra su origen y su sustento.

Retomando el tema, los mandatos operan tanto en el objetivo como en lo subjetivo, es decir, compartiendo la postura de Berger y Luckmann y de la fenomenología, el actor no permanece “neutro” ante los sentidos objetivos de la institución, y no se “obedecen” sin alguna conciencia.

Para Tomás Carreón (2006), si bien el sentido objetivo pretende interiorizarse en el actor transmitiendo el sentido que la sociedad ha otorgado a ciertas acciones o conocimientos que justifica a la institución, también los mandatos contienen

consignas incoherentes, por ejemplo, “igualdad” pero hay solicitud de diferencias, solicitud de inclusión y de exclusión, es decir, desde esta postura los mandatos tienen múltiples sentidos. El autor propone que esta riqueza en los mandatos se debe analizar, ya que cada época ofrece sus lecturas y sus interpretaciones que expresan su idea de futuro.

A partir de lo expuesto, es importante analizar los mandatos que orientan el comportamiento de los actores en las instituciones educativas para adultos mayores, los sentidos objetivados que la sociedad quiere transmitir sobre el envejecimiento y la vejez en esta época, cómo los mandatos responden o no a los momentos coyunturales actuales.

Si bien esto da para un análisis de los mandatos que la sociedad adjudica a una institución, para esta investigación resulta importante identificar el concepto que el docente tiene de la institución en la que labora, la cual le da el rol de docente así como interpretar el significado que le otorga a sus acciones a partir de estos mandatos o sentidos institucionales. En este punto podremos adentrarnos a lo subjetivo de los mandatos, para conocer si impacta o no y de qué forma en lo subjetivo.

3.4.7. La profesionalización y las características del docente de adultos mayores

Este tema surge por la necesidad de conocer los elementos que cada profesor identifica respecto a la acción educativa y sobre las características que “deben tener” como docente.

Aquí sobresale si está consciente o no de la carga cultural y social e institucional que recae sobre él, así mismo proyecta las demás dimensiones en tanto que resalta la idea que cada uno tiene del adulto mayor como estudiante, su

experiencia previa, la importancia de entablar una relación socio-afectiva, los valores que guían su práctica e incluso cómo la institución determina este actuar docente.

Ya hemos expresado el entendido de la docencia como una práctica compleja e intencionada que conlleva lo educativo en tanto que consigue “efectos” y la transformación en el sujeto a la que va dirigida las acciones. Por lo que a partir de esta postura reflexionaremos la profesión docente.

De acuerdo con Cabrera-Mora y Méndez-Puga (2015), es importante reflexionar cómo y en qué medida el docente debe hoy adaptarse a los cambios continuos que estarán redefiniendo su labor y su desempeño profesional. Esta circunstancia los ha presentado, a lo largo de las últimas décadas, como actores sociales que interpretan papeles protagónicos, no obstante, no todos logran ver la relevancia de sus acciones.

Si el docente es un “representante social” tanto por el sentido objetivado de la institución como por el reconocimiento social, el docente debería realizar una reflexión de sus actos para modificar o conservar sus acciones dentro del aula de acuerdo a los requerimientos del alumno y de la sociedad.

La profesión docente conlleva ciertas características propias de la disciplina que se imparte más allá de la adquisición y transmisión de contenidos. Para María G Amilburu (2006), la profesionalización de las tareas orientadas al aprendizaje se considera actualmente uno de los requisitos necesarios para desarrollar una educación de calidad, ya que esta, a diferencia de una labor amateur debe tener preparación específica, competencia, responsabilidad, imparcialidad, etcétera.

Para esta autora, a quien hemos mencionado anteriormente, el profesional de la educación o en este caso el docente debe cumplir con ciertos requisitos para saber qué enseñar y cómo enseñar, además de poseer un sentido moral para con

ello construir una educación de calidad independientemente del nivel o la modalidad de educación.

De esta forma, los profesores o docentes son los profesionales que -en virtud de una preparación específica, que acreditan por medio de algún título académico-, enseñan de una manera organizada en alguno de los niveles del sistema escolar. “Además de la docencia, se les encomienda la realización de otras actividades necesarias para cumplir adecuadamente su cometido, entre las que se encuentran la investigación, el diagnóstico y evaluación, el diseño curricular, la selección de valores, contenidos e instrumentos, la orientación, etc.” (Amilburu, 2006:6). Desde esta postura la docencia como actividad profesional requiere una preparación en cuanto a contenidos y otras habilidades específicas para cubrir las necesidades educativas de una población en determinada institución.

Miguel Ángel Pasillas (2001), en su artículo “Condiciones socio-institucionales de la actividad docente”, tiene similitudes con lo expuesto por Amilburu, proponiendo seis dimensiones para analizar una práctica social como la docencia: Ocupación, vocación, organización, formación, orientación de servicio y autonomía.

Para Pasillas, la docencia reúne todos los atributos anteriores:

Se trata de un grupo de conformación específica, con una serie de reconocimientos formales- títulos, certificaciones- indispensables para su desempeño; criterios gremiales de exclusión, permanencia y promoción; organizaciones que agrupan a los integrantes según distintas características; con relativa capacidad y conocimientos para tomar decisiones respecto a métodos de trabajo y estrategias de innovación en sus áreas. (p. 82)

El autor explica que la profesión es (dentro de las cuatro primeras dimensiones mencionadas) un grupo donde cada integrante tienen conocimientos en

determinada área que los pone en práctica en un aula dentro de un espacio o institución, sin embargo, indica que en el caso de las dimensiones “Orientación de servicio y Autonomía” la situación es distinta ya que tienen que ver con las normas éticas y capacidad de imponer condiciones lo cual es extraño encontrar y más aun dentro de una institución con ciertas reglas y organización que cuartejan la autonomía.

El mismo autor también expone que “las acciones formativas tienen capacidad para atender y resolver unos problemas, no todos” (83), con esto el autor plantea la discusión en torno a que el título profesional o los conocimientos de la formación docente en este caso, no garantizan que las acciones que realiza el profesor puedan resolver todos los problemas o situaciones que se le presentan.

Según esta perspectiva, “Formarse”:

Remite a un proceso de apropiación de cultura, de modo tal que configure una manera de actuar autónoma y responsable; implica un modo de percibir, elementos de elección personal y libre, que prefiguran un proyecto propio, contiene la idea por anticipación – ya sea imaginado o por medio de un proceso de análisis racional- de un estado futuro y la necesidad de ser consecuente...de cultivarse en la opción que se ha elegido y previsto (p. 86).

Por todo anterior podemos pensar que la profesión docente es un proceso que no termina, ya que se construye y se reconstruye diariamente en las acciones que se desempeñan; es una condición subjetiva en tanto implica elección, autonomía, racionalidad, apropiación y responsabilidad, sin embargo no se trata de un proceso aislado e interno únicamente, sino que tiene siempre relación con el exterior, con el otro, con lo social, las reglas, los valores, etcétera.

La profesión docente es un proyecto personal que interioriza tareas, actitudes y condiciones de la práctica que no concluye, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma.

Sánchez Gómez (2002) habla del profesor universitario y de la formación inicial la cual se basa en pequeñas actividades concretas que el profesor hace antes de comenzar a enseñar, cuando aún se está preparando en el área de conocimiento de su profesión donde se aprende sobre planeación, métodos de enseñanza.

Según García Galindo (citado por Sánchez Gómez, 2002), el docente aprende a serlo mediante un proceso de socialización inconsciente el cual va construyendo una práctica consciente:

- a) Experiencia que el profesor ha tenido con el alumno
- b) El modelo presentado por sus profesores
- c) La presión que ejerce el sistema o estructura organizativa
- d) Las expectativas de los alumnos en el ejercicio profesional

Lo anterior nos muestra que un docente aprende de la experiencia previa con el adulto mayor, con los conocimientos propios de su área, de los sentidos que la institución le transmite y las propias expectativas de sus alumnos. En cuanto a la formación continua del docente ésta abarca las cuestiones motivacionales, la importancia que se le da a la capacitación y/o actualización, su expectativas y actitudes hacia su labor.

Así mismo, Francisco Imbernón, considera que resultará necesaria para el docente una formación flexible, el desarrollo de una actitud crítica y una constante receptividad hacia todo lo que sucede:

La formación inicial ha de preparar para una profesión que demanda continuar estudiando durante toda la vida profesional, incluso en ámbitos que, en esta etapa de su formación, ni siquiera

sospechan. No se trata pues de aprender un “oficio” en el que predominan estereotipos técnicos sino que se trata de aprehender los fundamentos de una profesión, lo que quiere decir saber por qué se llevan a cabo unas determinadas acciones, o porque se adoptan unas actitudes en concreto, y cuándo y por qué será necesario hacerlo de un modo distinto (2001:5).

De acuerdo con lo que entendemos por profesionalización del docente, es un proceso continuo que no termina con la adquisición de conocimientos en un área específica, sino que dura todo el tiempo que se lleva a cabo a acción docente. Se pone en manifiesto la importancia de la formación inicial para entender las bases y las posibilidades de la formación docente, sin embargo esto se enriquece con la formación continua.

Imbernón (2001) también considera que la enseñanza no es la transmisión de un conocimiento acabado y formal, sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable, que analiza la educación como un compromiso político preñado de valores éticos y morales y el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas como un factor importante en el conocimiento profesional.

- Características del docente de adultos mayores

Para Yuni y Urbano (2005, 2008), López La Vera (2013), y Villar Posada (2006) el docente de adultos mayores debe conocer los intereses y motivaciones del adulto mayor para estudiar, definir estrategias metodológicas y objetivos tomando en cuenta las características propias de los mayores, así como ser capaces de desarrollar en los adultos mayores un pensamiento crítico, reflexivo y cuestionador para que puedan seguir desarrollándose como humanos y en la sociedad.

Lo anterior se relaciona directamente con la profesionalización del docente, es decir, la adquisición de ciertos conocimientos y estrategias para desarrollarse en el aula y enfrentarse a los requerimientos ya sea de la población adulta o institución.

Así mismo, Montes de Oca (2013), Yuni y Urbano (2008) y Fernández Lópiz (2015) consideran ciertos determinantes para la eficacia de su quehacer, los cuales se enfocan en cubrir necesidades de la población adulta mayor, lo cual requiere un conocimiento previo sobre las características biológicas, físicas y cognitivas en esta etapa. Por otra parte es necesario seguir desarrollando estas estrategias y habilidades dentro de la docencia para establecer relaciones socio-afectivas, y el trabajo con la experiencia de los adultos mayores. También podemos resaltar el trabajo interno del docente al orientar su práctica con valores y superar ciertos prejuicios en torno a la educación en la tercera edad.

Como explica Fernández Lópiz (2015), dependiendo del enfoque educativo que tenga la institución, se determinarán las competencias del profesor. Si concebimos que el docente puede reflexionar en torno a sus propias acciones y seguir preparándose profesionalmente debemos suponer que hay consciencia de las acciones, es decir, un sentido. El hecho que un docente identifique características de su propia profesión resulta interesante en cuanto a que requiere una reflexión de sus propias acciones y de lo que se espera de él.

La docencia, según Cecilia Fierro, Fortoul y Rosas (1999) es una relación entre personas; es un encuentro entre el maestro y sus alumnos. Donde además se establecen relaciones con otras personas, maestros, autoridades y comunidad y donde tiene que ver la sociedad y la institución, es decir, donde el docente y la docencia son vistos no como una práctica aislada dentro del aula sino como un conjunto de relaciones interpersonales y con el contexto que van construyendo la práctica docente.

Así mismo, Remedi (1989) sostendrá que el ser docente no se da solamente por el ejercicio de un hacer, sino que pasa también por las formas como se representa este quehacer, su ubicación en él, la legitimidad que tiene para ejercerlo. De aquí que el estudio de los futuros docentes requiera acercamientos, entre muchos aspectos más, a su forma de comprender y de explicarse su profesión.

Estas dos concepciones hacen hincapié en que la figura del educador se construye con base en la práctica, pero que esta no puede ser entendida únicamente como la transmisión de saberes ni como la ejecución de actos, sino que debe ser una práctica intencionada, legitimada e incluso reflexionada, es decir, el docente es una figura que no solo ejecuta sino que se construye, lo cual tiene relación con la profesionalización.

Desde esta perspectiva, docente y alumnos se relacionan con el conocimiento; a la vez el docente está relacionado con la realidad social, económica y cultural que lo rodea, se relaciona con un conjunto de orientaciones, ideologías y valores, tanto personales como institucionales, ya que la educación, como proceso intencional de formación de personas, está siempre referida a objetivos se pretenden lograr y estos a su vez, se insertan en objetivos más globales de acuerdo con el tipo de ciudadanos y de sociedad que se pretende construir. Es por ello que para este trabajo el docente también es considerado educador por esta función que realiza al desarrollar y mantener habilidades.

En el caso de los docentes que trabajan en educación de adultos mayores, existe muy poca información sobre las características y las prácticas de profesionales que se dedican a la educación con mayores, sin embargo existen autores que han trabajado y propuesto algunas características, habilidades, conocimientos y actitudes que debe tener el educador de adultos mayores.

- El docente y el trabajo grupal dentro del aula

El papel del docente en el aula en la educación de adulto mayores es de suma importancia ya que es él quien a través de las técnicas o procedimientos de enseñanza ayuda a constituir al grupo.

Para Yuni y Urbano (2005:139), “El educador es quien a través de su liderazgo colabora en la dinámica grupal y ordena los elementos estructurales de la vida grupal (objetivos, tareas, roles, la autoridad, las normas, etcétera) adaptando sus intervenciones al proceso madurativo por el que atraviesa el grupo”.

Desde esta perspectiva, podemos decir que el papel del docente no solo consistirá en la transmisión de conocimientos, sino que incluye la construcción grupal a través de técnicas y habilidades de liderazgo, acertado planteamiento de situaciones de aprendizaje, y de procedimientos didácticos.

Al analizar el trabajo y las experiencias de Yuni y Urbano (2005), podemos mencionar ciertos aspectos que los docentes de adultos mayores deben tener en cuenta en el momento de estar frente al grupo, como son:

- Vestimenta, autoridad, control de grupo, vocabulario, recursos didácticos etc.
- Metodologías a utilizar para transmitir los conocimientos, y la dinámica de clase.
- Apertura de espacios en el que sea posible la comunicación de expectativas, dudas por parte de los mayores hacia la acción de aprender, sobre el espacio educativo y los contenidos que se esperan conocer.
- Propiciar un clima socio-afectivo que permita aclarar dudas, y reorientar expectativas tanto del educador como del educando.
- Mantener la autoridad frente al grupo evitando que los adultos mayores tomen el control, esto se logra trabajando temas de tolerancia ante la diversidad de opiniones, evitando juicios de valor, y promoviendo la disposición de escucha.

- Promover la participación en clase, hacer partícipes a los mayores de su propio aprendizaje significa que construyan saberes a partir de sus propias experiencias e inquietudes.
- Establecer normas claras, delimitar horarios de inicio y términos de las actividades, criterio de evaluación y reglas de trabajo didáctico. Es importante presentar las normas como acuerdos y no como leyes, esto con la finalidad de favorecer el compromiso del adulto mayor.
- Desarrollar una práctica reflexiva por parte del docente y del adulto mayor, con el fin de ser partícipes de la construcción e implementación de actividades, evaluación, etcétera.
- Tener conocimiento de modelos de intervención educativa, evaluación didáctica para poder orientar a los adultos mayores sobre los procedimientos y las opciones que tienen en el proceso de aprendizaje.
- Promover el placer en el aprendizaje, es decir, resaltar las habilidades y conocimientos que poseen los adultos mayores, fortalecer su autoestima y fortalecer lazos afectivos entre ellos.

Es importante que el educador seleccione los contenidos que va a transmitir adecuándolos a los intereses y necesidades de los adultos mayores. Estos contenidos deben responder a los objetivos iniciales de la asignatura y reorganizarlos conforme se vaya dando el trabajo diario.

Tanto Yuni como Urbano (2005) y Sediño (2008) están de acuerdo en que el docente debe tener un dominio de técnicas didácticas, pero también conocimiento de las particularidades del grupo, las condiciones físico-ambientales del lugar de aprendizaje y la adecuada organización del tiempo y las actividades.

Por último también el profesor debe tener en cuenta la heteroevaluación y la autoevaluación, es decir, la primera consiste en reflexionar sobre los logros con los objetivos plantados, así como la apropiación de conocimientos desde una

“mirada ajena” al propio estudiante, la segunda es una mirada interna donde el propio adulto mayor valore los conocimientos adquiridos.

Como reflexión final podemos decir que el ser docente de adultos mayores se construye en la práctica y en la reflexión que hace de la misma. A pesar de ser un campo nuevo en la educación, y de existir poca teoría en torno al educador de mayores, trabajar con esta población no debe ser vista como una práctica improvisada.

Podemos apreciar y reflexionar la necesidad o pertinencia de conocer las características de los alumnos para el trabajo docente; en el caso del trabajo con adultos mayores sería necesario que el docente tuviera conocimientos sobre el proceso de envejecimiento, sobre las teorías sobre la inteligencia y las capacidades cognitivas a esta edad, así como de las necesidades educativas de los mayores, así como contar con métodos, dinámicas y habilidades que permitan generar un trabajo y una participación activa en el grupo, promuevan un aprendizaje significativo y ayuden al adulto mayor a generar confianza en sí mismo y en el proceso educativo. Así mismo las habilidades que el docente debe tener son para generar un espacio de entre aprendizajes que genere confianza, compañerismo y bienestar.

Partiendo de la idea que hemos venido trabajando sobre el significado de las acciones que el sujeto otorga, podemos pensar en que al igual que lo considera Ma. Elena Mora (2003), la reflexión del sujeto sobre sus actos es una forma en la que podemos acceder a interpretar su acción educativa.

Si entendemos que la formación profesional se construye y se reconstruye podemos pensar que a través de la reflexión el docente puede llegar a cambiar los significados de sus acciones transformándolas. Para Saduño (2006), el docente debe convertir sus acciones en conscientes y reflexivas por encima de la cotidianidad, ya que el profesor crea su realidad constantemente.

Para lograr la transformación el profesor deberá recuperar sus acciones, hacerlas conscientes y reflexionar en torno a ellas; a medida que las acciones se transforman y a la vez se articulan se transforma también la práctica educativa.

Para Gimeno Sacristán, esta consciencia de las acciones en un primer nivel se logra a partir del “distanciamiento que el educador puede hacer de su práctica que es su objeto para poder comprenderla, caracterizarla y confronta así su teoría, es una primera forma de “teorizar” su acción” (1998:127). Según el punto de vista del autor, cuando el educador toma distancia de su acción es posible que reflexione sobre ella al también tomar distancia de sus creencias³⁹ cotidianas.

La reflexión del “deber ser” o las características que “debe” tener un docente en este caso de adultos mayores, lo tomaremos en esta investigación como una posibilidad para que el docente reflexione sobre sus creencias, sus significados y los sentidos objetivados que la institución quiere reproducir a través de sus acciones, así mismo que en un momento posterior las pudiera confrontar para mejorar sus acciones y seguirse formando como profesionalista en el aula.

3.5. Metodología

El objeto de estudio de esta investigación es interpretar el sentido que los docentes de adultos mayores de la UTE tienen respecto a su acción educativa mediante la interpretación de los significados de sus acciones.

La elección del tema se fundamentó en la necesidad de aportar conocimiento al tema de educación de adultos mayores, enfocándonos en el papel del docente.

Para lograr recabar y conocer éstos significados, se optó por realizar una investigación de corte cualitativo, siguiendo el enfoque fenomenológico que se

³⁹ La creencia es el conocimiento que los educadores tienen sobre los objetos, constituido a partir de la interacción reflexiva directa con los objetos y los otros. Las creencias pueden basarse, igualmente, en la convicción por convencimiento o imposición, son información y conocimiento sobre el mundo (Gimeno 1998:132).

explicó anteriormente, por lo que se utilizó entrevistas semi-estructuradas a docentes de la Universidad de la Tercera Edad en la Ciudad de México.

3.5.1. Investigación cualitativa

Se contempló este tipo de investigación ya que se considera que contiene:

Descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, pensamientos son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano en Sandín Esteban, 2003:46).

Esta definición entiende a la investigación cualitativa como aquella que describe a las personas, sus comportamientos y sus experiencias, entre otras cosas, desde su propia interpretación, es decir, el sujeto es el que proporciona la información y su propia interpretación del mundo que lo rodea. Si recordamos este enfoque descriptivo e interpretativo surge a partir de la fenomenología por lo que no se trata de encontrar normas de comportamiento o de pensamiento, ni de predecir acciones; lo que se busca al utilizar esta metodología es conocer el mundo o un fenómeno a través de los ojos, los pensamientos, las creencias o las experiencias de las personas que lo viven.

Woods (1986) menciona que en un trabajo interpretativo no hay significados absolutos o separados de todo contexto social, lo cual nos lleva a entender que todo trabajo de esta índole siempre irá cargado de la subjetividad, por lo que no encontraremos significados ni verdades absolutas sino la realidad de quien interpreta.

Como explican Taylor y Bogdan (1990), los trabajos cualitativos toman gran auge a partir de la década de los 50 en la antropología, sociología y la psicología. Entre

los puntos que señalan los autores respecto a la investigación cualitativa, resumiremos que ésta:

- Es inductiva con una perspectiva holística.
- Se comprende a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismos. (perspectiva fenomenológica)
- El investigador reconoce los efectos de su presencia en el lugar y con las personas por lo que aparta sus propias creencias o ideas de la situación o fenómeno que investiga.
- Todos los fenómenos sociales, personas y escenarios son dignos de estudio.
- A pesar de no ser dentro de un laboratorio y tener variables, tiene rigurosidad.

La investigación cualitativa también sustenta su uso para este trabajo de investigación, ya que como menciona Sandín Esteban (2003), los estudios cualitativos ponen su atención en tres elementos: en primer lugar al contexto donde surgen los fenómenos o experiencias, es decir, se centra en investigar desde contextos particulares y naturales, en este caso el docente que trabaja con adultos mayores en la Universidad de la Tercera Edad, ya que ahí es donde se desarrolla su práctica, en segundo lugar, un carácter interpretativo ya que se interpreta desde los significados de la persona y por último la reflexividad, que es el conjunto de teorías, elementos culturales o políticos que permiten la interpretación.

Si partimos del enfoque fenomenológico tenemos que el sujeto define su realidad a partir del modo en que interactúa, dice y hace en ella. Al hacer una investigación con este enfoque lo más importante es la interpretación que el sujeto le da a su realidad y sus acciones, por tanto la investigación consiste en ver el mundo desde los ojos de los demás.

Taylor y Bogdan (1990), se centran en dos enfoques teóricos, que provienen de la fenomenología y nos ayudan al trabajo de interpretación: el interaccionismo simbólico y la etnometodología.

El interaccionismo simbólico, atribuye importancia a los significados sociales, donde el significado determina la acción. Para Blumer, uno de los principales autores de esta corriente, los significados son resultado de la interacción sujeto-objeto, así mismo, “las personas asignan significados a las situaciones, personas y así mismos a través de un proceso de interpretación.... este proceso actúa como intermediario entre los significados y la acción mismo” (Taylor y Bogdan, 1990:25).

En resumen, el proceso de interpretación desde esta perspectiva dependerá de los significados que el sujeto posea, la experiencia previa y la situación que enfrente.

En cuanto a la etnometodología el aporte sería la forma en que los sujeto logran una realidad coherente y regulada a partir de poner en marcha sus significados. Es un estudio de la vida cotidiana y qué hace el sujeto para que ésta tenga sentido.

De acuerdo a lo anterior una investigación cualitativa apoyándonos en el enfoque fenomenológico tiene que ver con captar la interpretación que el actor le da a su propia realidad, los motivos de la acción a partir de sus significados disponibles, sin perder de vista el contexto en el que se desarrolla la situación.

Desde el enfoque fenomenológico se trabaja con la realidad de la vida cotidiana, y la forma de hacerlo ha dado origen a diversas metodologías aplicadas específicamente a la investigación educativa, como son: la propuesta por Clark Moustakas, la de Amedeo Giorgi y la propuesta de Análisis reflexivo de Lester Embree.

Esta investigación tiene mayor parecido a la propuesta de Clark Moustakas quien en 1994 presenta en su libro *Phenomenological Reserch Methods*, una propuesta de estructura metodológica desde el enfoque fenomenológico, el cual consiste en:

Cuadro 2. Propuesta de Clark Moustakas

<p>a)Preparación de la recolección de datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Formulación de pregunta. * Revisión de literatura. * Selección de informantes y lugar para los encuentros. * Realizar guion de entrevista o temas a tratar.
<p>b) Recolección de datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Realizar un acercamiento para conseguir el <i>rapport</i>. * Precisar la pregunta. * Realizar la entrevista.
<p>c) Organizar, analizar y sintetizar los datos</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Desarrollar descripciones textuales y estructurales. * Realizar síntesis de los significados
<p>d) Resumen, implicaciones y resultados</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Resumir el estudio. * Relacionar los hallazgos y diferenciarlos con lo hallado en la literatura. * Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras, resultados personales y profesionales. * Relacionar el estudio con los significados sociales y su relevancia. * Comentarios finales.

- Cuadro realizado a partir de la información expuesta en Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012).

Si bien se considera la propuesta de “Análisis reflexivo” la más completa ya que depende mucho de la observación, el registro y la reflexión, se siguió la metodología de Moustakas debido al corto tiempo que me otorgaron los docentes para realizar las entrevistas, el tiempo que la institución me otorgó para contactarlos y el hecho que no se me otorgó el permiso para ingresar a los salones para observar a los docentes en clase.

Para lograr obtener los significados que los docentes de adultos mayores tienen sobre su acción educativa y tomando en consideración la situación mencionada, se utilizó como instrumento para la recolección de información la entrevista.

3.5.2. Entrevista, análisis de la información e informantes

La entrevista, es una reunión, generalmente planeada, de una o más personas, en la cual hay una persona encargada de realizar preguntas específicas a la persona o personas con el fin de obtener cierta información requerida por el entrevistador para diferentes fines, que pueden ser de diversa índole o como en este caso con fines de investigación.

Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (Velasco y Díaz de Rada 2006:34), es decir, es un dialogo, una conversación, a veces de manera informal para crear confianza y que proporciona información desde el otro, desde su realidad.

De acuerdo con los propósitos de la entrevista que menciona Rodríguez Gregorio (1999), ésta se usa para: a) obtener información de individuos o grupos, b) influir sobre ciertos aspectos de la conducta o c) ejercer un efecto terapéutico. Diremos

que el propósito de utilizar este instrumento radica en la primera opción, ya que no se pretende influir en el pensamiento o los sentimientos del individuo ni los objetivos son terapéuticos.

Por otra parte para Bourdieu (1975), en la investigación en ciencias sociales, lo primordial es conocer los significados y sentidos que los sujetos tienen respecto a algún aspecto de interés para el investigador, para esto se requiere de cierta condición mental de parte de la persona que la pretenda realizar, de una preparación diferente a la que se requiere en otros campos científicos, dicha condición mental resulta en una vigilancia epistemológica, que otorga validez y cientificidad a los estudios sociales. Si bien esta investigación es desde la pedagogía, el marco teórico y técnicas de recolección de datos que se utilizan en las ciencias sociales, nutrió e hizo posible esta investigación.

Se sabe que la investigación cualitativa se vale de diversos mecanismos para la obtención de información empírica, la entrevista es uno de los principales, y quizá el más utilizado, ésta no debe ser considerada simplemente como una técnica de recolección de información, ya que detrás de ella se encuentra todo un fundamento epistemológico que justifica su utilización.

La entrevista también es una técnica que permite la apropiación y reconstrucción, de parte del investigador de la oralidad del otro, lo que significa la apropiación de subjetividades; para lograr lo anterior es preciso ubicar a los sujetos de estudio dentro de un contexto determinado, es decir, un tiempo y un espacio específico. Mediante la entrevista se profundiza en la biografía de los sujetos, pero teniendo en cuenta que dicha biografía, si bien es particular, está determinada por referentes contextuales, la gente nace en determinados espacios, temporales y espaciales, en una sociedad previamente construida, y debe desarrollarse en la misma, apropiarse de su cultura, sus instituciones, su lenguaje, ya que el sujeto no vive aislado.

Como retoma Sampieri (2010) en la entrevista, a partir de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Específicamente, para esta investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas con la finalidad de tener una guía al momento de entrevistar al docente tocando ciertos puntos que según algunos expertos conforman el sentido y el significado del trabajo con adultos mayores, sin embargo al ser una entrevista semi-estructurada se dejó abierta la posibilidad de que a medida que corriera la entrevista se fueran integrando más preguntas para recabar mayor información.

Al narrar sus experiencias, en el entrevistado se despiertan emociones, evoca recuerdos que quizá tuvo guardados por mucho tiempo, también existe un proceso mental de reconstrucción de acontecimientos. Ante esto, se debe ser capaz de dirigir la entrevista de manera adecuada, ya que se busca profundizar en la vida del informante, pero sin perder de vista los objetivos planteados previamente.

Al momento de la entrevista no se debe olvidar que un ambiente de confianza es necesario para que el entrevistado se logre desenvolver de manera adecuada, ya que al recordar el pasado se incitan todo tipo de emociones, y sólo podrán ser reveladas a alguien en quien depositen su confianza, se debe ganar lo que Taylor y Bogdan (1990) denominan el *rapport*.

Al trabajar con significados, se trabaja con una red que está cargada de experiencias previas que determinan las acciones presentes por tanto es necesario indagar el pasado así mismo de siempre mantener la vigilancia epistemológica para no desviarnos de nuestro objetivo.

El investigador cualitativo no es sólo un recolector y transmisor de datos, sino un intérprete de los mismos, de los significados que se encuentran dentro de dichos datos. Significados que a su vez contribuirán a entender el sentido de vida de miembros de una sociedad en particular. De ahí la importancia de no quedarse simplemente en la mera descripción, en este trabajo nos propusimos además de

exponer las palabras e interpretaciones de los informantes, desentrañar sus sentidos.

Se pretendió lograr lo que Geertz (2001) denomina la “descripción densa”, es decir, trascender la repetición y llana descripción de acontecimientos, y mediante una triangulación teórica rigurosa descifrar los sentidos que se encuentran detrás de las palabras obtenidas de los informantes a fin de poder interpretar y obtener lo que significa la práctica para el docente actualmente.

En cuanto al guion de entrevista, se puede decir que en él se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros con los informantes, por lo que previo a la reunión se deben preparar los temas que se discutirán, con el fin de medir los tiempos, distinguir los temas por importancia y tratar de evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado.

Compartiendo la postura de Bernardo Roble (2011), el guion debe estructurarse con base en los objetivos de nuestra investigación, en él se deberá incluir una introducción donde el entrevistador dará a conocer el propósito de la entrevista, cómo estará estructurada y qué alcances se desean obtener.

También es importante que los entrevistados sepan que la información recabada se utilizará con fines educativos, en este caso, y su identidad puede permanecer confidencial. Así mismo, el guion contendrá todos los temas o categoría a investigar y que deberán desarrollarse a lo largo de todas las sesiones.

El trabajo docente es una relación particular en la que están presentes múltiples elementos como la historia personal, la disciplina, los valores, la institución educativa, las expectativas, las experiencias que conforman y a la vez alimentan la subjetividad del docente que significa sus acciones. En la construcción de esa relación intervienen estas características mencionadas y también exigencias institucionales, la formación profesional, los valores, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las relaciones socio-afectivas, el trabajo con adultos mayores llenos de experiencias y también las fronteras que se establecen entre ellas.

El objeto de estudio se construyó a partir de una serie de dimensiones claves sobre las acciones docente, y éstas a la vez constituyeron el argumento central de la investigación.

El guion se realizó con base a los referentes teóricos que vimos anteriormente sobre el sentido, el significado y los elementos constitutivos de la acción docente con base en los trabajos de Yuni y Urbano (1999, 2005, 2008), Montes de Oca (2013), Fernández Lópiz (2015) quienes han realizado investigación en torno a la educación de adultos mayores y el papel de los docentes, quedando los siguientes temas para realizar el guion de entrevista:

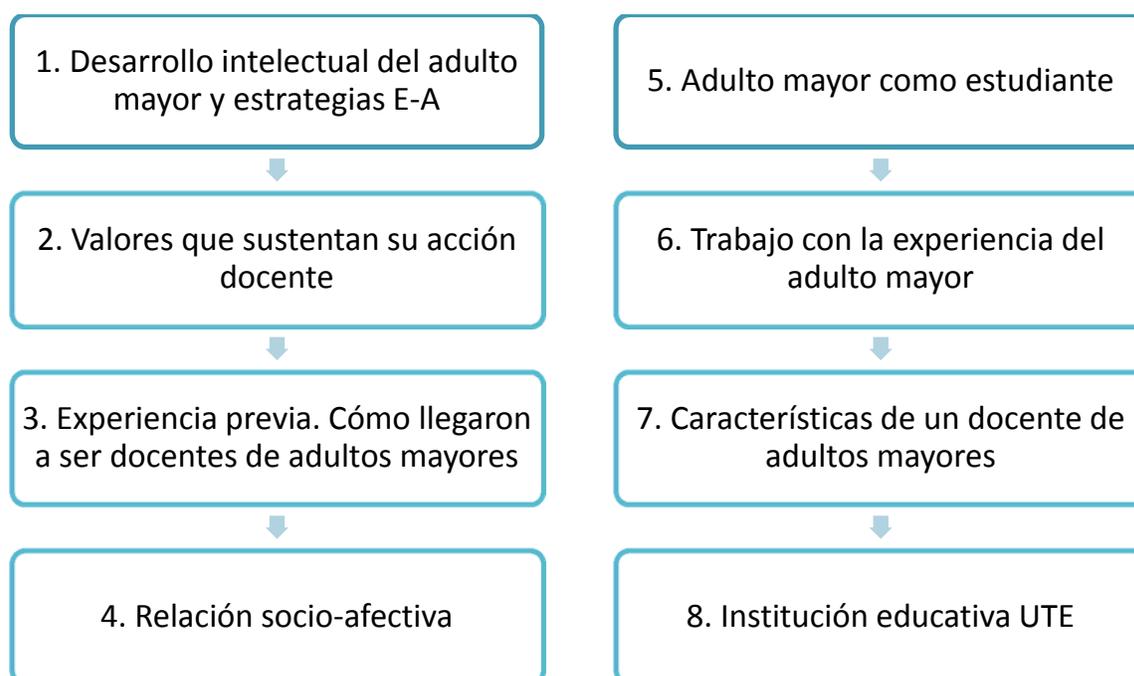
- 1) Los valores que sustentan su práctica.
- 2) Concepción positiva acerca de las posibilidades de desarrollo intelectual, personal y social de las personas mayores.
- 3) Capacidad para superar los prejuicios culturales anti-mayor (viejismo)
- 4) Capacidad de innovar y aplicar estrategias que motiven y potencialicen el aprendizaje.
- 5) Capacidad para trabajar con individuos con altos niveles de experiencia personal.
- 6) Capacidad para crear un clima y condiciones socio-afectivas como la empatía y la confianza.

De estas acciones mencionadas se realizaron las preguntas para el guion de entrevista, las cuales también se pensó constituían dimensiones para el análisis de la información y por tanto, pensando que a partir de las respuestas que los docentes nos dieran se podrían ir interpretando los significados de las acciones dentro del aula y posteriormente el sentido de la docencia (Guion de entrevista Anexo 2).

En un inicio el guion contenía 17 preguntas, a medida que se fueron realizando las preguntas aumentaron y se modificaron quedando un total de 22. Las

preguntas que se añadieron tienen relación con la propia vejez del docente, si le gustaría seguir trabajando con adultos mayores y la percepción de la institución (UTE) y la labor educativa con la población mayor.

Posteriormente al leer y transcribir las entrevistas se identificaron las siguientes dimensiones:



Después de la transcripción de entrevistas se utilizó el programa Atlas ti, para analizar la información e identificar citas, categorías y temas de interés. Lo cual arrojó la siguiente información:

Cuadro 3. Organización de la información en el programa Atlas ti.

Grandes temas	Citas	vinculaciones
Características del docente de adultos	34	Valores, estrategias de

mayores		aprendizaje.
Propia vejez del docente	11	Relación socio-afectiva, desarrollo intelectual, características como docente.
Relación socio-afectiva empatía	26	Concepción como estudiante, experiencia del adulto mayor, concepción como estudiante, propia vejez, estrategias aprendizaje
Valores	25	Concepción como estudiante, estrategias de aprendizaje, experiencia previa.
Experiencia del adulto mayor	19	Concepción como estudiante, estrategias de aprendizaje
Estrategias de aprendizaje	52	Concepción como estudiante, desarrollo intelectual del Adulto mayor, experiencia, valores, relación socio-afectiva.
Desarrollo intelectual	25	Concepción como estudiante, estrategias de aprendizaje, propia vejez.
Concepción como estudiante	77	Estrategias de aprendizaje, valores, propia vejez, desarrollo intelectual, relación socio-afectiva, características del docente.

Como se observa, el programa Atlas ti nos permitió realizar redes de temas y citas, se pudo identificar cómo los temas o categorías tienen relación con una o varias categorías más, lo cual enriquecen el análisis de la información, ya que de una cita o párrafo que el docente comparte puede analizarse diversas acciones y significados.

Así se conformaron y organizaron finalmente las dimensiones de análisis para la información obtenida en las entrevistas, cada dimensión contiene una o varias de las categorías antes mencionadas quedando las siguientes:



- Entrada al campo

La entrada a campo para realizar las entrevistas fue complicada en cuanto a que hace unos años, el permiso para entrevistar a profesores o alumnos lo daba la coordinadora de la propia Universidad de la Tercera Edad; esta vez me encontré con otra situación, ya que la coordinadora en ese momento (2015) me dijo que tenía que enviarle una solicitud y mi proyecto de investigación así como las preguntas que les haría a los docentes y que ella enviaría la solicitud a la Jefa de Unidad Departamental (JUD) de Adultos Mayores de la delegación Benito Juárez, sin embargo ella no consideraba que fuera un buen momento a lo que comentó “Hemos tenido problemas con los maestros últimamente no se me hace buen momento, pero si mi jefa dice que sí, entonces se puede hacer”, yo acepte enviarle el correo con los requerimientos.

Decidí ir directamente al edificio delegacional a buscar a la Jefa de Unidad Departamental, la cual fue muy amable y me dio autorización, me agendo una cita con la coordinadora. Al llegar, la coordinadora llamó a cinco maestros y les explicó mi proyecto y los invito a que me dieran una entrevista, a lo que todos

accedieron, sin embargo, sólo tres podían en ese momento, los otros tres docentes me indicaron otros días para realizar la entrevista.

Las tres entrevistas fueron muy enriquecedoras, sin embargo el problema vino después cuando acudí a las otras citas pendientes, ya que los profesores no llegaron, y la coordinadora no se encontraba para poder buscar a los maestros, tampoco tenía permitido subir a los salones. Regresé otros días, pero la coordinadora no se encontraba, así que le pedí permiso por escrito para encontrar a otros docentes en la entrada de la UTE e invitarlos a darme una entrevista a lo que ella aceptó.

Invité a dos docentes (informática y dibujo) a que me dieran la entrevista, ellos aceptaron y fijamos hora y día, sin embargo llegado el día ellos no asistieron a pesar que uno de ellos tenía clase. Logré invitar a otro maestro más e incluso intercambiamos teléfonos sin embargo tampoco se presentó a la cita.

Después de varias semanas regrese a la delegación ya que me habían comentado que habían cambiado de JUD de adultos mayores y tenía que volver a pedir autorización, la nueva JUD de adultos mayores, inmediatamente llamó a la UTE para que me permitieran el acceso nuevamente y realizar entrevistas.

Lo anterior se relata para identificar el reto que implica acceder al lugar donde se realizará la investigación, así como el explicar y convencer a los docentes de dar la entrevista, posiblemente se considera una invasión a su privacidad, a su trabajo o sus experiencias.

- Los informantes

Se realizaron entrevistas a seis profesores, tres de ellos son mayores de 50 años y tres de ellos son jóvenes menores de 33 años. De los entrevistados Adelina es madre de Ángel y Lupita es madre de Diego lo cual resulta interesante ver las similitudes o diferencias que tienen entre ellos en sus experiencias y

significados. Francisco es alumno de la UTE y también adjunto de la materia de Tanatología. Jonathan es el profesor más joven entrevistado.

Cuadro 4. Informantes

Nombre/clave	Edad	Profesión	Materias que imparten en la UTE
Adelina UTEP1-AD	58	Herbolaria	Fitoterapia y Cosmética natural
Jonathan UTEP2-JO	28	Idiomas	Francés y fotografía
Lupita UTEP3-LU	67	C. Comunicación	Géneros cinematográficos. Envejecimiento exitoso Un paseo por los libros. El hombre a través de sus mitos. Narrativa. Resolución de conflictos Creación literaria. Reingeniería de la imagen
Ángel UTEP4-AN	33	Biología	Cultura Mexica
Diego UTEP5-DI	32	Piscología	Psicoanálisis Activación de la memoria. Gimnasia cerebral.

			Resolución de conflictos
			Control de emociones
			Fotografía
Francisco	78	Médico	Tanatología y salud
UTEP6-FR			

Es importante tener presente nuevamente algunas características que poseen y distinguen a los docentes de adultos mayores de la Universidad de la Tercera Edad, por ejemplo:

- Los docentes de la UTE no deben tener un rango de edad específico.
- No es necesario que tengan experiencia previa con adultos mayores.
- No es necesario estén certificados o tengan estudios formales de la materia que impartirá.
- No es necesario que sean pedagogos o normalistas.
- Puede ser que el docente imparta una materia diferente a la de su área de formación.
- La contratación de docentes depende del departamento de adultos mayores de la delegación Benito Juárez.
- A los docentes se les paga por hora y sus contratos son cada 4 meses.

Capítulo 4. Análisis de la información

4.1. La primera vez que me presente ante un grupo de la tercera edad, pues... sí se siente el cambio... (Profesor Jonathan)

Experiencia profesional previa del docente de la UTE

En esta dimensión de análisis dirigimos las preguntas para que los docentes pudieran identificar sus experiencias profesionales previas y encontrar significados que se pudieran trasladar con su trabajo actual con el adulto mayor.

Los profesores a los que se entrevistamos y su experiencia profesional previa fueron:

Cuadro 4. Experiencia profesional previa de los docentes de la UTE

	Profesor	Experiencia profesional previa
P1	Adelina	Asilo y Medicina herbolaria (consulta privada)
P2	Jonathan	Maestro de Francés en nivel Secundaria y preparatoria
P3	Guadalupe	FCPYS UNAM Educación Continua y trabajo en la delegación Benito Juárez.
P4	Ángel	Maestro de biología a nivel preparatoria
P5	Diego	Licenciado en Psicología y maestro en psicología a nivel preparatoria y licenciatura. Fotógrafo en la delegación Benito Juárez.
P6	Francisco	Médico Cirujano y profesor en hospital de Gineco-obstetricia

Si recordamos que para Amilburu (2006) el concepto de profesión está construido socialmente, podemos mencionar que la significación que el sujeto hace de su realidad está determinada según su época, su cultura y las creencias e ideologías

en las que se desarrolla sus acciones y los fenómenos en los que participa, significando igualmente su profesión.

En el caso de la maestra Adelina, ella tiene 56 años y es de los maestros entrevistados la única que ha tenido una experiencia previa con adultos mayores ya que trabajó durante un tiempo en un asilo/casa hogar en Cuernavaca Morelos, ella relata lo siguiente:

Es uno de los asilos que cuentan con cierto renombre en Cuernavaca, pero el trato que yo vi hacia muchos de ellos, no me gustó, me dolía...hay maltratos, no físicos, emocionales. (UTEPI-AD)

La maestra relata los abusos de la que era testigo en esta casa hogar y lo relaciona con la imagen social de adultos mayores que se tiene:

Entonces es muy triste ver que las personas de la tercera edad que dieron mucho por la juventud se les maltrate de esa manera y se les menosprecie, se les humille y se les ofenda, es denigrante para ellos, pero ellos no tienen otro recurso que quedarse calladitos porque no tienen a donde ir. (UTEPI-AD)

Como vemos, para la maestra el adulto mayor es una persona con experiencia, que ha dado algo a las generaciones más jóvenes y que sin embargo son sujetos de agresiones y discriminación. Cuando ella expresa que es “muy triste” ser testigo de esta violencia, ella muestra que está en contra de este trato.

A través de su relato la maestra Adelina se refiere al adulto mayor como sujeto que debe ser participativo, activo y respetado en la sociedad.

La experiencia en el asilo que tuvo la maestra Adelina surge continuamente durante toda la entrevista, hace mención en varias ocasiones que el adulto mayor es sujeto de discriminación por parte de la familia, o la sociedad, sin embargo, según su idea, se debe buscar que el adulto mayor sea respetado y que se rescate su experiencia.

Mira como yo ya había tenido contacto con personas de la tercera edad por más de un año, ya tenía una idea muy clara de cómo abordarlos, pero a mí lo que más me llamaba la atención, mi interés primero, siempre ha sido, que las personas conozcan las propiedades de las plantas medicinales, en los adultos mayores por ejemplo, muchos se encuentran en depresión porque dejaron de trabajar, porque los hijos no les hacen caso, porque no tienen familia, porque están en una situación económica muy precaria, y en clase ven que ellos todavía son personas productivas y que ellos mismos pueden ser sus propios jefes, desarrollando un trabajo muy sencillo, trabajando con algo que les es muy común. (UTEPI-AD)

Se puede observar e identificar cómo la experiencia previa en el asilo determinó en gran medida la imagen que se tiene del adulto mayor en nuestra sociedad, como una persona a la que se le discrimina y que recibe maltratos por tanto, también la idea que tiene de rescatar la experiencia del adulto mayor para utilizarla en la clase que imparte. Esto dota de un sentido muy importante su labor como una forma de recuperar el conocimiento de generaciones atrás y darle al adulto mayor un lugar respetable en la escuela y la sociedad.

En el caso de la Maestra Lupita y el profesor Francisco, quienes junto con la maestra Adelina son los profesores de más edad a los que entreviste tenemos que sus experiencias previas son diferentes.

La maestra Guadalupe trabajó mucho tiempo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en el área de Educación Continua, y después en la Delegación Benito Juárez, ella fue la impulsora y parte del equipo que en 2009 creó la Universidad de la Tercera Edad.

Las personas responsables sintieron la necesidad de hacer una universidad, la universidad para adulto mayor ¿Por qué para adulto mayor? ¿Por qué?, porque es algo muy... los jóvenes tienen un espacio escuela primaria, kínder etc. Los adultos mayores no específicamente. El manejo de la UNESCO respecto a la educación de adultos mayores señala que uno de sus derechos humanos debe ser la educación, la educación debe ser incluyente, aquí las personas que vienen tienen derecho a la

educación, no importa su nivel socioeconómico ni importa su nivel de preparación previa, porque marcar esta distinción la hace excluyente y esto es incluyente lo que quiere decir que no importa cuál sea los conocimientos previos que tengan aquí una persona siempre encontrar algo para él (UTEP3-LU).

La maestra Lupita se refiere a este proyecto de la UTE como un proyecto que responde a un derecho del adulto mayor. El propósito de este grupo de trabajo fue discutir temas relacionados con las necesidades y demandas educativas de las personas mayores, examinar las actuales políticas de educación para la gente de edad en varios países y regiones del mundo, así como planear futuros enfoques y actividades a nivel regional e internacional.

Efectivamente, y como lo comentamos al principio de este trabajo, en el mundo debido al envejecimiento de la población se empieza a hablar de las personas mayores y sus situaciones económicas, educativas y sociales en todo el mundo. Lo que expone la UNESCO respecto a este tema es, por un lado el incremento de la población mundial de adultos mayores y su situación social, y por otro el proponer cambios y proyectos para cambiar la imagen de las personas mayores y ofrecerles una mejor calidad de vida, así como que ellos sean activos en su desarrollo continuo.

El despertar la conciencia de la situación de las personas de edad, a través de campañas de investigación e información, es una tarea urgente que debe ser cumplida tanto por los gobiernos, como por el público (UNESCO: 8).

Así mismo, la UNESCO propone que la educación es el medio para contribuir a un envejecimiento activo y positivo, es decir, en la participación y experiencia de la gente de más edad y su potencial para desarrollarse y para vivir una vejez plena.

Partiendo de esta idea, la maestra Lupita expone su experiencia previa laboral la cual tiene como resultado la Universidad de la Tercera Edad. Ella expresa que:

El enfoque es educativo, es el rescate de una adultez a través de la educación. Rescatando al derecho que tiene el adulto mayor, el adulto mayor tiene derecho a esto no sólo a divertirse, o sea ocupar su tiempo libre, sin embargo, lo interesante es que, la educación que te brinda, es una educación abierta para que accedan a ella todos (UTEP3-LU).

En este caso, como lo iremos viendo, la maestra tiene muy presente que el adulto mayor es un sujeto con derechos entre ellos el educativo y otorga gran valor a lo “incluyente”, a la posibilidad de cualquier adulto mayor de poder tener una educación.

En el caso de Francisco de 78 años, él fue médico gineco-obstetra durante toda su vida y médico profesor en el hospital donde trabajaba y llega a la Universidad de la Tercera Edad por una depresión después de la muerte de su esposa. Inicia sus clases de Tanatología y más tarde la maestra lo invita a dar clases él a lo cual acepta. Las clases que imparte son temas de salud sexual.

He dado clases de papiloma humano, eso está muy de moda y la gente aquí no sabe... todas esas carencias en la actualidad son muy graves, cuando yo estaba en el hospital de la mujer, tengo un Hermano que es Coronel, él era jefe militar de una zona en Chihuahua y tuve la oportunidad de ir y había muchas niñas de trece o catorce años con virus del papiloma humano, entonces hubo una campaña en México para inyectar las a todas. También he hablado de menopausia, sobre la andropausia, sobre todo eso hablo aquí (UTEP6-FR).

En el caso de Francisco, la formación profesional que tiene permea en las clases que da, ya que él decidió que al ser adjunto de tanatología podía decidir libremente que temas compartir. Su interés está en contribuir con temas de salud

física y sexual la razón por la que considera importante tratar estos temas en la tercera edad son:

Porque es gente que todo lo que era sexo lo tienen muy restringido, hasta la fecha en algunas casas hablar sobre sexo, partos, es un tabú, y hay mujeres que a esta edad no saben lo que es tener un orgasmo o no saben lo que es una enfermedad de transmisión sexual (UTE6-FR).

Ahora, en el caso de los siguientes tres entrevistados, son docentes menores de 32 años, lo cual deja ver que en la UTE hay maestros tanto adultos mayores como maestros jóvenes. Esto resulta interesante ya que según Fernández Lópiz (2015) existen dos posturas dentro de las Instituciones educativas de adultos mayores, la primera donde se prefiere que el docente sea adulto mayor para lograr una mayor empatía con los alumnos, y la segunda postura donde se prefiere que los docentes sean jóvenes para motivar con más energía al adulto mayor alumno.

El profesor Jonathan tiene 26 años y es de formación Lic. en Diseño visual, sin embargo estudio en Francia el idioma Francés y por medio de un conocido llegó a la UTE a dar clases.

Él narra su experiencia previa así:

En Francia trabajé en preparatoria, secundaria y preparatoria y aquí tenía clases en una escuela particular, con público abierto pero siempre iban de prepa y universidad entre 15 y 25 años. Si, de repente tenía personas, no adultos mayores, pero sí de 40 años, entonces fue un poco darme cuenta de cómo funciona, que hay cosas distintas ¿no? Pero también es cierto que, pues toda mi infancia y adolescencia fui criado por mis tías abuelas entonces realmente convivir con adultos mayores siempre fue cotidiano para mí. (UTE2-JO).

Para el profesor Jonathan, la experiencia de crecer con gente mayor es un elemento importante para lograr la convivencia con adultos mayores en la UTE,

sin embargo, también está presente el trabajo que tuvo con jóvenes de secundaria y preparatoria al momento de presentarse por primera vez con un grupo de adultos mayores.

Fue la primera vez que me presente ante un grupo de la tercera edad, pues... sí se siente el cambio porque... digo, en las prepas y todo donde he trabajado pues a lo primero que llegas o yo, a lo primero que llegaba era a callarlos y a sentarlos, a pasar lista y “ya cállate y ya siéntate”, y revisar la tarea “otra vez ya cállense, siéntense” como niños chiquitos, entonces gran parte del tiempo es... disciplina, acá nunca tuve ningún problema , entonces eso fue así de ¡wow! (UTEP2-JO).

A partir de esto, a lo largo de la entrevista y del relato que hace el docente aparece constantemente la imagen de un adulto mayor respetuoso, tranquilo, con valores etc. El trabajo que el docente realiza está permeado de esta idea de un adulto mayor con una educación tradicional que lo hace ser un buen alumno.

Obviamente por la educación que tuvieron, en la época que tuvieron, pues eran épocas que el maestro le pegaba al alumno, que lo podía sacar, mandar a su casa o expulsar, podía hacer lo que fuera, entonces tienen... yo diría respeto, también miedo intrincado, pero también hay un respeto muy profundo a esa figura (el maestro) (UTEP2-JO).

En este caso se podría pensar que estas declaraciones que el maestro Jonathan hace, por un lado están constituidas por la relación que el mismo menciona con sus tías por las que fue criado, adultos mayores con una educación diferente, tradicional y respetuosos, por otro lado, por la experiencia previa que tuvo con alumnos jóvenes y sus experiencias en la sociedad a lo largo de su vida, es decir un conjunto de significados dados tanto socialmente de una forma objetivada como la misma significación que va realizando internamente. Se comparte la idea de Berger y Luckmann en cuanto a que siempre hay una correspondencia de significados, entre los significados de los otros y mis significados.

En el caso del profesor Diego de 32 años, quien es Psicólogo de formación, existe una experiencia previa a nivel licenciatura y en trabajo administrativo y de fotografía en la Delegación Benito Juárez, llegó a la UTE por que le avisaron en la misma delegación que tenían un lugar para que entrara a dar clases. Cabe mencionar que el profesor Diego es hijo de la profesora Lupita.

Diego menciona que al integrarse a la UTE la primera percepción que tiene se relaciona con su formación profesional:

Por ejemplo muchas cosas que a mí me enseñaron en la escuela y que yo vi ya en trabajos formales es que nada más te enseñan cómo van a ser los problemas de la gente en un principio o a corto plazo, pero aquí me encuentro con personas que ya vivieron esos problemas, que ya tuvieron un desarrollo de esos problemas a nivel profundo emocional y la forma en que cada uno se va desarrollando (UTEP5-DI).

En el caso del profesor, a lo largo de su discurso se logra captar la relación existente entre su profesión de psicólogo y su trabajo docente por lo que refiere en varias ocasiones a los problemas emocionales y/o mentales de los adultos mayores que asisten a la universidad, así como la comparación entre los adultos mayores y los niños como estudiantes.

Ahorita el que yo me encuentre con ellos con esas necesidades, me hace contemplar el fenómeno de la vejez como algo totalmente distinto. Por ejemplo, no solamente el problema es que seas viejo sino al problema es cómo te tratas, y hay personas que por ejemplo me han contado que su salvación ha sido llegar a este lugar, porque ya que hicieron todo lo que creían que querían hacer llega un momento de una muy profunda depresión. (UTEP5-DI)

Lo que yo he observado es que muchos de ellos no encuentran refugio en ningún lado, bueno lo primero que buscan es socialización así como tal, realmente las clases no importan, pueden llegar y no aprender nada, pero es más importante

cuando se reúnen y se van a comer o se reúnen y van al café.
(UTEP5-DI)

En este caso, la formación psicológica del profesor Diego permea más sus respuestas que alguna otra experiencia previa por ejemplo en el caso del profesor Jonathan.

Por último en el caso del profesor Ángel, quien tiene 33 años y el cual es Biólogo de profesión, sin embargo da clase en la UTE de cultura mexicana, él narra que llegó a trabajar a la Universidad ya que el maestro anterior se fue y su mamá que es la maestra Adelina, lo recomendó a la coordinadora para el puesto.

Al preguntarle sobre su experiencia previa él responde que:

Pues en una o dos ocasiones ya había ayudado a mi mamá con alguna de sus materias, con una plática o algo así pero nunca como materia hasta ahora. Exactamente en septiembre del año pasado empecé...había empezado a ayudar a mi Madre porque debido a la naturaleza de su clase había que tener mucho material y yo le ayudaba cargarlo, entre frascos productos y materia prima para ayudarla a cargar yo la acompañaba. Yo me quedaba escuchándola como daba las clases, desde entonces ya sabía yo a lo que le iba entrar cuando me pidieron que les ayudara. (UTEP4-AN)

En el caso del profesor Ángel, él se interesó por su cuenta en estudiar la cultura mexicana, asistió a conferencias y talleres, actualmente tiene la oportunidad de ser maestro en la UTE.

Durante la entrevista y su narrativa el profesor, a diferencia de sus colegas entrevistados, se porta muy serio y sus respuestas son muy cortas refiriendo a que “todo está bien”, lo que hace pensar que posiblemente debido a su falta de experiencia como docente en la institución aún se está adaptando, sin embargo, se pudo percibir durante el diálogo que le da mucho peso a que un docente debe

conocer del tema para que todo salga bien, así mismo que el adulto mayor es muy buen estudiante.

A grandes rasgos se puede decir que a través del relato de los profesores se observa que la experiencia laboral previa que tuvieron antes de llegar a la UTE fue de gran importancia para poder relacionarse actualmente con los adultos mayores.

Retomando a Amilburu (2006) cuyo supuesto es que la “profesión” es un concepto constituido en contextos concretos de experiencia y relación, podemos ver como la experiencia previa de los docentes va construyendo estos contextos y estas relaciones que forjan la profesión y la acción docente.

Por ejemplo, los maestros más jóvenes que trabajaron a nivel secundaria, preparatoria y licenciatura tienen una forma de trabajo en clase, y en varios momentos comparan al adulto mayor con los jóvenes.

Esto nos da a entender que la experiencia previa es un referente muy importante para los profesores de la UTE, ya que representa parte del cúmulo social de conocimientos, y al no tener una capacitación en la misma universidad respecto a las características cognitivas, físicas, emocionales o educativas de los adultos mayores, los docentes tienen que echar mano de su experiencia previa para poder dar clase. Así mismo esta experiencia previa significa su labor, es parte de la imagen y la concepción que tienen del adulto mayor como estudiante, y de las estrategias didácticas que utilizan, sin embargo también se detecta cómo su formación en la escuela y en su familia (padres, abuelos) determinan en gran medida el significado que otorgan a convivir con las personas de la tercera edad y educar en esta etapa.

Retomando la postura de Berger y Luckmman (2008) respecto a la importancia de la subjetividad en la vida del ser humano para poder significar su vida cotidiana, se considera que, si bien la autobiografía y en ella su experiencia profesional previa es muy importante para poder significar su acción docente presente y futura, la interacción con los otros día a día ya sea con los adultos mayores en clase, con familia o sociedad, contribuye a significar también continuamente su labor.

La biografía subjetiva no es totalmente social... esto implica que la simetría que existe entre la realidad objetiva y la subjetiva nunca constituye un estado de cosas estático y definitivo (Berger y Luckmann, 2008:168).

Para los autores antes mencionados, la realidad objetiva (lo dado por cierto y estático) y la subjetividad están en movimiento debido al trabajo significativo que el hombre realiza para crear su vida cotidiana y debido a que el hombre no está solo en este mundo, los significados de los demás le sirven para interpretar continuamente sus propias realidades, vemos entonces un conjunto de los significados de los demás y de los míos. Por tanto en el caso de esta dimensión se reconoce la importancia de la experiencia profesional previa de los docentes entrevistados para entender los significados que actualmente tienen de sus acciones, sin embargo también se considera que el docente está continuamente en relación de los significados de los demás y de la realidad objetiva.

Por último, podemos percatarnos que para los docentes el no haber trabajado con adultos mayores o en el campo educativo no representa una preocupación o un obstáculo para ejercer su docencia.

4.2. Les interesa estudiar porque quieren aprender o quieren convivir (Profesor Diego)

Imagen del adulto mayor

Uno de los puntos que se trabajó en las entrevistas con los docentes es la imagen y concepción del adulto mayor, y a su vez en el rol de estudiantes, esto es importante ya que si los docentes no están al tanto del derecho a la educación en la tercera edad y la posibilidad de aprendizaje en esta etapa, pueden ser reproductores de algunos prejuicios o estereotipos hacia el adulto mayor.

A partir de lo encontrado en las entrevistas a los 6 docentes que se entrevistó tenemos que:

Se parte de una visión del adulto mayor como sujeto discriminado socialmente⁴⁰, si bien todos los docentes hablan de un adulto mayor con inteligencia, motivaciones y recursos para aprender, lo cual conlleva el discurso en el que se basa las políticas dirigidas a los mayores, así como el discurso de las organizaciones que promueven el derecho a la educación; se parte en todos los casos que el adulto mayor ha sido objeto de rechazo. Así mismo el *viejismo*, término definido como “el conjunto de prejuicios, estereotipos y discriminaciones que se aplica a los mayores exclusivamente en función de su edad”⁴¹, estigmas y discriminación, se encuentra en el discurso de los docentes como una realidad que viven los adultos mayores que asisten a la UTE.

Este individuo no es un viejito, no es enfermito, no es solito, es una persona que viene a aprender. (UTEP4-LU)

No solamente el problema es que seas viejo sino el problema es cómo te tratan, y hay personas que me han dicho que su salvación ha sido llegar aquí (UTEP5-DI)

Lo que pasa es que nunca les damos la oportunidad, porque ya son los vemos viejos y decimos, ¿Para qué aprende?, ¿para qué estudias si ya te vas a morir? Entonces el estudio te mantiene vivo, porque descubres tu interés”. (UTEP1-AD)

Para explicar esto Inés Muñoz (2005:22) dice:

Es una realidad que los mitos y estereotipos sociales que afectan a la vejez son múltiples y variados: Las ideas que vinculan a la vejez con la pasividad, la enfermedad y la muerte, lo negativo, la inactividad, la rigidez.

⁴⁰ La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio innecesario a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido.

⁴¹ Término acuñado a Robert Butler en la década de los 70. En <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/17Mingorance%20Web.pdf>

Si recordamos la definición de José Yuni respecto al docente como “representante social”, podemos decir que los docentes entrevistados expresan cómo son vistos, desde su perspectiva, los adultos mayores en nuestra sociedad.

Los mayores son vistos desde estereotipos negativos y discriminación. Con esto no estamos afirmando que los propios docentes tengan esta visión como fundamento para tratar al adulto mayor, pero si sobresale en el discurso esta visión del adulto mayor como una población sujeta a prejuicios y estigmas, es decir, se percibe el contexto social en que el concepto de vejez se construye.

Inés Muñoz (2005) también expone que para alcanzar una **resignificación del rol del adulto mayor**, se hace necesario un replanteamiento no solo en la actitud por parte de los directamente implicados, sino también, una re conceptualización de las nuevas generaciones sobre el proceso de envejecer, así como de las ideas, prejuicios, mitos o estereotipos respecto a esta población.

Esto da lugar a resaltar algunas diferencias que encontramos en los docentes a los que entrevistamos, respecto a la concepción del adulto mayor como estudiante entre los docentes más jóvenes tenemos que:

Son malos estudiantes, es un porcentaje mínimo el que estudia, los que se notan que estudiaron, se les olvida que tienen tarea, es difícil decirles “tienen examen la próxima semana” y ¿sabes qué pasa? No vienen, porque “me da miedo”, “a mi edad ya no tengo por qué sufrir por eso. (UTEP2-JO)

Le echan más ganas, ponen más atención, no juegan con el celular, hacen caso a las recomendaciones, si tienen alguna duda te preguntan. (UTEP5-DI)

A pesar que estas declaraciones parecieran contrarias, existe una similitud, ya que los dos parten de la idea de un estudiante en una educación más tradicional y comparan al adulto mayor con esta idea, ya que hablan de tareas, exámenes, atención, celulares. Se hace énfasis en estos puntos para determinar “un buen

estudiante” o un “mal estudiante”. Lo anterior podríamos tratar de explicarlo entendiendo que, por un lado al ser más jóvenes tienen esa referencia más inmediata a la escuela tradicional, por otro la experiencia que han tenido anteriormente como docentes en los dos casos ha sido a nivel secundaria, preparatoria o licenciatura, niveles escolarizados donde la dinámica es diferente y el rango de edad de los estudiantes también lo es.

Por otra parte, en el caso de los docentes mayores de cincuenta años, la idea respecto a al adulto mayor como estudiante es:

Maravilloso, porque es una reciprocidad de información, tienen la capacidad de sorprenderse que muchos jóvenes han perdido, entonces hay que darles la oportunidad. (UTEP1-AD)

Es una persona con características y potenciales intelectuales donde esa persona va a desarrollar lo que tiene a lo mejor poquito, a lo mejor mucho...En los adultos mayores tiene un énfasis importante porque los adultos mayores somos conscientes que el tiempo se acaba. (UTEP3-LU)

Es bueno, el adulto mayor trata de aprender, de ver lo que puede sacar, está ávido de aprender, con los jóvenes uno está dando clase y los otros platicando. (UTEP6-FR)

Como observamos en los profesores mayores de cincuenta años a los que entrevistamos, su imagen del adulto mayor como estudiante es positiva dejando de lado mucho de la educación escolarizada y centrándose más en la motivación del adulto mayor por aprender y una referencia al tiempo en la vejez. Con lo cual se entiende que posiblemente el adulto mayor tiene una capacidad y motivación por aprender a diferencia del joven, ya que el adulto mayor está consciente “que el tiempo se acaba”.

Dentro de la información que recabamos encontramos los motivos por los que ellos creen que los adultos mayores asisten a clase. En esta parte encontramos ambivalencias en los discursos de los docentes.

Les interesa estudiar porque quieren aprender o quieren convivir, lo que he observado es que en muchos de ellos no encuentran refugio en ningún lado, bueno lo primero que buscan es socialización así como tal, realmente las clases no importan (UTEF5-DI)

Vienen por convicción y también por necesidad, lo cual es buenísimo ya que aprender un idioma por necesidad lo aprendes más rápido, para comunicarse con sus nietos (UTEF2-JO)

Son personas que no tienen preparación de preparatoria, universidad o licenciatura, se sienten menos que nosotros y yo creo, es importante hacerlos ver que tienen tanto valor como nosotros que tenemos un título, que tienen tanto la posibilidad de aprender como las puede tener otra persona (UTEF1-AD).

Las contradicciones que encontramos en los discursos son: que los docentes hablan primeramente de un adulto mayor que es un “buen estudiante”, hablan de reciprocidad de información, con capacidad de desarrollo intelectual y deseos de aprender, sin embargo también podemos ver que en el tercer fragmento se habla que el adulto mayor no cuenta con una preparación universitaria y se “siente menos que nosotros” y que la labor del docente sería “hacerle ver que tiene tanto valor como nosotros”. Podemos ver que por un lado se enaltece al adulto mayor como estudiante y por otra parte se resalta al adulto mayor como un ser con falta de reconocimiento social.

A partir de estas declaraciones encontramos que los docentes identifican diferentes motivos por los que el adulto mayor asiste a clases, podemos ver que según la clasificación que hace Yuni y Urbano (2005), los docentes de la UTE están identificando motivos:

- De adaptación emocional: Hay un enlace entre el sujeto y la crisis, hay una desestructuración donde predominan las emociones o sentimientos negativos. Ejemplo: hay un vacío, no encuentran refugio.
- Motivación de asignatura pendiente: Se centra en la necesidad de las personas de satisfacer el deseo de acceder a oportunidades educativas que

le fueron negadas u obstaculizadas en otros momentos. Ejemplo: Hacer algo que no pudieron, posibilidad de aprender.

- Motivación de orientación pragmática: Refleja una orientación activa de los sujetos hacia la adquisición de conocimientos específicos “aprender para...” Ejemplo: comunicarse con los nietos, para socializar.

Retomando el trabajo que se realizó con los adultos mayores de la UTE en la tesis de maestría, Ramírez Chávez (2012) “El sentido que el adulto mayor encuentra en el estudio para una vejez con calidad” tenemos que ellos refieren que los motiva estar en la universidad:

Vi que esto era una opción para aprender nuevas cosas, la convivencia es muy importante, convivir con otras gentes, por perder el tiempo entre comillas, porque al contrario lo he ganado. (E-ANG3)

Pues alegría, como que un gusto que puedas ir aprendiendo, una satisfacción de ir adquiriendo nuevas cosas, y muchas veces que uno dice como mayor “ya no voy a poder”, pero aquí no te están criticando, al contrario, incluso hay gente que me dice “oye Angelito ¿cómo le haces?” y entonces en clase ya eres el mayor, estas enseñando, así como cuando estabas en la escuela. (E-ANG3)

Como que yo siempre enfoco las cosas a lo que yo necesito, y tomé la clase “activa tu mente”, porque quería activar mi mente para ver otras cosas ¿no?...al dejar de trabajar fui dejando mi mente. (E-SU2)

Pues estoy entusiasmada por todo lo que veo y hago en la Universidad, entonces con mis hijos y con mi gente, ahora digo mis ideas ¡que antes no!, ahora platicamos de muchos temas, tengo mucho contacto con la juventud, con mis hijos. (E-TER1)

Por lo que entendemos, los motivos que encuentran los docentes respecto al porqué asisten los adultos mayores a clases son variados, más orientados a la adaptación emocional. Hasta este punto existe una visión del adulto mayor como sujeto de discriminación social, para ellos el adulto mayor tiene capacidad e interés de aprender, asiste a la universidad por diversos motivos como la socialización, crisis de identidad, lograr cosas que antes no pudo, para utilizarlas en su vida cotidiana.

En cuanto a los fragmentos de entrevista que los adultos mayores compartieron sobre las razones y los motivos para ingresar y permanecer en la universidad, están más orientados a lo pragmático; tenemos como factor importante el tiempo libre y la necesidad de seguir aprendiendo para mejorar su calidad de vida. Así mismo dentro de la UTE los ha motivado la socialización y los conocimientos para poder relacionarse con otras personas.

Aunado a lo anterior, en las entrevistas también se hace alusión al adulto mayor y **las actitudes** respecto a la disciplina que demuestran en clase:

Lo primero es hacerlos entender que como en cocina se necesita higiene, hay que usar cubrebocas, cofia, etcétera. Porque me enfrente con el primer obstáculo “¿Por qué si yo soy limpio?” (UTEP1-AD)

Son muy educados y respetuosos, aquí vienen porque se les da la regalada gana....a nivel físico, no los pongas a saltar y brincar, pero por otro lado, si los pongo a pegar y recortar, de repente se sienten más escolarizados. (UTEP2-JO)

Somos iguales no sé mucho ni sé poco somos iguales, lo entienden y en cuanto empezamos a hablar aparece la magia, se da solita y hay quienes son personas difíciles que quieren hacer bromas pesadas, chistes, en ese momento le pido que me explique, no para avergonzarlo ni señalarlo, en ese momento la persona se ríe, pero aquí no estamos jugando. (UTEP3-LU)

Bastante participativo porque les interesa aprender...también hay personas que tienen problemas emocionales y la única forma que saben darle salida a eso es la coerción o molestar al otro...bueno aquí ya varios alumnos me han atacado (UTEP5-DI)

En estos ejemplos vemos que las actitudes de los adultos mayores como estudiantes tienden a variar según los docentes, podemos considerar que depende mucho de la clase, de las actividades que los docentes plantean, pero también del concepto que tienen del adulto mayor y los motivos por los que asisten a clases.

Por otra parte vemos que los docentes explican el comportamiento del adulto mayor como un alumno que NO ES PASIVO, el hacer bromas, tener hábitos inculcados que los llevan al aula o el ser alumnos participativos o con problemas de conducta, hablan de un alumno activo en el aula.

Debemos notar que con la aportación de las entrevistas realizadas a los alumnos se confirma que no son personas pasivas sino que tienen una idea muy clara de sus necesidades y los elementos que encuentran en la universidad y su utilidad para mejorar su vida.

Recordemos que el trato con alumnos mayores para Yuni (2005), es tratar con un ser humano con gran cantidad de experiencia, por lo que podemos considerar que el adulto mayor como estudiante responde a partir de su experiencia en el salón de clases, la cual no es identificado conscientemente por los profesores. Lo anterior tiene que ver debido al número de adultos mayores en nuestra sociedad y el cúmulo de experiencia que radica en ellos están siendo para Guirao y Sanchez Martínez (2013) una fuerza social, lo cual los hace o los empezará a hacer sujetos activos socialmente y de gran interés a nivel económico, político, etcétera.

4.3. Este individuo no es un viejito, es una persona que viene a aprender y es un respeto mutuo... (Profesora Lupita)

Adulto mayor como estudiante

Encontramos que, para los docentes, el adulto mayor tiene interiorizadas ciertas ideas, formas de relacionarse y actitudes, así mismo, llega a la UTE con hábitos y motivaciones que confluyen en el salón de clases; ello también se relaciona directamente con la forma en que el propio docente se dirige hacia ellos y la imagen que tienen de ellos así como la idea de la capacidad o no de aprendizaje en la tercera edad.

Algunos de estos ejemplos donde se refleja la imagen que los docentes tienen del adulto mayor como estudiante son:

Mira, yo entro y saludo a mis niños, porque para mí son mis niños, son niños en el sentido que tienen la mente abierta y ellos también. (UTEF1-AD)

Son muy educados y respetuosos (hacia uno) porque vivieron una época donde el maestro te podía pegar, entonces si son muy educados... Contrariamente a los que se podría pensar o parecer, uno asumiría que hablarles de usted y tratarlos un poco alienado sería mejor, y no, yo bromeo mucho con ellos y les digo “no me vean diferente, todos tenemos la misma edad vamos a promediarla”. (UTEF2-JO)

Este individuo no es un viejito, es una persona que viene a aprender y es un respeto mutuo, y me tienen respeto como docente y hablamos de cuates en el mismo nivel. (UTEF3-LU)

Una cosa es hablarles de tú y otra es hacerte mi compadre en esta lógica es lo que me ha funcionado, nos hablamos de tú, no hay diferencias, ¡pero ojo! nos vamos a respetar. (UTEF5- DI)

Podemos ver que existe un respeto hacia el adulto mayor en su rol de estudiante; de estos ejemplos, tres profesores parten de la idea que debe haber igualdad, por tanto, se les habla de “tú” pero con respeto. Según la investigación de Fernández Lópiz (2015) entre los tres aspectos fundamentales de la labor docente que identifican los adultos mayores está la capacidad del profesorado para seleccionar

temas significativos, competencia para favorecer un clima adecuado de participación, expresión, vínculos y autoridad como referente intelectual y ético, es decir, el adulto mayor percibe al docente como el mayor responsable del aprendizaje dentro del aula y de establecer una relación socio-afectiva, de la autoridad, reglas y clima adecuado dentro del aula, lo cual nos muestra que la forma en que se dirige el docente al adulto mayor es un aspecto esencial para el clima de aprendizaje.

Sobre las cuatro declaraciones, la primera profesora menciona que les dice “mis niños” ya que igual que los niños no pierden su capacidad de asombro.

Hay gente que nada más viene a fregar a un compañero, imagínate, es como regresar a la escuela primaria “es que fulana me hizo esto...y ahora la odio”, es curioso, es como regresar a la primaria, no, más bien al kínder” (UTEP5-DI)

En estas dos menciones existe una comparación del adulto mayor con los niños, si bien el primer ejemplo la profesora explica que es “porque tienen la capacidad de asombro”, y en el segundo caso se hace referencia a una actitud que tiene el adulto mayor en su comportamiento y que se compara como el kínder.

Lo anterior, según Daniel Mingorance (2016), se puede nombrar como *Prejuicios confusionales*, los cuales consideran que llegar a viejo es sinónimo de retorno a la niñez, o de promover a la vejez como una eterna juventud, dificultando la comprensión de las características propias de la etapa.⁴²

En este caso podemos decir que existe una comparación de los adultos mayores como niños. Resulta interesante lo que menciona Mingorance en cuanto a que al utilizar la palabra o la referencia a los “niños” para comparar al adulto mayor se dificulta la comprensión de las propias características de la vejez. Precisamente parte del *viejismo* se refiere a exaltar las cualidades de la juventud o la niñez y entender la vejez como un retorno a estas etapas. Así mismo podemos identificar

⁴² Mingorance Daniel. El miedo a la vejez. Voces del fénix. En <http://www.vocesenelfenix.com/sites/default/files/pdf/17Mingorance%20Web.pdf>

ciertos estigmas hacia los niños como traviesos, fáciles de asombrar y en los adultos mayores el estigma sería esta comparación con “niños”.

Por último, y aunado a esto, podemos percatarnos que existe durante el discurso de los docentes una idea muy fuerte del adulto mayor como un ser indefenso que incluso necesita ser rescatado de la sociedad.

Muchas personas ven al adulto mayor como una carga pesada “te cuida porque no me queda otro recurso”... pero ellos nos enseñan que con todas y sus limitantes físicas salen adelante, entonces por qué no reforzarlos para hacerles ver que en realidad lo pueden hacer (UTE1-AD)

Muchas veces pasa que los adultos mayores, como pierden a sus conyugues o se sienten relegados, o su familia dice “ay el viejito, ay la viejita” ya no los soportan, entonces vienen aquí conocen amigos, salen, disfrutan, la verdad es que renacen muchos (UTE2-JO)

Lo que he observado es que hay muchos que no encuentran un refugio en ningún lado, bueno lo primero que buscan es la socialización, el beneficio secundario son las clases, es que les da un motivo para utilizar la mente y cambian su estilo de vida, mi trabajo queda de más, comparado con la socialización que hacen (UTE4-AN)

Estas declaraciones que presentamos pueden estar consideradas dentro de una visión paternalista⁴³ por parte de los docentes hacia los adultos mayores, esto en tanto que encontramos en varias declaraciones la idea de que los adultos mayores son excluidos de la sociedad o de sus familias, que tienen una condición de declive, lo cual los hace tener baja autoestima o menor presencia en la sociedad y en este caso el objetivo de las clases y el papel del docente se encaminan a dar un bienestar a la persona que está en una posición de indefensa o frágil e incluso

⁴³ «Una conducta (o una norma) es paternalista si y sólo si se realiza (o establece): a) con el fin de obtener un bien para una persona o grupo de personas y b) sin contar con la aceptación de la persona o personas afectadas (es decir, de los presuntos beneficiarios de la realización de la conducta o de la aplicación de la norma) y c) conductas o normas injustificadas éticamente» (Camps y Dieterlen) (Atienza, 1988).

de incapacidad haciéndoles ver que “ellos pueden”, “ellos tienen la misma capacidad”, “ellos valen igual”. Sin embargo, el docente no declara de alguna acción intencionada o coercitiva que pudiera aplicarse al paternalismo (desde Camps o Garzón Valdés), sino que le dan mayor peso a la socialización que el adulto mayor encuentra cuando llega a la UTE en relación a su rescate.

Si juntamos estas últimas declaraciones con los motivos por los que ellos creen que los adultos mayores asisten a la UTE tenemos que consideran la institución educativa como un lugar de “oportunidades” para el adulto mayor, ya sea donde va a socializar, a encontrar un sentido de vida, un rol, etcétera.

En cuanto a lo que los adultos mayores compartieron en la investigación anterior sobre cómo los ven los demás y como se ven ellos mismos, mencionaron:

Mis hijos se sienten muy orgullosos de mí, no sólo ellos, sino mis amistades de la colonia ¡Hasta el carnicero!, me dicen que cuando termine de escribir mi libro los invite a la presentación. Me siento muy bien, me da más ánimos y más ganas de seguir adelante y hacer más cosas... veo que tengo un panorama y no me alcanza el tiempo para nada (risas). (E-TER2)

Los que más se admiran son mis nietos, como mis hijos ya son adultos, se sienten satisfechos que estamos activos en un montón de cosas, a mis nietos les llama la atención me dicen “¡joye abuelo! ¿Tú todavía vas a la escuela y te dejan tarea?”, yo les digo: no hijo, a mí no me dejan tarea, estamos yendo a aprender porque queremos enseñarte cuando tú tengas una duda. (E-ANG3)

Si tengo esta edad, pero me siento muy a gusto conmigo mismo, me siento satisfecho porque me veo al espejo y me veo bien. (E-ANG3)

Pues mis nietos me felicitan mucho...claro ellos piensan que yo estoy sacando una calificación...entonces mis hijos me preguntan “¿Qué tal, a que curso vas?”, yo les comento y les platico, entonces ellos me felicitan y me dicen “mamá es que sabemos que vales mucho, y hemos visto que has tenido avances”, no me han dicho en qué, pero me ven de otra manera y eso me ha motivado” (E-SU2)

De acuerdo con esto, los adultos mayores no se sienten como seres indefensos, sin embargo, sí se puede apreciar que la gente que les rodea tiene una imagen de ellos en su rol de estudiantes, como personas más activas y que les interesa seguir aprendiendo. Por otra parte, ellos mismos se conciben como personas autosuficientes que comparten su experiencia en la UTE con sus allegados intentando cambiar la idea que se tiene de universidad o escuela tradicional lo cual de alguna manera significa una aportación a la cultura del envejecimiento.

Por lo que podemos observar los docentes se concentran más en la imagen del adulto mayor necesitado de un espacio o una familia que llega a la UTE como un espacio para estar y convivir, y que es en eso dónde los docentes actúan, sin embargo, los adultos mayores refieren diversos factores que son importantes para su asistencia a la UTE y expresan una satisfacción con su vida y su imagen así como la importancia de mejorar su calidad de vida a través de la educación.

El papel que los docentes desempeñarían en este caso sería de animadores, coordinadores de actividades recreativas en un modelo de tipo asistencial, donde lo importante sería satisfacer las necesidades del adulto mayor en su socialización o a otorgarle atención.

En cuanto a la capacidad de desarrollo intelectual que identifican los docentes en los alumnos tenemos que:

Es una reciprocidad de información, yo hago que recuerden lo que les daba su abuelita cuando les dolía el estómago y lo recuerdan

como si fuera ayer, porque es normal que pensemos que la memoria lejana se vuelve más presente, y que la memoria próxima es la que se nos olvida y no, es que volvemos a lo mismo estigmatizamos ¡y se acuerdan! (UTEF1-AD)

Es una persona con características y potenciales intelectuales, donde esa persona va a desarrollar lo que tiene...estoy hablando de una persona que tiene una capacidad posiblemente distinta a otros y posiblemente no tiene tantas vivencias, pero es una persona intelectualmente capaz aun cuando tengan límites muy amplios (UTEF3-LU)

El coeficiente intelectual depende del medio ambiente de en donde una se desenvuelva (UTEF6- FR)

En cuestión de aprendizaje, capacidades cognitivas, psicológico es muy poco lo que he leído... hay temas que si no son tabú si hay que tratar con delicadeza, además son gentes que tienen una postura ya muy hecha, no te voy a decir que son inflexibles pero hay que saber llevarla (UTEF2-JO)

Uno no sabe lo que les pasa a los alumnos, entonces no puedes prejuiciar y decir: "¡ay, éste es burro, no!", porque no sabes qué hay detrás (UTE-P2JO).

Según sus declaraciones, los docentes consideran que el adulto mayor es una persona con capacidad de aprendizaje, con experiencias y capacidades, así mismo con hábitos arraigados debido a su edad.

Efectivamente según la teoría del ciclo vital en la vejez, los cambios cognitivos son, en gran medida, una función de las variables contextuales y socio-históricas, el declinamiento o no de estas funciones cognitivas tendrá relación con la motivación, estímulos y experiencia de la persona.

La posibilidad de seguir aprendiendo en la vejez, se puede observar en las estrategias de aprendizaje que identifican los docentes en sus clases, por ejemplo:

Si a una persona la tienes con lo mismo quince minutos, o se duerme o divaga entonces tengo que estar captando su atención,

y eso es más bien de Pedagogía ahí si, como a los niños que tienes que estarles cambiando las actividades sino se aburren, aquí también, para mí es muy importante la repetición y la tarea para los idiomas (UTEP2-JO)

Es deseable que no apunte para que no se distraiga su atención escribiendo y pierda el hilo, yo prefiero hablar, construir la idea o el concepto de lo que estamos hablando, luego les traigo una copia que no leen pero se los digo. (UTEP5-DI)

Les pongo poca información en texto que nos sea muy cargado ni muy pesado porque no le da a nadie por leer, más bien exponer las ideas principales y yo les voy platicando, si hay bastantes imágenes. (UTEP3-AN)

Lo que más me ha funcionado es el mapa mental, en algún momento cometí el error de darles materiales y bibliografía, pero ni lo leen y se pierde todo el sentido nada más quieren acaparar cosas... diapositivas se duermen. (UTEP5-DI)

No les doy apuntes en la clase de cosmética natural, les dicto únicamente los ingredientes para la siguiente clase, para que los busquen, una vez que se termina la clase entonces empiezan a apuntar, trabajo memoria con ellos. (UTEP1-AD)

Hay quienes les dictan y esa es una falta de respeto, se trata de manejar la materia de tal forma que se vayan satisfechos, que me cambien la jugada y que me diga “ oye porque esto es blanco y azul” y le doy respuesta su necesidad de ese momento aunque haya preparado mi material, ¿por qué? Porque hoy necesita esto, si le digo “eso es en otra clase o ya lo vimos” esa persona se frustra, no está atendida, se siente incómoda, es decir, no estuve para él, ni para el otro y también les enseñas tolerancia, es un todo, se forma una masa muy peculiar. (UTEP3-LU)

De acuerdo con lo expresado por los profesores, se puede apreciar que comparten la idea de que el adultos mayores tiene ciertas características que no les permite prestar atención por un largo periodo de tiempo, y que en respuesta a ello, los docentes deben encontrar soluciones como el brindar poca información, utilizar mapas mentales, comunicación oral o imágenes, así mismo la última profesora indica un aspecto importante en cuanto a realizar cambios en la

secuencia de la clase o los materiales dependiendo de las necesidades de los alumnos.

Como vimos anteriormente, para Yuni y Urbano (2005) se debe plantear actividades didácticas que incentiven estratégicamente el uso de diferentes capacidades cognitivas de cada sujeto, ya que se debe estar consiente que estas habilidades pueden modificarse y/o mejorarse a partir de la intervención educativa.

Para los autores mencionados, un educador o docente de adultos mayores debe poseer conocimientos sobre el desarrollo intelectual y las capacidades cognitivas en la vejez, a fin de desterrar los mitos y prejuicios sociales que muchas veces impregnan su concepción acerca de las posibilidades intelectuales de sus estudiantes.

Lo anterior permitirá por lo tanto que sus estrategias de enseñanza aprendizaje promuevan la adquisición y restructuración de esquemas de conocimiento y la plasticidad cognitiva. Esta restauración de esquemas Berger y Luckmann (1986) lo reconocen como construcción de esquemas o repositorio de conocimientos los cuales se nutren de la experiencia.

De acuerdo a lo trabajado e identificado de las entrevistas en esta dimensión se puede interpretar que los docentes están conscientes de que el adulto mayor “puede aprender”, si bien no lo mencionan explícitamente en su discurso se identifica que consideran que el adulto mayor que es un sujeto activo en el aula.

Según Yuni y Urbano (2005), el trabajo del docente va enfocado a promover un aprendizaje pro-activo, donde se busque fortalecer las competencias intelectuales y cognitivas para elevar la autoestima y la participación social, así como mejorar su calidad de vida, por tanto las estrategias que el docente utiliza deben ir dirigidas a este objetivo, si bien cuando el ambiente físico o material no reúna las características para lograr lo anterior, el docente debe acondicionar y modificar las estrategias.

Se puede percibir que sus estrategias de enseñanza- aprendizaje provienen de su experiencia profesional previa y de su experiencia día a día con los adultos mayores, ya que se identifica un ensayo- error en sus estrategias. También, dentro de las entrevistas los docentes se inclinan a realizar una actividad educativa más compensatoria ya que se habla de brindar al adulto mayor un lugar para estar, para socializar, para que encuentre un sentido de vida, aumente su autoestima y reencuentre incluso su dignidad.

Los docentes están al tanto de los estereotipos y estigmas en torno al adulto mayor que existen en la sociedad o en las familias de los mayores, sin embargo, en sus discursos se pueden identificar ciertos estereotipos como “son como niños”, “parece kínder”, “son malos estudiantes”, características que difieren a la propia imagen que los adultos mayores tienen de sí mismos e incluso de las personas que los rodean, según ellos refieren.

En ningún momento se hace referencia a las capacidades intelectuales, las capacidades cognitivas, las características del adulto mayor o las responsabilidades que ellos como docentes tienen en esta intervención educativa.

Para Yuni y Urbano (2005:143) el docente “debe desarrollar una práctica reflexiva y fundamentada que le permita explicar y justificar sus opciones metodológicas. Es decir, que las estrategias empleadas desarrollen y potencialicen las capacidades cognitivas e intelectuales del adulto mayor, su participación, autoestima entre otros, de acuerdo a los objetivos planteados por el programa, y por tanto al tener en cuenta esto el docente puede justificar ante los alumnos y/o autoridades estas estrategias y metodologías utilizadas.

Sin embargo en la UTE al no seguir un plan o programa de estudios, ni tener experiencia previa o formación en docencia con alumnos de la tercera edad, estas acciones que el docente realiza no tienen un objetivo claro, es decir, no se dirigen a conseguir un mantenimiento o desarrollo de habilidades cognitivas o intelectuales, ni toman en cuenta las habilidades que cada adulto mayor posee, sino que son acciones dirigidas a que el adulto mayor “ponga atención”, “no se

duerma en clase”, “haga la tarea” y en algunos casos “ejercite su memoria”, “se porte bien”, dejando solo el caso de la maestra Lupita en un interés hacia el desarrollo intelectual del adulto mayor.

Si bien la experiencia dentro del ámbito concreto de la UTE, significa su práctica, también es cierto que al no contar con conocimiento sobre las capacidades cognitivas y sobre la inteligencia en la tercera edad, las acciones se basan en el conocimiento empírico por lo que se sitúa la intervención educativa en un trabajo compensatorio.

Lo anterior se refiere a que existe por parte de los docentes una idea que en la vejez existen pérdidas con algunas posibilidades de compensación (como la memoria), que el adulto mayor asiste a socializar a la UTE más que a aprender, que la UTE es un lugar donde el mayor puede estar, ya que en no encuentra otro lugar, y que las acciones docentes tiene como meta el conservar las capacidades que aún se mantienen en el adulto mayor ya sea físicas o mentales, compensar algunas funciones en declive y desarrollar otras; esto deja de lado algunas otras acciones de prevención, estimulación y promoción de nuevas capacidades, habilidades y acciones, centrándonos como dijimos en lo compensatorio.

4.4. La empatía depende de muchas cosas, pero no de la edad... (Profesor Diego)

Relación socio-afectiva

En esta dimensión se indagó sobre la relación socio-afectiva que se establece entre docentes y los alumnos adultos mayores. La importancia de esta información radica en conocer si se da este tipo de relación o no.

Se considera importante analizar esta dimensión ya que arroja significados que le dan sentido a la acción docente. Se les preguntó a los docentes cómo era su relación con el adulto mayor y cómo consideraban que debía ser el trato hacia ellos, esto para lograr entrever el afecto desde los cambios fisiológicos, las

tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, a la que nos habla Lazarus (1991) y la cual se enmarcan en la experiencia subjetiva.

Así mismo, se indagó acerca de lo entienden por empatía y si consideran que logran ésta en su relación con el adulto mayor.

Si bien los cambios fisiológicos y las acciones no se pudieron observar en el momento de la acción docente, retomamos la idea del docente como un actor-observador.

Respecto a la relación afectiva, se logró identificar que el docente la relaciona con actitudes como “respeto, igualdad y tolerancia”.

Para la primera maestra, Adelina, tenemos que:

Para mí es una retroalimentación, todos tuvimos abuelitos, recuerda cómo te trataba tu abuelito, y en esta vida hay que ser recíproco, lo que recibes tienes que dar. (UTEF1-AD)

En este caso, la maestra esta relacionando su trato y su relación con el adulto mayor con los abuelos, pareciera que se refiere a un “agradecimiento” de lo que los abuelos brindan, brindárselos a ellos, no es que el adulto mayor lo necesite, sino que la persona, en este caso el docente debe darlo.

En el caso de los demás docentes explican la relación afectiva desde la igualdad:

Yo bromeo mucho con ellos, les digo “yo soy como ustedes, no me vean diferente, sacamos un promedio de edades y tenemos la misma edad no los trato ni como bebés ni como viejitos, yo los trato como en general a alguien se trataría sin importar la edad”. (UTEF2-JO)

Crear confianza es el primer paso para crear un vínculo no sólo que sea afectivo, es un vínculo de respeto al intelecto de las personas, hablas con una persona de manera intelectual. (UTEF3-LU)

Nunca he tenido ningún problema todos mis alumnos han sido muy accesibles, y hay mucho respeto, porque son mayores y hay que respetarlos. (UTEP4-AN)

Cada clase lleva un encuadre especial, se lleva un manejo muy específico de reglas, es decir, aquí nos hablamos de tú, no hay diferencias, ¡pero ojo!... nos vamos a respetar de aquí a acá, porque increíble... ¡hacen *bullying!*, peor que alumnos de licenciatura o prepa. (UTEP5-DI)

Como se observa, la afectividad para los docentes tiene relación directa con la igualdad, una igualdad al momento de dirigirse a los alumnos y al profesor de “tu” sin importar la edad cronológica.

También observamos que hay una referencia a la afectividad y el respeto a la capacidad intelectual del alumno, poniendo en manifiesto que efectivamente se considera al adulto mayor con inteligencia.

Yuni y Urbano (2005:195) explican que “La metacognición se convierte en un objetivo de la estimulación cognitiva en tanto que favorece el uso de las capacidades intelectuales...lo que redundará en una resignificación de los logros personales y genera mayores sentimientos de autoeficacia y autoestima”. Por tanto, si recordamos la dimensión anterior, los docentes reconocen la capacidad del adulto mayor de aprender.

La relación afectiva para la maestra Lupita, es trasladada a esta posibilidad intelectual que genera confianza, lo cual habla de que se está al tanto de las necesidades de los adultos mayores tanto intelectuales como de motivación y autoestima.

También observamos en otro docente, que la afectividad se relaciona con reglas, ya que se habla de un adulto mayor como estudiante activo pero a la vez, con tendencia a molestar a sus compañeros desde su posición en el aula. Esto contradice teorías como la de los “años dorados” y de las teorías de la personalidad (modelo contextual, modelo de rasgos y modelo de la etapa de

desarrollo) donde demuestran que los rasgos de temperamento en adultos mayores permanecen constantes con el paso del tiempo o en los años dorados donde el mayor tiene un carácter positivo, alegre, etcétera.

Esto nos muestra que el docente identifica un comportamiento de agresión entre pares en el adulto mayor comparable con el de un adolescente o un adulto joven, significando su papel dentro de esta relación afectiva como el encargado de establecer y ejecutar reglas para que ésta relación se pueda dar.

Como se observa a pesar que se habla de “igualdad” y “respeto” como elemento esencial para que se establezca esta relación estos conceptos se entienden y se relacionan en cada docente de manera distinta pudiendo entenderse la “igualdad” desde la edad cronológica, al respeto intelectual, o incluso a la obediencia y la sana convivencia.

Respecto a la empatía, se les preguntó a los docentes si ellos consideran que logran una empatía con el adulto mayor y si su edad determina si se logra ésta o no, a lo que respondieron:

En mi caso como maestro siempre he tenido una gran empatía, siempre. Es que como te digo, yo los trato como alumnos, como iguales, nunca es de permisividades, si los regaño... y te digo siempre lo hago en broma. (UTEP2-JO)

Si algo yo te puedo decir que me han agradecido mis alumnos es la paciencia es lo principal, que me desespero, si me desespero, pero no lo demuestro ni lo digo, entonces yo lo que hago es explicar todo de 400 maneras diferentes, si me dicen “no es que no” les dijo “a ver olvídate del tema por hoy, mañana te vuelvo a explicar”; porque yo también soy cantante y a veces yo iba a clase y no me salía, cantaba horrible , sentía que era el peor del mundo y mi maestro me decía “párale, olvídate de esto por hoy. (UTEP2-JO)

En este caso, con el profesor Jonathan podemos percatarnos que él entiende la empatía como un trato de “igualdad” entre él y el adulto mayor. Así mismo, en su

relato expresa una experiencia cargada de significado que guía su acción presente, ya que el compara su acción docente y la forma de relacionarse con los alumnos teniendo paciencia en momentos similares o parecidos a los que él ha tenido en otros ámbitos.

Se llama empatía porque estamos hablando de iguales y el adulto mayor responde inmediatamente, tiene una gran necesidad de respeto, de no ser protegido, ni cuidado, su expectativa es respétame y veme, mi voz se escucha y yo estoy ahí para escucharlos, simplemente ese es el punto. (UTEP3-LU)

La empatía depende de muchas cosas, pero no de la edad, la empatía tiene que ver en primera con que hables el mismo idioma de la otra persona, un adulto mayor no habla tu idioma en ningún sentido y puedes observarlo hasta en los jóvenes, si hay una diferencia de tres o cuatro años esa diferencia puede convertirse en la mayor barrera del lenguaje. Puedes utilizar herramientas el problema es que muchas veces la persona no las tiene, necesitas capacitarte, necesitas formarte en cursos, pero no tiene que ver con la edad. (UTEP5-DI)

Estos dos aportes de los docentes Lupita y Diego resultan interesantes ya que son madre e hijo, se aprecia una similitud en la concepción de empatía, en cuanto a que no es determinante la edad para ser empático, sino el respeto que se tiene a la otra persona, al no menospreciarlo, al ser capaz de crear un ambiente en el que tanto docente como alumno estén en igualdad de condiciones, tomando en cuenta las opiniones, el lenguaje y los derechos como seres humanos.

Otro docente manifiesta:

La empatía aquí es buena, y mucha gente no sabe lo que es la empatía y en el curso de Tanatología empiezan a escuchar lo que es, es algo recíproco, escuchan el “tú puedes”, o “porque como ya eres abuelita no puedes hacer nada” y eso no es cierto. (UTEP6-FR)

Para el profesor Francisco, la empatía se entiende como la motivación que se le puede brindar al alumno, en este caso podemos catalogarla según su propia declaración como una motivación de adaptación emocional, la cual según Yuni y Urbano (2005) donde el alumno experimenta una crisis o desajuste emocional, social o físico y donde hay una necesidad de hacer algo para cambiar esta situación.

Por otra parte, los docentes también aportan elementos interesantes sobre lo que conlleva la empatía y en qué se diferencia de otras conductas:

Ojo, después de los sesenta años casi todos desarrollan una forma de depresión, porque cambian sus hormonas...una persona deprimida siempre va a tener necesidades hormonales, digamos exageradas, entonces buscan reconocimiento, buscan una imagen, entonces cuando encuentran algo similar no lo quieren soltar, yo les digo "soy tu profesor, no cuate ni colega, ni compadre, ni amigo de chelas". (UTEP5-DI)

Yo creo en el desapego como religión...los alumnos se acostumbran a un horario, al salón, a la gente de siempre, siento que se enclaustran, entran en una zona de confort y como que vuelven a ser...quieren que los consientas y pues no. (UTEP-2)

Sí, considero que entre adultos mayores hay más empatía, hay un buen entendimiento, ya los jóvenes se saludan con groserías "hola güey", ya no se acuerdan del verbo sustancial. (UTEP6-FR)

El primer relato corresponde al profesor Diego el cual diferencia la empatía de la sobre implicación partiendo de patologías como la depresión y comparte la postura de Enrique Rojas (1995), en cuanto a que considera que la depresión "constituye una enfermedad por antonomasia de los sentimientos: aloja tristeza, desconsuelo, pena, cansancio, apatía entre otros (citado por Asili Nélida, 2004:177). Lo cual causaría necesidades que ya están en el ámbito biológico y hormonal. Lo anterior trae a este momento cómo el profesor Diego muestra su formación profesional como psicólogo al abordar esta perspectiva en su relato.

Por otra parte, el profesor Jonathan hace énfasis en que los alumnos son “apegados” a ciertas cosas y personas y parte de su labor dentro de su clase es el enseñarles el desapego:

Entonces llegan y me dicen “es que se sentó en mi lugar” y yo les digo “ahí no veo tu nombre” y me dicen “es que siempre me he sentado ahí, etcétera”, entonces empiezo a relajar la situación y a cambiarlos de lugar a todos con bromas, pero es parte de que sean más desapegados.
(UTEP2-JO)

Lo que podríamos apreciar que hace el profesor es motivar el desarrollo de la personalidad del adulto mayor y de una madurez psicológica “capacidad de adaptación, para enfrentar eficazmente los problemas que impone la realidad” (Asili Nélica, 2004:178).

Por último el profesor adjunto Francisco fue el único que considera que los docentes mayores sí tienen una mayor empatía con los alumnos adultos mayores, sin embargo recordemos que el profesor entiende la empatía como una motivación que se le da al adulto mayor en clase, en ese sentido podríamos entender su visión de que un adulto mayor comparte experiencias con otro, sin embargo el profesor va más allá al referirse que los jóvenes son “groseros” al hablar y por ello no hay un buen entendimiento.

Con base en estas declaraciones sobre lo que los docentes consideran que es la empatía y la afectividad en el aula, podemos ver que los seis profesores consideran que logran una empatía con el adulto mayor y una buena relación afectiva, cinco comparten que no es una cuestión de edad sino de relación con el adulto mayor de tolerancia y respeto, así como de preparación, una profesora relaciona la afectividad con la imagen de abuelos, mientras de los demás se refieren a la igualdad cronológica e intelectual.

Como se mencionó anteriormente en la parte teórica sobre la afectividad en el aula, la relación socio afectiva según Bisquerra (2000), Lazarus y Enrique Rojas

(1995) incluyen reacciones las fisiológicas, el comportamiento, los aspectos cognoscitivos y tomando en cuenta las necesidades de los alumnos, tal como lo plantea Lee Shulman (1992) para llevar a cabo la labor educativa con comprensión, transformación, instrucción, evaluación, reflexión y nueva comprensión.

De acuerdo con los relatos de los docentes, se establece una relación a partir de ciertos comportamientos e ideologías, como la tolerancia, el respeto, el reglamento, el trato amable, etcétera.

Se observa también que los docentes echan mano de sus experiencias previas profesionales para poder adaptarse a la relación diaria con los adultos mayores, ya que puede ser que los comparan con “abuelitos”, con jóvenes de licenciatura o preparatoria, o experiencias personales.

También refieren un adulto mayor con ciertas características que deben tratar, alumnos que acosan u hostigan a otros compañeros, con necesidades emocionales, con necesidad de ser escuchados, o apegados a ciertas cosas o personas, lo cual nos da a entender que los docentes están trabajando con adultos mayores con un comportamiento particular en un rol de alumnos.

Lo anterior se puede entender desde el aporte de López La Vara (2013) quien realiza una investigación a lo largo de doce años titulada *Empoderamiento y adultos mayores: Impacto de la participación de un grupo de adultos mayores en un programa educativo*, donde asegura que los adultos mayores que cursan algún programa educativo han tenido cambios notables en cuanto al: aumento de las relaciones sociales, mayor participación en eventos socio-culturales, aumento en la vitalidad, desarrollo de conocimientos y habilidades cognitivas, mayor número de intereses, autoestima. Esto genera una nueva persona, construyendo un alumno con características particulares más allá de la edad cronológica y por tanto el docente se enfrenta al alumno y al reto de crear una relación afectiva.

Podemos percatarnos que la relación afectiva que logra el docente es importante para lograr realizar su acción educativa y se relaciona con las estrategias de aprendizaje que utiliza y la imagen que tiene del adulto mayor.

Si recordamos las estrategias de enseñanza aprendizaje estaban elegidas de acuerdo a las necesidades físicas de los adultos mayores (para que no se duerman, no apunten nada, no se aburran), lo cual muestra una preocupación por el adulto mayor desde lo fisiológico, así mismo la imagen que tienen del adulto mayor como estudiante como una persona capaz de aprender pero discriminada socialmente se observa en cuanto al respeto a su intelecto, la tolerancia, la depresión, el apego que relatan los docentes en esta dimensión.

4.5. Respeto, tolerancia y prudencia fusionadas en el profesor (Profesor Jonathan)

Valores que sustentan las acciones docentes

Al tomar en cuenta que los valores determinan si se ejecutan o no las acciones, y que cada plan de acción es atravesado por la moral, es decir, lo que consideramos bueno o malo, resulta interesante en este caso identificar los valores que sustentan la práctica docente.

Se habla de una Ética profesional, entendiendo que la profesión conlleva acciones dirigidas a un bien social, y que a través de los valores existe la consciencia y la responsabilidad de los actos. Al identificar los valores que determinan las acciones que realizan los docentes, podemos también interpretar significados que le dan sentido a su acción docente y las responsabilidades que estas conllevan.

En las entrevistas se identificaron valores, los cuales los docentes mencionan de forma explícita que ponen en práctica en el aula, sin embargo también se encontraron otros valores dentro de sus discursos de forma implícita, éstos se

logran vislumbrar a través de sus anécdotas, al tratar de explicar su forma de enseñanza, en sus actividades cotidianas o la forma en que tratan a los alumnos.

Los extractos de entrevista donde se identifican los valores, surgen de tres preguntas, la primera cuando se les cuestiona a los docentes explícitamente sobre los valores que llevan a cabo en su labor, pregunta a la cual los docentes responden en su mayoría con ejemplos de lo que “hacen” en clase o el objetivo de su labor, la segunda en relación al establecimiento de relaciones afectivas docente-alumno, y la tercera cuando se les pregunta sobre su propia vejez y si les gustaría insertarse en una actividad educativa como la UTE.

Podemos encontrar que dentro de lo que expresan los docentes como los valores que guían sus acciones educativas están el respeto, la tolerancia, el aprecio por su experiencia, entre otros.

Respeto, tolerancia y prudencia fusionadas en el profesor, porque tú no te puedes dejar aludir u ofender por lo que los alumnos dicen, porque a veces como los niños que te dicen las cosas muy crudamente, ellos también dicen cosas y te puedes sentir mal como maestro, entonces es como teflón y no tomarlo personal.(UTEP2-JO)

Para ellos la oportunidad de estudiar lo que por alguna razón, no pudieron hacer, no pudieron estudiar lo que ellos les gustaba una, y dos para que la mayoría de la sociedad volteemos hacia atrás y nos demos cuenta que la base de nuestra sociedad son ellos, y que no tenemos porqué maltratarlos hay que verlos con dignidad, muchos de nosotros admiramos a las culturas orientales porque tienen a las personas de la tercera edad en una posición privilegiada pero esto que tenemos en México moderno no es nuestro, en la época prehispánica los ancianos tenían un lugar privilegiado y se les consultaba y se les tomaba en cuenta ¿Por qué dejamos de hacerlo? (UTEP1-AD)

Podemos percatarnos que para el primer profesor el respeto, la tolerancia y la prudencia son valores que el docente debe tener, ya que se refiere a un alumno que puede expresar comentarios hirientes hacia el profesor, esto remite a que el

docente se enfrenta a la personalidad del alumno contraria a la imagen del adulto mayor dócil, tranquilo, amoroso o pasivo, a la que nos imaginamos muchas veces, y lo cual es un estigma en esta población; en el caso del segundo docente se refiere a la dignidad y el respeto hacia el adulto mayor como base de nuestra sociedad.

García Araneda (2007:52), comparte la postura del rescate de la experiencia del adulto mayor para utilizarla en el presente y para las generaciones futuras:

El conocimiento y la experiencia de los mayores con su bagaje de saberes, sobre formas de ver y compartir con el entorno, unido a una proyección son situaciones que deber ser aprovechadas para mejorar su propia calidad de vida y de otras generaciones.

Podemos percatarnos que, en el primer caso, el docente habla del rol alumno-docente dentro del aula y en el segundo caso el docente se refiere al adulto mayor dentro de nuestra sociedad.

En la práctica cotidiana de su labor docente, también los docentes identifican algunos valores tales como:

Intento ser lo más prudente posible, y con prudencia me refiero a que estoy obligado a conocer la personalidad de mis alumnos, y estoy obligado a saber a quién si le puedo hablar de “tú”, que es al 99%, solo a uno que otro de “usted”, pero tengo que írmela llevando así con cada uno, porque son personas muy distintas, entonces cuando yo veo que se empiezan a levantar los ánimos, a calentar más bien, como que los apaciguo de la manera en que recíprocamente sería correcta. (UTEP2-JO)

A un adulto mayor no hay que respetarlo, un adulto mayor es respetable, no necesita que nadie le dé una virtud, es como un don la dignidad, no te voy a dar respeto sino que es respetable y la educación rescata esta dignidad. (UTEP3-LU)

Aquí hay mucha gente que tiene post doctorados, que tienen cuatro carreras, gente muy educada y culta y si tu llegas y te pones...en esa pose (de superioridad), cae más rápido un

hablador que un cojo, entonces lo que a mí me ha funcionado es relacionarme con ellos como personas y no como objetos, es decir, cuando tu llegas y te comporta por ejemplo cómo en la UNAM, y llegas y te subes a la cátedra, das tu misa y al terminar todos te dicen ¡salve oh gran Doctor! o sea, lo que tú dices es la ley, yo les digo “yo soy aquí el que nada más viene a darles la información, ustedes deciden sí les es útil, si no les es útil pues bueno deben buscar información que le sea útil. (UTEF5-DI)

Tener la sensibilidad de ser consciente que no es lo mismo un alumno de 60 años a un alumno de 20, y que los debe de tratar por igual. (UTEF6-FR)

En estos cuatro casos, podemos ver que para el primer docente es importante tanto la prudencia como el conocimiento de los alumnos, un ejemplo de esto que él refiere es la importancia de saber dirigirse a los alumnos ya sea en primera o en tercera persona. Recordemos que este profesor ha referido anteriormente que los alumnos en algunos momentos pueden ser hirientes, sin embargo resulta interesante que el profesor mencione que es su deber el conocer a sus alumnos, visión que comparte, Amilburu (2006) en cuanto a las características de la profesión docente como una vocación, donde es necesario el conocimiento del alumno, sus intereses y necesidades para llevar a cabo la labor educativa.

En el segundo caso, la docente habla del respeto que se debe tener hacia el adulto mayor como persona, sin embargo el respeto lo ve como una condición inherente al ser humano y no otorgable por un tercero, por tanto sus acciones atravesarán por este valor de respeto.

En el tercer extracto podemos apreciar que existe una mención de respeto hacia los alumnos y a tratarlos como personas, no como objetos, visión que tiene semejanza con la docente sobre el respeto por la condición humana, lo cual resulta interesante ya que son madre e hijo estos profesores. Esto habla de valores provenientes posiblemente de la socialización primaria en el caso del docente hijo.

Por ultimo en el cuarto extracto se habla de “igualdad” de oportunidades ya que hay una diferenciación, expresando que no es lo mismo un alumno de veinte años a uno de sesenta, sin embargo, debe haber una igualdad creemos de trato u oportunidades a las que se refiere el docente.

En cuanto a lo que los docentes nos compartieron sobre el objetivo de su labor, también pudimos identificar ciertos valores en lo siguiente:

A veces también siento que es parte de mi trabajo alegrarles el día, hacer algo por ellos, enseñarles un poquito, y esa por ejemplo es mi motivación ¿no? Ya hablando de mí, pero sí es difícil. (UTEP2-JO)

Todos los días me da vida es una experiencia más allá de lo que nunca hubiera imaginado, es algo que trasciende un sueldo, un reconocimiento, lo que quieras, es algo que va más allá resulta que además es eternidad, es trascender. (UTEP3-LU)

Tampoco es que yo venga a cambiarles la vida ni nada, al contrario yo siempre vengo con la apertura de que ellos me van a enseñar a mí y eso me encanta, pero sí hay cosas nuevas generacionales que yo les enseño y están fascinados porque sí, conocen más el entorno cercano a sus nietos o a sus hijos jóvenes, entonces hay temas que digo “ay, ahora cómo lo trato”. (UTEP2-JO)

Aquí me pagan por hacer algo que es precioso, soy una grabadora humana nada más tengo que darles información, pero lo que a mí me interesa es que sea ellos están tomando la molestia, ellos no me debe nada, yo sí les debo a ellos mis horas de clase, les respondo todo porque ellos están haciendo el mayor esfuerzo por venir, entonces que ellos lleguen y yo no de mi clase me parece mórbido. (UTEP5-DI)

Yo creo que lo importante es prepararse, porque los adultos saben mucho, leen mucho y son exigentes, si no preparas tu clase ellos se van a molestar, por eso es importante estarse preparando, yendo a conferencias, leyendo. (UTEP4-AN)

En la primera declaración, el docente se compara con un “animador” que motiva a los alumnos, en el segundo caso la docente habla de una actividad que brinda al docente alegría y vida que va más allá de un empleo.

El tercer párrafo corresponde nuevamente al docente del primer párrafo, el cual explica que su trabajo es brindar motivación a los alumnos, sin embargo aquí también declara una correspondencia de información entre generaciones.

Para Sala Conde, existe la importancia para el adulto mayor de explotar su experiencia y compartir sus conocimientos para lograr un equilibrio en la estructura psíquica:

La importancia de aportar valor a un yo, que puede verse debilitado y desbordado por estas tareas. Aquí las reminiscencias, las memorias, cumplen esta función de dar valor a la existencia recuperando aquello que uno ha sido en otras etapas. Aprovechar el conocimiento y la experiencia de las personas mayores para el conjunto de la sociedad continúa siendo una tarea social muy poco desarrollada e incluso menospreciada. (2000:8)

El compartir conocimientos intergeneracionales no solo de persona mayor a joven sino también de los jóvenes a personas mayores, resulta ser una actividad con gran carga afectiva, por tanto si se logra establecer una relación afectiva entre docente-alumno, este intercambio de información resulta más fácil.

En esta parte también coincide con la imagen que se tiene del adulto mayor y su capacidad de aprendizaje, y con la percepción que los adultos mayores tienen de sí mismos (compartidos anteriormente) como personas activas, valiosas y con capacidad de seguir aprendiendo.

Estas declaraciones contrastan con las emitidas por los dos últimos docentes, los cuales llevan el objetivo de su labor a un plano más técnico al expresar que su labor es brindar información al alumno; se aprecia una preocupación por el respeto como lo expresan en cuanto a “responder sus dudas” o “estar leyendo y

estarse preparando”, lo cual no harían si no tuvieran este respeto hacia el alumno. Esto podría compararse como la profesión vista como un empleo.

Resulta importante destacar la declaración de una docente sobre la profesión:

No se trata de tolerancia, se trata de respeto, el estar comprometida con algo, estamos jugando lo mismo, porque hay personas (docentes) que dicen: “yo no me sé los nombres porque me tienen hasta el gorro” y cuando les digo “fíjate que Rosita o tal” me dicen “no, pues no sé”; y tienen una cara de enfado, de hartazgo o les dicen “mis corazones, mis vidas” ¡eso no es cierto! Eso quiere decir que está trabajando, qué está haciendo un trabajo y nosotros no hacemos un trabajo, esto no es un trabajo, no somos empleados.

Hay quienes son un empleado, vienen porque les pagan y cómo me pagan poco doy poco, porque no les interesa y tienen una molestia en el trabajo porque no les pagan o x. (UTEP3-LU)

En estos fragmentos, donde la profesora menciona explícitamente que el trabajo que se realiza no puede ser visto como un empleo sino que va más allá, nos hace entender que la profesión va más allá del empleo sino “como forma de vida”, enfrenta a los profesionales a la necesidad de esforzarse en una labor de mejora personal -intelectual y moral-, más allá de los límites mínimos exigidos por la honestidad pública, o las líneas generales fijadas por la ley.

Por último, resultan interesantes algunos casos o anécdotas que los docentes manifiestan que su labor es muy específica y donde además sus acciones y sus ideas van guiadas por sus valores, por ejemplo:

Y esto me lleva a que hay temas tabú que hay que tratar con delicadeza ¿no?, además son gentes que tienen un postura ya muy hecha, no te voy a decir que son inflexibles pero hay que saber llevar esta flexibilidad ¿no?, no es lo mismo en un adolescente que lo vas picando y que le dices “no pues qué tal que fuera así” y ya les dejas la duda y tal ¡aquí nombre!... Una vez fue muy interesante como anécdota dije “A ver vamos a dividir el grupo, entre los que están a favor y en contra” sin tener

problemas de nada, nada más para saber: “¿Quiénes están de acuerdo con los *piercings*?” pues dos de diez alumnos, ¿Y de los tatuajes? Nadie... ¿Quién está en contra? No, pues tampoco, pregunté: ¿entonces?, “no pues cada quien puede hacer lo que quiera”. Yo francamente me esperaba los que sí y los que no, pues no, ¡tómala! Pero ya después fue saliendo que sí estaban en contra, ok pregunté por qué... “no, pues porque los tatuajes son para siempre, luego no puedes donar sangre y además la gente te va mal, y te cataloga como presidiario o ex presidiario y no te dan trabajo”, entonces yo les dije: “bueno pero ¿si conocen que la ley de discriminación dice que no te pueden evitar esto y esto y esto?”, “sí pero en este país...” Para no hacerte el cuento largo hablamos de la micro pigmentación de ojos y labios, ahí si están de acuerdo, yo les digo “pero están de acuerdo con que ese es un tatuaje, y que una de las razones que me están dando es que no puedes donar sangre, pues es lo mismo, te tatúes la ceja o el brazo es un tatuaje”, “¡ah sí verdad!” entonces yo los fui llevando por un camino de diálogo para entender el tema, y así empecé y se dio un diálogo muy bueno y estuvo muy interesante esa clase de verdad, y es algo que por momentos yo decía ¡chin, esto se me va a salir de control y se van a pelear! (UTEP2-JO)

Este ejemplo del profesor Jonathan en la clase de Francés muestra que existe un interés por temas controversiales y presentes en nuestra sociedad tal como los piercings y los tatuajes, así mismo este profesor como lo vimos anteriormente muestra que es importante para él aprender de los alumnos mayores y la reciprocidad de información entre generaciones (el profesor es de los más jóvenes con 28 años de edad).

Yo tengo aquí a veces fricciones porque me dicen: “hay que subir y ponerles ejercicios a los alumnos”, las mando a volar rápidamente porque es una falta de respeto, porque no son infantes a quienes les das una bolita de plastilina y se ponen a jugar, eso nunca, número dos de ninguna forma manera o circunstancia suspendo una clase, no hay ninguna excusa a menos de que tenga algo realmente que me lo impida físicamente pero de ninguna manera suspendo una clase nunca, porque la persona que viene aquí planea su vida, planea para venir a clase,

planea su pensión para venir y pagar, planea desde el día anterior su ropa y les duele a profundidad “me dieron cita, tuve que ir”, resulta que la cita médica les quita tiempo de escuela se convierte en “mi tiempo, mi espacio, mi conocimiento” la persona que viene a recibir, es una persona tan especial que debe de tener la certeza, su profesor debe darle la certeza que ahí va estar. (UTEP3-LU)

En este relato, la maestra expone la importancia de la responsabilidad en el trabajo pero sobre todo vuelve a mostrar el respeto que se le debe tener al adulto mayor, no como persona de la tercera edad, o responsabilidad por el trabajo, sino el respeto al ser humano. Para la maestra al adulto mayor no se le debe respetar “sino que es respetable”. También da a entender que en ocasiones hay algún evento o situación en la UTE donde ella debe apoyar y hay personas (autoridades) que le indican que le ponga ejercicios, juegos o películas al adulto mayor, lo cual para la maestra resulta una falta de respeto.

También otro docente nos comparte:

Insisto, cuando alguien te dice “mi única meta es despertarme, desayunar venir y decirle no a todo lo que tú dices, nada más porque me divierte verte enojarse...”, tienes que controlarte tú primero y eso créeme no es fácil, porque hay quienes saben dónde picarte, hay quienes saben cómo sacarte de quicio. Primero tienes que aprender a controlarte tú y ya que te controlas y éstas medianamente estable ya puedes comunicarte con ellos porque sí hay mucha gente que ¡¡¡uyyyy!!!, se dedica a eso, y bueno al menos conmigo tienen el buen gusto de ser cínicos y decírmelo en mi cara, pero hay quienes nada más se dedican a eso, no tiene nada que hacer y dicen “te echo a perder la vida”. (UTEP5-DI)

En este caso, el profesor declara la dificultad con algunos alumnos los cuales su objetivo al asistir a la Universidad es molestar a los compañeros o al maestro.

Para el docente es importante controlar las emociones para evitar alguna acción agresiva o poco profesional hacia el alumno.

Estos tres ejemplos muestran cómo las acciones pasan por un juicio moral propio antes de ser ejecutadas, para los docentes el respeto, la tolerancia, la bondad, entre otros, dirigen sus acciones en diversas situaciones, y son la base en muchas ocasiones de su labor docente. Como vimos anteriormente los docentes no han tenido experiencia previa en la educación de adultos mayores hasta que llegaron a la UTE, por lo que gran parte de sus experiencias diarias en la clase tienen que ser soportadas por sus ideas, creencias y valores.

Por ejemplo, los valores se pueden ver, ya que en lugar que el docente evite tocar ciertos temas polémicos en clase decide hacerlos con respeto y tolerancia, e incluso buscar la tolerancia entre los alumnos, así mismo el evitar a toda costa cancelar clases es parte del respeto que tiene el docente por el adulto mayor lo cual hace que incluso enfermos los docentes se presenten a clase. En el último ejemplo, la tolerancia y el respeto evitan una acción que pueda ser agresiva para los alumnos.

En cada uno de las declaraciones de los docentes podemos hacer este análisis de cómo los valores de cada uno de ellos guían lo que hacen o evitan ciertas acciones.

En este sentido lo que podemos recuperar es que los valores como el respeto, la tolerancia, puntualidad, están presentes en el trato que dan hacia el adulto mayor, también rescatan el aprendizaje mutuo, sin embargo también podemos percatarnos que estos valores significan una práctica con el adulto mayor de rescate y dignificación por un lado, pero también a modo de tratar de entender al adulto mayor como estudiante.

La mayoría de los docentes hablan de tolerancia hacia ciertas conductas que tienen el mayor (aprehensivos, apegados, insistentes, agresivos), del respeto hacia ellos en cuanto a tratarlos bien, a evitar cancelar a clases a tender sus dudas, lo cual muestra una preocupación por atender al adulto mayor y entender

su rol como estudiantes. Por lo que significaría que sus valores motivan acciones encaminadas a la comprensión de esta etapa y al rol de adultos mayores como estudiantes.

Existe una responsabilidad en el trabajo para los docentes y para algunos significa la docencia es una vocación, para otros una forma de vida y para otros más un trabajo que se reproduce cuatrimestre con cuatrimestre. Lo importante de rescatar sería efectivamente cómo los valores motivan las conductas de los docentes para tratar al adulto mayor, así mismo podemos ver que se vuelve un compromiso personal y hacia los alumnos.

4.6. A las casas del adulto mayor nada más te van a llevar a descansar, aquí no, aquí te traen movido... (Profesor Francisco)

La institución

Esta dimensión surgió durante las primeras entrevistas a los docentes de la UTE, ya que algunos de ellos se refirieron a la institución dentro de las respuestas que me iban brindando, por lo que se les hizo posteriormente la pregunta: ¿Cuál es la diferencia entre esta institución educativa y otras que brindan servicio a adultos mayores como el INEA, las casa del adulto mayor, etcétera? Y, ¿cuál es la importancia de este tipo de instituciones educativas para la sociedad?

Sobre la importancia de la Universidad de la Tercera Edad, comentaron:

El hecho de que existan instituciones maravillosas como ésta es darle su valor a las personas de la tercera edad, a mí me parece que hacen falta más instituciones como ésta. (UTEF1-AD)

Ellos llegan (los adultos mayores) y conocen un grupo con al menos un interés en común y de ahí empiezan a ser amigos, muchas veces pasa que los adultos mayores, como pierden a sus cónyuges o se sienten relegados o ...su familia dice "ay el viejito, ay la viejita" ya no los soportan, entonces vienen aquí, conocen

amigos, salen, disfrutan, renacen, la verdad es que renacen muchos , comparten experiencias de vida, se recomiendan libros, lugares, salen juntos, incluso se han hecho parejas , es súper interesante eso. (UTEP2-JO)

En estos dos fragmentos de entrevista podemos percatarnos que el docente señala que la importancia de la UTE va dirigida por un lado a “valorar” a las personas mayores, así como un lugar para que el adulto mayor socialice, tenga un lugar donde estar si su familia no lo “quiere” además de poder compartir su experiencia con otras personas de edad.

Desde Berger y Luckmann así como para Tomás Carreón (2006), los cuales mencionamos en el apartado teórico de esta dimensión, podríamos identificar que para los docentes los sentidos objetivados que transmite la institución son el brindarle un rol al adulto mayor para que pueda ser valorado ante su familia o la sociedad y por otra parte el de mejorar la calidad de vida del adulto mayor.

En cuanto a la diferencia que encuentran entre la UTE y otros centros o instituciones que brindan algún tipo de servicio a los adultos mayores, los docentes comentan:

Bueno, las casas de cultura tienen un espacio, tienen todo similar a esto pero digámoslo así...el objetivo final al menos de este lugar, yo insisto no es como tal el desarrollo...aquí va más enfocado al fenómeno de la socialización eso es lo que yo he encontrado de gran diferencia, porque no interesa tanto el punto de “toma tu clase, y pon tu Ofrenda, y ahora tal grupo se va ir de excursión” sino es más la integración. Una casa por ejemplo de la cultura tiene que ver más con “ven y haz tus cosas y vete” aquí se busca algo más integral eso es lo que yo veo. (UTEP5-DI)

A las casas del adulto mayor nada más te van a llevar a descansar, aquí no, aquí te traen movido “ahora me vas a decir que es el otoño”, entonces alguien empieza a decir “para mí en otoño llegó cuando yo vivía con mi abuelita...” La gente que viene aquí desafortunadamente es porque tienen problemas, la mayoría de la gente tiene problemas en su familia, con la hija que le insulta, que no se quiere salir de la casa, y aquí te están

enseñando todo eso y antes en la casa del adulto mayor nada más te meten ahí a descansar, no te enseñan nada nada más estás ahí sentado y viendo, si acaso nada más te llaman a comer y te tratan mal, que si te bañan con agua fría, te regañan, a veces juegan contigo y a veces no, a veces supuestamente te avientan la pelota y realmente es un pelotazo. (UTEP6-FR)

Se diferencia de otras casas del adulto mayor y otras actividades ocupacionales por esta parte educativa, por el enfoque, el enfoque es educativo, es el rescate de una adultez a través de la educación. Rescatando al derecho que tiene el adulto mayor, el adulto mayor tiene derecho a esto, no sólo a divertirse, o sea ocupar su tiempo libre tiene su bondad, sin embargo lo interesante es que la educación que te brinda es una educación abierta para que accedan a ella todos. (UTEP3-LU)

En estas tres aportaciones, los profesores distinguen que los objetivos de la UTE y de otras instituciones para adultos mayores difieren, por ejemplo en el primer fragmento el docente Diego, identifica que la Universidad está dirigida a una educación integral, no sólo ocupacional, sin embargo resalta que el elemento más importante ahí es la socialización que logran los adultos mayores.

En el segundo fragmento, el profesor Francisco, compara la UTE con una casa del adulto mayor, sin embargo lo relaciona más con un asilo, ya que las casas del adulto mayor en la ciudad de México, son lugares donde se brindan actividades, los adultos mayores van por cuenta propia a su actividad y regresan a sus hogares, no es un lugar donde se brinda comida o cuidados. En este caso el docente exalta que el adulto mayor en la UTE se mantiene activo.

En el tercer fragmento la profesora Lupita hace mención que el enfoque educativo es lo que diferencia esta institución a otras, para ella la educación para el adulto mayor es el “rescate de la persona”, para ella la educación es el medio por el que el adulto mayor se desenvuelve y debe ser incluyente, por tanto ella identifica que la Universidad es un espacio educativa y no ocupacional.

Por otra parte, también hay menciones sobre lo que no es la UTE:

Y no, no tiene que ver nada con una Universidad, no tiene que ver con un colegio ni con nada más, aun cuando se basan en argumentos muy filosóficos no, una universidad no es esto. Esto es un centro de educación continua, los cursos son de educación continua pero a la gente le hace falta un sentido de identidad, y ese sentido de identidad expresó que ¡son universitarios!, ¡Que están en la Universidad de la Tercera Edad! ¡Que son productivos!, ¡Qué están haciendo algo que amerita como tal un reconocimiento igual! y eso lo simbólico pero lo necesitan y es muy importante! (UTE5-DI)

En esta aportación, el profesor Diego manifiesta que a pesar que en la UTE se busca la formación integral del adulto mayor, como lo manifestó anteriormente, es muy diferente esta institución a una Universidad, señalando que lo que realmente es un centro de educación continua. El docente se refiere a que existe en el discurso argumentos filosóficos que construyen la UTE, sin embargo no menciona cuales son y no se tienen acceso a ellos.

En el año 2010, un año después de la inauguración de la UTE y bajo el mandato del delegado en ese momento Mario Alberto Palacios Acosta, se propuso cambiar el nombre de UTE a Centro de Educación Continua para Adultos Mayores (CECAM), situación que inconformó a los adultos mayores que en ese momento tomaban clases, esto originó manifestaciones a la entrada de la institución y reuniones con el delegado y con la Jefa del Departamento de Atención a Adultos Mayores de la delegación lo cual dio como resultado que no se quitara la denominación de “Universidad de la Tercera Edad” y se le agregara “Centro de Educación Continua para Adultos Mayores”.

Como menciona el profesor, esto representaría la identidad del adulto mayor que asiste a la UTE. Para Berger y Luckmann, la identidad a pesar de pertenecer a lo subjetivo se forma por procesos sociales y se mantienen o se modifican en las relaciones sociales.

La identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el

individuo y la sociedad. Los tipos de identidad son productos sociales, elementos relativamente estables en la realidad social objetiva. (2008: 215)

Por lo que se puede entender que la institución y los sentidos objetivados que pretende transmitir la sociedad, mantienen y modifica la identidad de los actores dentro de ésta.

En cuanto a los propios adultos mayores ellos compartieron en Ramírez Chávez (2012) lo siguiente:

Afortunadamente que aquí no hay exámenes, esa era mi idea ¿no?, entonces al ver esto como que me tranquilizó más. Ya no tengo que estar aprendiendo para un examen, ahora sé que si no aprendo está bien y si aprendo está mejor. (E-SU2)

Pues al principio pensé que eran como diplomados, estructurado, para gente con cierto nivel escolar, talvez de prepa para arriba, pero ya cuando venimos y vimos las materias, vimos que no había una secuencia, aunque algunas sí están ligadas, y ya nos dimos cuenta que era como tomar cursos sueltos. (E-ANG3)

De acuerdo con estas percepciones de los alumnos, podemos constatar que el nombre de “Universidad” se entiende como una institución escolarizada tradicional, con exámenes y otro tipo de requerimientos, esto se relaciona con lo que el profesor Jonathan expresó en cuanto a que los adultos mayores no asisten a clase el día que hay examen.

Los alumnos se sienten tranquilos al saber que no es como una escuela tradicional ya que sus intereses y motivaciones son diferentes al de sacar una buena calificación o pasar de grado. “El deseo de seguir estudiando en la UTE vendría siendo el rumbo que tomaron todas las experiencias educativas y personales anteriores, si bien cada adulto mayor le da un “porque” diferente a

esta decisión, podemos ver que existe en todos un deseo por mejorar su calidad de vida en esta etapa” (Ramírez Chávez 2012: 215).

Los docentes también hacen referencia a situaciones donde podemos percatarnos sobre algunos sentidos de la institución:

Yo expliqué que esa persona (un alumno) había incumplido en el reglamento y que debía hacerse valer ya que mi seguridad va de por medio, en especial porque yo ya he sido agredido tres veces, pero esa queja fue pasada por alto y no se hizo nada entonces, ese es otro tema que espero que algún día alguien resuelva. Sí yo estornudo o me defiende me meto en un problema porque no sé si el señor se va a desarmar, entonces fui a la coordinación, hablé y me dijeron que iban a tomar sus medidas y no pasó nada. (UTEP5-DI)

Yo tengo aquí a veces fricciones porque si tengo junta o algo me dicen “hay que subir y ponerles ejercicios a los alumnos” y yo las mandó a volar rápidamente porque es una falta de respeto, porque no son infantes a quienes les das una bolita de plastilina y se ponen a jugar, eso nunca, número dos de ninguna forma manera o circunstancia suspendo una clase, no hay ninguna excusa a menos de que tenga algo realmente que me lo impida físicamente pero de ninguna manera suspende una clase nunca (UTEP3-LU)

En más de una ocasión a mí me ha pasado que por ejemplo llegó y no tengo dónde dar mi clase que resulta en que mi clase por alguna razón desde que he llegado, cuando van a ser una exposición usan mi salón y soy el último en enterarme, que cuando van a dar una conferencia usan mi salón. Entonces yo agarro y les digo “ A ver grupo, nos vamos al parque, al café” pero si me los llevo y sigo con la clase ahora sí que el show debe de continuar, me pagan cada mil años, pero creo que estoy aprendiendo más a manejar grupos que el dinero. (UTEP5-DI)

A mí me dijeron que la clase que yo les diera tuviera un enfoque de autoempleo. Por eso yo recomendé cosmética natural, esa fue la primera materia con la que entré. (UTEP1-AD)

En estos fragmentos así como a lo largo de la entrevista surgen anécdotas y situaciones que los docentes han platicado que ocurren dentro del aula cuando realizan su labor docente y donde se puede identificar el rol que están cumpliendo

y el papel de la institución.

En el primer fragmento, el profesor Diego comparte que ha sido agredido físicamente por alumnos en tres ocasiones, esto lo comentó en el contexto de que los adultos mayores llegan con carencias emocionales y desestabilizadas “Hay gente que cuando les empieza a un episodio emocional... ese episodio puede echar a perder toda la clase, si no se enoja y empieza a ser un drama porque hay gente que sí hacer dramas... y a veces se confunde fácilmente con la terapia de grupo” (UTEP5-DI). Sin embargo resulta que la institución no brinda protección alguna a los profesores ni hay un protocolo que establezca acciones concretas o sanciones cuando se dan este tipo de agresiones, por lo que el maestro se siente vulnerable.

En el segundo fragmento se muestra una situación que es habitual en la UTE, y que habíamos referido en la dimensión anterior, que es cuando los maestros por alguna razón necesitan ausentarse del aula (para conseguir equipo, material, junta, llamado de alguna autoridad, etcétera), ante esta situación tampoco hay un protocolo o reglas a seguir, sino que uno como docente hace lo que considere adecuado, ya sea ponerles una película, un ejercicio, terminar la clase o cualquier otra actividad.

En el tercer fragmento, también referido por el profesor Diego, se manifiesta el respeto que se tiene por las aulas y las clases, al tener la UTE una sobre población de estudiantes los espacios se vuelven muy demandados y si surge alguna junta, exposición, o imprevisto en un aula, las clases se ven afectadas. Por tanto lo que el profesor aquí señala es un compromiso que él tiene con la clase y sus alumnos y también la lógica de la institución al utilizar un espacio previamente asignado a un profesor sin previo aviso. En el último fragmento la profesora transmite lo que la institución le solicitó al entrar y lo que ella propuso, en ese caso una actividad hacia el autoempleo.

A partir de lo expuesto hasta el momento, podemos reflexionar en torno a los

sentidos que la institución pretende transmitir y reproducir.

A pesar que se trata de una educación poco común como la de los adultos mayores, el hecho que se dé dentro de una institución educativa, estamos hablando de un orden y de sentidos particulares, que como vimos en la parte teórica de esta dimensión orientan el comportamiento de los actores.

Como explica Miguel Ángel Pasillas (2001:79), a partir de las finalidades de la institución “se norman y se orientan las actividades de los espacios e instalaciones, se establecen niveles de autoridad, agrupamiento de todos los involucrados, canales y modalidades de comunicación y participación de los actores, etcétera.

La institución orienta gran cantidad de actividades donde se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje, así mismo Miguel Ángel Pasillas (Ídem), indica que en los análisis que se hace sobre las condiciones del profesorado, la institución configura un “punto ciego” ya que “por lo regular se le reconoce, pero más como un telón de fondo que como un asunto que determina o impulsa con fuerza formas de actuación de los maestros”.

Con esto podemos decir que los maestros perciben a la institución como un lugar donde los adultos mayores pueden estar y ser aceptados, además de mantenerse activos, si recordamos la dimensión sobre el “concepto de adulto mayor como estudiante”, podemos percatarnos que existe una idea presente en los docentes que el adulto mayor no es respetado y es sujeto de estigmas y discriminaciones.

Por otra parte los docentes expresan que la UTE es “diferente a otras instituciones” y que “debería existir más lugares así”, sin embargo se confunden las demás instituciones dedicadas a brindar actividades al adulto mayor con asilos, o se habla de que la UTE es una institución “educativa” y que pretende el “desarrollo integral” pero los docentes no identifican claramente donde reside lo

educativo.

En los objetivos de la UTE se identifican factores que especifica lo educativo al hablar de un tipo de educación “no formal”, “educación integral”, “desarrollo” “capacitación” entre otros, lo cual da a entender que se entiende al envejecimiento como una etapa donde el desarrollo es posible y que la educación es pensada a partir de sus necesidades y está orientada a promover en el adulto mayor habilidades que contribuyan a mejorar su calidad de vida.

Lo anterior contrasta con los procesos de contratación de los docentes, la falta de un modelo educativo, falta de programas de estudio y de capacitación para los docentes a fin de entender las necesidades en la vejez, así como las situaciones que los mismos docentes relatan que dan cuenta de los sentidos que la institución trasmite por ejemplo que a los docentes se les pide que su clase sea “una actividad ocupacional”, la falta de aulas o ante un evento utilizar un aula sin previo aviso al profesor o a los alumnos, la falta de protocolos de acción ante ciertas situaciones, o indicar a algún maestro que si se tiene que ausentar del salón le ponga ejercicios a los alumnos o películas.

Si retomamos el significado que José Yuni asigna al docente de adultos mayores como “un representante social” y que la institución trasmite “sentidos objetivados” en una sociedad determinada, en un lugar determinado, nos encontramos con que hay una falta de cultura del envejecimiento, sobre las necesidades de los adultos mayores y la importancia de la educación en esa etapa, por lo tanto lo que los docentes interiorizan de los sentidos transmitidos por la institución y de los sentidos subjetivos de su experiencia cotidiana es que es un lugar para que el adulto mayor socialice, “lo valoren”, tenga un lugar donde estar.

Si bien también muchos de los docentes tienen presente la importancia de la educación para mejorar la calidad de vida de los mayores no tienen claro un eje que guía sus actividades docentes hacia lo educativo, estando su actividad docente entre el modelo asistencial y participativo.

Miguel Ángel Pasillas (Op. Cit.), señala que la institución no es únicamente lo oficial, los recursos o las autoridades, sino también todos los actores involucrados, los grupos, la sanciones no reconocidas entre otras, posiblemente la falta de “lo oficial” en la UTE sea la razón por lo que a pesar de ser una “Universidad” o una “institución educativa” tenga sentidos objetivados que no coinciden con lo “educativo” o sus objetivos, poniendo al docente en un lugar complicado entre el alumno y la institución.

Si bien los adultos mayores no requieren una educación tradicional como se conoce la educación básica, tampoco están informados o conscientes de las características de una educación de adultos mayores, por lo que el simple hecho de no tener exámenes o no necesitar grados académicos previos les da tranquilidad.

La UTE se ofrece como una universidad de la tercera edad y un centro de educación continua, sin embargo las características en su operación la hacen ser en realidad un centro ocupacional o de recreación, al carecer de programa y plan de estudios, al no pertenecer a ninguna red de Universidades de la Tercera Edad, al no depender ni estar asociada a ninguna universidad, el no pedir un perfil docente relacionado con adultos mayores o docencia, al no ofrecer una capacitación y formación a los docente, resulta en una falta de sentido de la institución hacia sus docentes.

Es claro que este sentido los docentes lo encuentran en su experiencia cotidiana, y por ello difiere de un docente a otro, el mandato no se identifica ya que la institución misma no lo tiene claro. La aportación que está haciendo la UTE por tanto se vuelve un espacio de socialización y de aceptación al adulto mayor, dejando a un lado el sentido educativo, si bien no está mal que logre eso, resulta cuestionable el nombre de universidad y precio por materia que ofrece a la población mayor.

Por último, la incapacidad de los docentes para lograr diferencias la UTE de otra institución dedicada al adulto mayor se debe precisamente a esta inconsistencia de objetivos y de acciones educativas, así como de identidad y sentido social de esta clase de centros.

4.7. Es vida, todo los días me da vida es una experiencia más allá de lo que nunca hubiera imaginado... (Profesora Lupita)

Profesionalización y características de los docentes de adultos mayores

Esta dimensión surge por la necesidad de interpretar los significados que los docentes encuentran en las acciones educativas cuando se alejan de su profesión viéndola como un tercero, se pretende que manifiesten los elementos significativos de esta profesión.

En primer lugar, respecto a las características que debe tener un docente de adultos mayores los entrevistados contestaron:

Se necesita entender que no tenemos la vida comprada, que como dice el dicho: “como te ves me vi, como me ves te verás” y asimilar que todos vamos para allá tarde o temprano y hay que poner un granito de arena, para que en ellos resurja la dignidad como seres humanos, exijan dignidad, en su trato, yo puedo exigir dignidad cuando llegue ese momento para que me traten bien. (UTE1-AD)

Bueno para empezar respeto, respeto a las creencias, ideologías y formas de ser del adulto mayor que no son las mismas generacionalmente. Si yo estoy en la universidad y mi maestro llega 15 minutos tarde, yo creo que lo que haría es ponerme feliz, aquí es exactamente lo opuesto, aquí que el maestro llegue 5 min tarde es de “no inventes, mi clase es a las 8, no a las 8:05”, eso hay que respetarlo muchísimo. Bueno el trato... contrariamente a lo que se podría pensar o parecer, uno asumiría que hablarles de usted y tratarlos un poco así alienado sería lo mejor, y no... yo bromeo mucho con ellos y les digo “Yo soy como ustedes, no me vean diferente, tenemos la misma edad todos, vamos a promediarla, todos tenemos 40” entonces siempre bromeo, y así... entonces tener sentido del humor, si una persona la tienes con lo mismo 15 minutos o se duerme o divaga, entonces tengo que estar captando su atención, y eso es más bien de pedagogía ahí sí, son apegados a las cosa, así que tú debes enseñarles a

ser desapegados un poco picándolos pero sin faltarles al respeto. (UTEP2-JO)

Muchas, yo creo que un docente de adultos mayores debe tener perfectamente claro, que es un acompañante, no es un Profesor, en el sentido de “yo te voy a enseñar a ti”. Soy alguien que te va llevar, te va acompañar y te va a decir “ya viste, lo blanco se hizo gris” es compartir porque ese es el espíritu de *universitas*, universidad, la Universidad de París que se fundó en 1200 y que fue la primera... un docente no es un maestro, tú eres maestra tú tienes un grado, nosotros somos docentes ejercemos la docencia, nosotros somos profesores porque profesamos un arte. Un Profesor es el master, el guía, no porque sepa mucho sino porque tiene el instrumento y sabe cómo usarlo “yo te enseñé cómo se usa el instrumento pero tú vas a tomar la decisión” por eso no me siento, tú lo sabes, estoy siempre de pie no porque sea superior sino porque tengo que ver a todos mis alumnos directamente y tengo que tener una mirada inteligente “aquel saben que lo estoy viendo a él y lo escucho” no hay preferidos ni favoritos. Estoy arriba no porque sea superior sino porque cada uno necesita verme. (UTEP3-LU)

Saber del tema que vas a dar, estudiar mucho, ir a conferencias, prepararte y mucho respeto a la persona mayor. (UTEP4-AN)

Tener la sensibilidad de ser consciente que no es lo mismo un alumno de sesenta años a un alumno de veinte, y que los debe de tratar por igual. Aparte de la sensibilidad, tener mucha intercomunicación una comunicación increíble, Emma te pone ejemplos y hay gente aquí que no te pone ejemplos y los ejemplos son válidos, aquí el papel del maestro es muy importante, tiene que tratar con mucha sensibilidad a todo los de la tercera edad, en cambio en otros lados no los tratan así. (UTEP6-FR)

En estos fragmentos de entrevista podemos ver que los docentes hablan de diversas características, en el primer fragmento la profesora habla que todos seremos adultos mayores y el docente debe poner su “granito de arena” para dignificar al adulto mayor.

Esta preocupación posiblemente puede relacionarse con la idea de un adulto mayor que al envejecer es sujeto de discriminación en nuestra sociedad, así como la gran cantidad de adultos mayores proyectando una sociedad envejecida y que

va en contra de los derechos de las personas mayores expresados por la Comisión Nacional de Derechos Humanos. Sin embargo, también es muy notable a lo largo de la entrevista con la maestra, que esta idea surge después de trabajar en un asilo y ser testigo de los malos tratos hacia las personas mayores, por lo que para ella las características que debe tener un docente se remiten a evitar este mal trato hacia los mayores y ayudarlos a que encuentren o pidan dignidad.

En el segundo fragmento, el profesor se refiere a la diferencia generacional, manifestando su experiencia como docente joven, para él las características de un docente de adultos mayores debe dirigirse a acercar esta diferencia generacional mediante la tolerancia, el respeto, el buen humor y el desprendimiento. El profesor directamente rescató su experiencia personal y lo trasladó al “deber ser”. Se puede apreciar que en su discurso habla de empatía pero también él se posiciona en el rol de docente al expresar que se les debe enseñar a los alumnos a ser desprendidos.

En el tercer fragmento, la profesora habla del papel docente como un “acompañamiento” y “guía” adoptando una postura que se compara con el rol del docente dentro de la educación crítica ya que su argumento a diferencia del de la primera profesora radica en que ya no se habla del adulto mayor como ser discriminado, sino de alguien con la capacidad de aprender y la postura que entonces debe tomar el docente ante las necesidades educativas de ese alumno. Así mismo, la profesora también termina refiriéndose a sus propias acciones ya que comenta que ella nunca se sienta porque es importante ver a los ojos a cada uno de sus alumnos.

Sin embargo la profesora, al igual que la primera, no expone la necesidad de una formación o conocimientos en torno al adulto mayor o en la docencia, ya que ellas se centran en el rescate y dignificación del adulto mayor.

En el cuarto fragmento el profesor se refiere a los conocimientos que debe tener

para dar su materia, resulta importante destacar que él es de los profesores más jóvenes que entrevistamos y si recordamos él es biólogo de profesión pero da la clase de cultura mexicana. Es el único profesor que habla de preparación en cuanto contenidos por lo que lo podemos pensar, después de tratar el tema en la parte teórica de esta dimensión con Amilburu (2006) y Miguel Ángel Pasillas (2001) que el docente se centra y le da gran importancia a la profesionalización en la parte de contenidos. Así mismo habla de respeto hacia el adulto mayor, idea que congenia con la de su mamá (profesora del primer párrafo).

El último párrafo corresponde al profesor que es docente-alumno en la UTE, él se refiere a la importancia de la sensibilidad con el adulto mayor en cuanto a la forma de aprender en la tercera edad. Si bien diversas investigaciones, como lo vimos en la dimensión 2 sobre el desarrollo intelectual en el adulto mayor, han demostrado la capacidad de aprender, también se debe estar conscientes que las capacidades cognitivas sufren diversos cambios y que cada adulto mayor envejece de forma diferente. En este caso podemos apreciar que el profesor al ser también alumno resalta la importancia que tiene el estar conscientes de estas características, cognitivas e intelectuales, en la vejez.

De los cuatro docentes, sólo uno hace referencias a los conocimientos de su área, otro hace referencia a la pedagogía para que los alumnos pongan atención, y las dos maestras y el profesor (los tres mayores de edad) hacen referencia a la guía, orientación y empatía con el adulto mayor.

Por otra parte, dos docentes, de los más jóvenes entrevistados, se refirieron a la necesidad de formación y capacitación para ser docente de adultos mayores:

Ha sido más de experiencia, hubo un curso a inicios de año bueno a finales del año pasado, como de capacitación a adultos mayores pero fuera de eso ha sido más bien así en la interacción que voy aprendiendo. (UTE4-AN)

Cuando terminé de trabajar aquí pienso dedicarme a preparar formadores porque no hay ninguno que esté preparado para esta situación y la idea está en que se necesita una capacitación muy

particular. Porque por ejemplo, insisto cuando alguien te dice “mi única meta es despertarme, desayunar, venir y decirle ¡no! a todo lo que tú dices, nada más porque me divierte verte enojado”, tienes que controlarte a ti primero y eso créeme no es fácil, porque hay quienes saben dónde picarte, hay quienes saben cómo sacar de quicio. (UTEF5-DI)

Entonces las necesidades son esas de punto de arranque el manejo del estrés, en segundo un manejo de grupos que tiene que ser más que excelente porque si no haces un buen manejo de grupos te come el grupo, artes marciales yo creo o defensa personal, necesitas por sí fuera poco conocimiento de derecho porque aquí pueden pasar muchas cosas porque por ejemplo a mí me toco dos veces ver a una persona teniendo un infarto. Urge al menos para dar talleres o conferencias porque es un trabajo que necesita capacitación y no es para cualquiera, necesitas mucho estómago y necesitas controlar muy bien la presión. (UTEF5-DI)

En el primer fragmento se menciona que a principios de año les dieron un curso sobre adultos mayores pero que realmente él como profesor ha aprendido de su experiencia cotidiana, cuando se le preguntó en la entrevista al docente sobre la temática del curso el profesor menciona que no recordaba de que había tratado, sin embargo cuando se le preguntó a la coordinadora, ella no tenía conocimiento del supuesto curso.

En los siguientes dos fragmentos el docente habla de la necesidad de una capacitación para trabajar con adultos mayores, dentro de esta preparación él considera que es necesario el manejo de emociones, ya que refiere que existen alumnos “conflictivos”, así mismo también considera necesario el manejo de grupos, y la asesoría legal sobre su participación frente a imprevistos que surgen al trabajar con personas de la tercera edad (infartos, muerte, medicamentos, etcétera). En el caso de este docente resulta importante señalar que en sus declaraciones se entrevistó su formación profesional como psicólogo ya que él considera necesario que el docente de adultos mayores tenga control sobre sí mismo y una mentalidad fuerte para tratar con personas difíciles.

Así mismo, el profesor ha sido objeto de agresiones físicas y verbales por parte de

algunos alumnos, lo cual lo traslada cuando explica que hay personas que se dedican a “molestar” al docente.

Como vemos, ningún otro profesor habló de formación o capacitación específica para ser docente de adultos mayores, sino que parten de su propia experiencia que han adquirido para desempeñar dicha función, esta deficiencia en formación continua por parte de la institución y ellos mismos se une con la falta de formación inicial, ya que ninguno se formó como docente.

Por último, la profesora Lupita quiso compartir lo que para ella significa ser maestra de adultos mayores:

Es vida, todo los días me da vida es una experiencia más allá de lo que nunca hubiera imaginado, es algo que trasciende un sueldo, un reconocimiento, lo que quieras, es algo que va más allá resulta que además es eternidad, es trascender, es Ambrosía, es alimento de los Dioses, es maravilloso. (UTEP3-LU)

En este fragmento podemos observar que la profesora habla de ser docente como una forma de vida, más allá de un oficio o de una retribución económica, a lo cual hizo en varias ocasiones hincapié a lo largo de la entrevista y que se puede apreciar en otras dimensiones como en la de valores que sustentan su práctica.

Retomando a Miguel Ángel Pasillas (2001), respecto a que las acciones formativas tienen la capacidad para atender y resolver algunos problemas pero no todos, podemos percatarnos con los fragmentos que los docentes compartieron que debido a que ninguno de ellos había tenido una experiencia previa de trabajo educativo con adultos mayores antes de llegar a la UTE, refieren todo a su experiencia actual y las características que ellos consideran debe tener un docente surgen de esa experiencia que han tenido para resolver los problemas en el aula, tales como alumnos apegados, con falta de autoestima, con dudas, o incluso con problemas emocionales o de conducta, situación que la expone el profesor Diego al creer que la formación de docentes que trabajan con la tercera

edad debe ir enfocada a situaciones de riesgo por la conducta de los alumnos.

Podemos percatarnos que los docentes forman un grupo dentro de la institución pero que la variedad de respuestas que dan es debido a que su labor, rol y sus acciones no están definidos formalmente, es decir, no hay un sentido claro que la institución transmita, sino que la significación de su práctica es subjetiva y se construye en lo cotidiano, desde sus propias ideas, experiencias, creencias, etcétera.

En esta dimensión de análisis se resume en una falta de profesionalización del docente de la UTE, ya que por un lado no existe una formación inicial. Los docentes no se formaron como docentes sino en diversas áreas profesionales, algunos de ellos tienen experiencia previa en la docencia, sin embargo en el caso de los seis profesores ninguno había trabajado con adultos mayores.

El conocimiento profesional que algunos de ellos tienen no fomentan los procesos reflexivos sobre la enseñanza, ni ayudan al desarrollo, inserción y participación del adulto mayor en nuestra sociedad. También se carece de habilidades sobre qué enseñar y cómo enseñar debido a esta falta de formación, por tanto no saben cómo desarrollar las habilidades de los propios alumnos.

En cuanto a la ética y los valores que conllevan sus acciones, tienen que ver con la imagen social que se tiene del adulto mayor y su experiencia en el centro del trabajo, la cual va dirigida a tratar bien al adulto mayor rechazado y a tratar a un adulto mayor que es activo en su rol de estudiante, sin embargo los valores y el establecimiento de las relaciones afectivas no contribuyen a un objetivo en concreto dentro de la UTE.

Se identifica que tampoco existe una formación continua, ya que ninguno de los entrevistados ha tomado algún curso, diplomado, taller sobre docencia, pedagogía, gerontología y debido a la falta de oferta sobre educación en la tercera

edad, así mismo la UTE tampoco ha desarrollado capacitación o formación para sus propios maestros. Los docentes por tanto, realizar un trabajo día a día que se ha convertido en un empleo en algunos casos y otros en una forma de vida pero en el momento.

Por tanto, esta falta de profesionalización no contribuye a una educación de calidad para los adultos mayores, aunado a eso la falta de profesionalización hace que no se tengan los conocimientos básicos sobre la motivación, estrategias, metodología y modelos de educación de adultos mayor, situación que ante las demandas educativas de los adultos mayores los docentes las afronten desde sus recursos de sentido común y experiencias previas.

CONCLUSIONES

1. La experiencia profesional previa de los seis docentes de la UTE entrevistados, contiene significados que guían las acciones educativas actualmente. Estas experiencias previas construyeron la imagen que tienen del adulto mayor y la base para interactuar con ellos en el aula, el establecimiento de las relaciones interpersonales, la convicción del logro de aprendizaje en la tercera edad y la importancia de la institución para el logro de una vejez exitosa.

Los docentes no refirieron en ningún momento una preocupación por no haber trabajado anteriormente con adultos mayores o en el ámbito educativo, ya que las pautas para el trabajo en la UTE surgieron de la imagen que tenían del adulto mayor y de la experiencia día a día

2. Los docentes de adultos mayores de la UTE entrevistados conciben al adulto mayor como un sujeto discriminado socialmente, estigmatizado y con poco o nulo reconocimiento que necesita ser rescatado y dignificado. La UTE y las clases que se ofrecen ayudan a este rescate de la dignidad del adulto mayor.

Así mismo, los docentes ven al adulto mayor como estudiante de una forma contradictoria, por un lado lo alaban diciendo que son estudiantes

participativos, interesados, activos y respetuosos y por el otro los definen como poco disciplinados para las tareas y exámenes, bromistas y acosadores; de lo anterior se rescata que se habla de estudiantes activos. También pudimos percatarnos que el significado que ellos tienen del adulto mayor como estudiante responde a una imagen y concepción constituida por sus experiencias profesionales previas.

3. Al no contar con conocimiento sobre las capacidades cognitivas y sobre la inteligencia en la tercera edad, las acciones que realiza el docente se basan en el conocimiento empírico por lo que se sitúa la intervención educativa en un trabajo compensatorio. Las acciones educativas van dirigidas a que pongan más atención en clase, ejerciten su memoria, no se duerman en clase y a dignificarlo aceptando su estadía en la universidad como una forma de compensarlo por posibles situaciones de discriminación. Lo que se observa es que en los docentes, estas acciones surgen de su experiencia profesional previa que es con lo que significan actualmente su práctica, ya que carecen de una formación e información en torno a las características físicas, cognitivas e intelectuales de los adultos mayores.
4. Los docentes entrevistados consideran que logran una empatía con el adulto mayor y una buena relación afectiva, cinco comparten que no es una cuestión de edad sino de relación con el adulto mayor de tolerancia y respeto, así como de preparación, una profesora relaciona la afectividad con la imagen de abuelos, mientras los demás se refieren a la igualdad cronológica e intelectual. De acuerdo con los relatos de los docentes se establece una relación a partir de ciertos comportamientos e ideologías, como la tolerancia, el respeto, el trato amable, etcétera.

Sin embargo, no ligan esta relación afectiva o empática directamente con los recursos o estrategias que mejoren el aprendizaje, únicamente se queda en el trato cotidiano e incluso en lograr la simpatía y protección del

adulto mayor.

5. Los valores que los seis docentes identifican en su labor docente son: respeto, tolerancia y prudencia hacia la figura del adulto mayor. Específicamente responsabilidad en el trabajo, respeto al adulto mayor como ser humano, responsabilidad y reciprocidad de afecto e información. Existe una responsabilidad en el trabajo para los docentes y para algunos la docencia es una vocación, para otros una forma de vida y para otros más un trabajo que se reproduce cuatrimestre con cuatrimestre. Lo importante a rescatar sería efectivamente cómo los valores motivan las conductas de los docentes para tratar al adulto mayor, así mismo, podemos ver que se vuelve un compromiso personal y hacia los alumnos.

6. Si bien la institución se ostenta como una Universidad de la Tercera Edad y un centro de educación continua, las características en su operación la hacen ser un centro ocupacional o de recreación; al carecer de programa y plan de estudios, al no pertenecer a ninguna red de Universidades de la Tercera Edad, al no depender o estar asociada a ninguna universidad, no requerir un perfil docente, al no ofrecer una capacitación y formación a los docentes, no cumple con las características de las Universidades de la Tercera Edad a nivel mundial. Se puede observar una falta de sentido claro de la institución hacia sus docentes, resulta palpable que los docentes han encontrado sentido a su acción en su experiencia cotidiana, y por ello difiere de un docente a otro, el mandato no se identifica ya que la institución misma no lo tiene claro.

La aportación que está haciendo la UTE por tanto se vuelve un espacio de socialización y de aceptación al adulto mayor, dejando a un lado el sentido educativo, si bien no está mal que logre este cometido, resulta cuestionable el nombre y precio por materia que ofrece a la población mayor.

7. Existe una falta de profesionalización en los docentes de la UTE que fueron entrevistados, ya que no cuentan con formación inicial como docentes, es decir, no cuentan con los conocimientos, estrategias, habilidades o actitudes base para la docencia, tampoco existe una formación continua ni por parte de la institución ni por interés personal, esto ocasiona que sus acciones se guíen desde su sentido común, sus creencias, ideas, y la experiencia cotidiana, repercutiendo en la educación que se le ofrece y brinda al adulto mayor, la cual es una educación sin objetivos definidos, que no contribuye al desarrollo de habilidades, inserción social o mejorar la calidad de vida de forma explícita ya que no se cuenta con la información ni con un sentido institucional establecido. Las acciones por tanto de los docentes forman parte de un empleo que en el caso de los docentes mayores de edad se ha convertido en una forma de vida al realizar un rescate del adulto mayor.

8. La UTE ha ayudado a crear una imagen positiva del adulto mayor y a la de mantenerlos activos, sin embargo este proyecto cobró forma y debe su permanencia al número de adultos mayores interesados en mejorar su calidad de vida, como pudimos percatarnos en los aportes que el mismo adulto mayor hace, su incorporación y permanencia dependen en mucho de su historia de vida, su familia, su salud física y mental, su tiempo libre y su crecimiento personal. El adulto mayor encuentra un lugar para socializar y donde los conocimientos que adquiere le ayudan a conseguir mejorar su calidad de vida, sin estar conscientes de una educación propia para ellos.

La Universidad de la Tercera Edad en la Ciudad de México al no ser un proyecto educativo sino un proyecto delegacional, y al carecer de diversos elementos que la harían ser una universidad o una institución educativa no transmite a la sociedad, al docente ni al adulto mayor un objetivo educativo propio de la educación de adultos mayores por lo que no se puede comparar con las ofertas y los efectos que ha producido las UTE en otros

países de Latinoamérica y Europa.

9. Los docentes entrevistados carecen de un sentido otorgado y objetivos claros para desempeñar su labor, también la falta de profesionalización inicial y continua, aunado a una falta de proyecto y programa educativo hacen que signifiquen sus acciones docentes desde sus ideas, su imaginario, y los conocimientos que tengan de su profesión o experiencia previa. Lo que pudimos identificar es la preocupación por el adulto mayor excluido socialmente, por ello sus acciones se basan en compensar en el aula esas necesidades de afecto y aceptación del adulto mayor.
10. A partir de lo que los docentes relatan sobre su labor, logran que el adulto mayor se sienta útil y aceptado, fomentan la relación respetuosa, la socialización y la actividad física y mental, sin embargo la falta de información en torno a las características y cambios en la vejez, de metodologías y estrategias educativas dirigidas al adulto mayor, así como la falta de experiencia en la docencia o incluso, falta de formación de la materia que ellos imparten, contribuyen a deshacer la idea que la UTE como universidad o institución educativa.
11. La UTE como institución carece de organización y estructura encaminada a que se logre un proyecto educativo, no adopta un modelo educativo, ni tiene un procedimiento que regule las funciones o los servicios que otorga, sino que funciona como un programa social delegacional que ha dado una buena imagen del partido político que ha gobernado esa demarcación, y que ha sido sostenible gracias a los costos que manejan; lo anterior contribuye a que no se tenga claro lo que se pretende lograr o formar con el adulto mayor y no hay roles claros para los profesores ni una formación continua.
12. Este contexto contribuye a generar confusión con la educación de adultos

mayores al compararla o no poderla diferenciar plenamente de un centro ocupacional, casa de adulto mayor o casa de cultura, entre otros.

Los docentes entrevistados significan sus acciones como una forma de rescatar la dignidad de los adultos mayores, mantenerlos activos y que encuentren un lugar donde se les acepta y respeta, los docentes por lo tanto llevan a cabo acciones dentro de lo que podría considerarse un modelo educativo científico tecnológico, ya que las materias y la forma en que se imparten están dirigidas a la compensación de los déficits de los mayores tanto en salud física como mental y social.

En este modelo se trabajan funciones como la memoria, reducción de ansiedad, habilidades sociales, preparación para la jubilación o las nuevas tecnologías, y en la mejora de capacidades físicas, lo cual es lo que encontramos en la oferta de la UTE, bajo este modelo el docente actuará con base en la capacidad de empatía y afectividad que permitan los adultos mayores, sin embargo, esto no es explícito ni consciente para la institución ni para quienes laboran o asisten a ella.

Los adultos mayores, como pudimos percatarnos en sus aportaciones, encuentran en la UTE un lugar para continuar activos, seguir con el proyecto de vida que han ido creando a lo largo de su vida o crear uno nuevo, así como mejorar su calidad de vida, si bien, las actividades pudieran encontrarlas en otro tipo de institución o centro, el título de “universidad” les brinda un rol de estudiante frente a su familia y la sociedad, por lo que resulta un título engañoso.

13. Por último, y ante este panorama, se puede afirmar que la UTE no responde a los programas educativos llamados Universidades de la Tercera Edad.

Esto nos hace reflexionar en torno a la necesidad que sigue existiendo en nuestro país de una verdadera educación de adultos mayores y a la formación de docentes en esta área que pueda cubrir los requerimientos educativos en los adultos mayores y para una sociedad que envejece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE CONSULTA

Alcocer, J. (2017). Universidades de la Tercera Edad operan sin validez oficial. *Publimetro*. Recuperado el 20 de junio 2017 de <https://www.publimetro.com.mx/mx/noticias/2017/02/04/universidades-tercera-edad-operan-validez-oficial.html>.

Aguerre, C. & Bouffard. L. (2008). Envejecimiento exitoso: Teorías, investigaciones y aplicaciones clínicas. *Revista de la Asociación Colombiana de Gerontología y Geriatría*. 22 (2).

Aguirre-García, J., & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Colombia, 8 (2), 51-74. Recuperado el 29 de enero de 2017 de <file:///C:/Users/AXAYACATL/Desktop/metodo%20fenomenologico.pdf>

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós.

Amilburu. M. (2006). Sentido objetivo y subjetivo de la profesión docente. *Estudios filosóficos*. LV (160), 491-502.

- Asili, N. (2004). *Vida plena en la vejez*. México: Pax.
- Atienza, M. (1988). Discutamos sobre paternalismo. *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, (5), 203-214.
- AIUTA (2000,2004). XX Congress of AIUTA (Québec) & XXI Congress of AIUTA (Genève), Recuperado el 20 de noviembre de 2014 de <http://www.aiuta.asso.fr>
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, Pluralismo y crisis de sentido*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 20-29.
- Bourdieu, P. (1975). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Cabrera- Mora, L. et. Al. (2015). La percepción del docente acerca de si mismo en la práctica de educación especial. *Revista de educación y desarrollo*. (33), 39-44.
- Campechano, J. (2006). Elementos para interpretar los significados de las acciones. En Perales, R. *La significación de la práctica educativa*. México: Paidós.
- Carbajo Vélez, M.C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24). Recuperado el 8 de noviembre de 2016 de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Carreón, T. (2006). Educación fundamental, identidad institucional y prácticas educativas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. 28 (1).
- CONAPO (2010). Censo de Población y vivienda. *Proyecciones de Población 2000-2050*. Recuperado el 13 de mayo de 2017 de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/sisept/Default.aspx?t=mdemo03&s=est&c=17500>.

CONAPRED (s/f). Personas mayores. Recuperado el 23 de enero de 2016 de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=52&id_opcion=39&op=39

Conde Salas, J.L. (2000). La vivencia de la vejez. *Revista Tiempo*. (5).

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana/UNESCO. 91-103.

Díez Martínez, O.(2004). Cerebro, funcionamiento cognoscitivo y calidad de vida en la vejez. En Asili, N. *Vida Plena en la Vejez*. México: Pax.

Fernández Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de educación* del Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), Madrid. (306).

Fernández García, A. & García Llamas. J. L. (2013). Los Programas Universitarios de Mayores y su contribución al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Complutense de educación*. 25 (2). Recuperado el 25 de enero de 2018 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/42058/42948>.

Fernández, J. L. y Alonso Hortal. A. (Comp.) (1994). *Ética de las Profesiones*. Citado en Ibarra Rosales, G. (2007). *Ética y valores profesionales*. *Reencuentro*, (49), México: UAM, 43-50.

Fernández Lópiz, E. & Marín Parra, V. (1999). *Proyecto Docente en Psicogerontología: Programación y Bibliografía por Temas*. Granada: Adhara.

Fernández Lópiz, E. (2003). Psicogerontología para Educadores. En Pétriz, G. (Coord.). *Nuevas Dimensiones del Envejecer: teorizaciones desde la práctica*. Programa Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: Universidad Nacional de La Plata. 33-64.

(2015). Sobre la Formación del Docente-Facilitador de Personas Mayores. *Revista Educación y Realidades*, Porto Alegre, 40, (1), 149-171.

Fierro, C., Fortoul B. & Rosas. L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

- Flecha, R. (1994). *Educación de las personas adultas*. Barcelona: El Roure.
- Fortoul, B. (2008). La concepción de la enseñanza según los estudiantes del último año de la licenciatura en Educación Primaria en México. *Perfiles educativos* 30 (119).
- Fronidzi, R. (1986). *¿Qué son los Valores? Introducción a la Axiología*. México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.
- García Araneda, N. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educativos*, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile, 12 (2), 51-62.
- García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 10 (11). Recuperado el 16 diciembre 2016 de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- García Mínguez, J. (2004). *La educación en personas mayores*. España: Narcea.
- García Simón, T. A. (2007). La educación del adulto mayor: Antecedentes y perspectivas. *PsicoPediaHoy*, 9 (13). Recuperado el 30 de octubre de 2017 de <http://psicopediahoy.com/educacion-adulto-mayor/>.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. México: Kairós.
- González-Anleo, J. (1991). Para comprender la Sociología. Citado en Ibarra Rosales, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*. México, UNAM (49), 43-50.
- Gubrium J. F (1973). *El mito de los años dorados*. En Mishara B.L. & Rediel, R. G. (2000). *El proceso de envejecimiento*. Madrid: Morata.
- Guirao M. & Sánchez Martínez, M. (2012). *Sobre los mayores universitarios*. Universidad de Granada: Aula de Formación Abierta.

- Guirao, M. & Sánchez, M. (1997). Los programas universitarios para mayores en España. En Lemieux, A. *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: IMSERSO, 145-153.
- Guzmán, S. (2016). Ciudad de México, con la población más envejecida del país. *Portal El Financiero*. Recuperado el 1 de febrero de 2018 de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/ciudad-de-mexico-con-la-poblacion-mas-envejecida-del-pais.html>.
- Heinz-Elmar, T. (1988). Profesiones y profesionalización. *Revista de Educación* (285), 77-92. Recuperado el 19 septiembre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre285/re28505.pdf?documentId=0901e72b813c2fc4>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5° ed.). México: Mac Graw Hill.
- Husserl, E. (1988). *Las conferencias de París*. México: UNAM.
- _____ (1990). Artículo de la Enciclopedia Británica. Citado en Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*. México, UAM. (65), 20-29.
- Iacub, R. (2013). Identidad social y variaciones del sí mismo en la vejez. En Montes de Oca, V. (Coord.). *Envejecimiento en América Latina y el Caribe*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM. 75-93.
- Ibarra Rosales, G. (2007). Ética y valores profesionales. *Reencuentro*, México: UAM. (49), 43-50.
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos presentes y futuros. En García, C. M. (2001). *La función docente*. 27-45. Recuperado el 02 de octubre de 2016 de <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Permanent/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/La%20profesi%C3%B3n%20d>

ocente%20ante%20los%20desaf%C3%ADos%20del%20presente%20y%20del%20futuro.%20Imbernon,%20F.pdf.

Jeffrey, A. (1992). *Teorías Sociológicas después de la Segunda Guerra Mundial*. México: Gedisa.

Liporance et. Al. (2003). Estudio Longitudinal sobre la capacidad educativa de los adolescentes en Buenos Aires. *Anales de Psicología de la Universidad de Murcia*. 19 (2), 293-304.

López la Vera, B. (2013). Empoderamiento y adultos mayores. Impacto de la participación de un grupo de adultos mayores en un programa educativo. En Montes de Oca V. (Coord). *Envejecimiento en América Latina*. México: IIS UNAM.

López-Núñez, J. A. & Lorenzo, M. E. (2009). *Universidades populares en España y su relación con la universidad suramericana*. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. 12 (1), 153-167. Recuperado el 15 de enero de 2017 de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v12n1/v12n1a11.pdf>

Martín, C. I. (2009). La educación de adultos. *Revista Innovación y experiencias educativas*. (24), 1-8.

Montes de Oca, V. (2013). La discriminación hacia la vejez en la ciudad de México: contrastes sociopolíticos y jurídicos a nivel nacional y local. *Revista Perspectivas Sociales / Social Perspectives*. 15 (1), 48-80.

_____ (Coord.) (2013) *Envejecimiento en América Latina y el Caribe. Enfoques interdisciplinarios en investigación y docencia de la Red Latinoamericana de Investigación en Envejecimiento*. México: SOMEDE.

Mora, M. E., González Velazco, Campechano Covarrubas & Martínez Rosas (2003). La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales. En Piña J. M., Furlán y Saduño (Coord.) *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE A.C.

- Morse, J. & Lyn, R. (2002). Read me first. En Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodologías*. México: Paidós.
- Muñoz, I. (2005). Los estereotipos de la vejez: Un problema social en vías de superación. *Revista Pedagogía y Saberes*, Colombia, (22), 9-20.
- Nava, I. (2017). Desalentador, el panorama futuro para los adultos mayores. *Boletín UNAM-DGCS-552*. Ciudad Universitaria, México. Recuperado el 27 de agosto de 2017 de http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2017_552.html
- Oliveira, M.E., Rodríguez, A. y Touriñán, J.M. (2006). *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*. Recuperado el 3 de octubre de 2016 de <http://www.ateiamerica.com/doc/EduCiudDimenAfectAtei06.doc>
- Olson, C. O. & Wyett, J. L. (2000). Teachers need affective competencies. En García Cabrero, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*. 10 (11). Recuperado el 16 diciembre de 2016 de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (s/f). Envejecimiento. Recuperado el 17 de enero de 2017 de <http://www.un.org/es/sections/issues-depth/ageing/index.html>
- Pasillas, M. Á. (2001). Condiciones socio institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. *Perfiles Educativos*. XXIII (92), 74-97.
- Pérez, Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Ramírez Chávez, Pamela. (2012). El sentido que el adulto mayor encuentra en el estudio para una vejez con calidad . (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México. Posgrado en Pedagogía. UNAM

- Razo González, A. (2015) La política pública de vejez en México: de la asistencia pública al enfoque de derechos. *Revista CONAMED*, [S.I.], 19 (2) Recuperado el 16 de abril de 2018 de <<http://www.dgdi-conamed.salud.gob.mx/ojs-conamed/index.php/revconamed/article/view/7/70>>
- Remedi, E., et. Al. (1989). Maestros, entrevistas e identidad. *Cuadernos del DIE* (14) México, DIE-CINVESTAV.
- Requejo, Osorio, A. (2009). La educación de “personas mayores” en el contexto europeo. En Moreno Martínez, P.L. & Navarro García, C. (Coords.) *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*. Universidad de Salamanca. 3 (1). Recuperado el 13 de marzo de 2016 de http://www.usal.es/efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_requejo_osorio.pdf
- Rodríguez Gómez, G., et. Al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Ibáñez, J. E. (1979). Perspectiva sociológica de la vejez. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (7), 77-100.
- Ruiz, Scipion, L. (2008). Aprendizaje en la vejez e imaginario social. *Fundamentos en humanidades*. Universidad Nacional de San Luis, Argentina. IX (1), 221-233.
- Saduño, L. E. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En Perales Ponce, R., *La significación de la práctica educativa*. México Paidós.
- Sánchez Gómez, M.; García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2002). Formación y profesionalización docente del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, [S.I.], 20 (1), 153-171. Recuperado el 10 octubre 2017 de <<http://revistas.um.es/rie/article/view/97551/93621>>.
- Sánchez Puentes, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de las investigaciones en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM - IISUE.

Sandín, Esteban & Paz, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, McGraw Hill.

Sanz, F. (1995). *La formación en educación de personas adultas*. Madrid: UNED.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.

_____ & Luckmann, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sedesol (2010). Diagnóstico sobre la situación de vulnerabilidad de la población de 70 años y más. Recuperado el 23 de enero de 2016 de http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Sedesol/sppe/dgap/diagnostico/Diagnostico_70%20y%20Mas_VERSION_FINAL.pdf

Tamer, N. L. (2015). Educación de adultos mayores. La Universidad, un territorio de encuentro con saberes, vínculos intergeneracionales e inclusión socio-cultural. *Conectando la Ciencia con la sabiduría de nuestros viejos pueblos..* La Paz: Sexto Congreso Iberoamericano de psicogerontología. 152-163.

Taylor, J. & Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Toribio, L. (2012). *Partidos políticos se olvidan de los adultos mayores*. Conferencia IIS. Recuperado el 15 de enero 2018 de http://www.iis.unam.mx/pdfs/iismedios/abril2012/partidospolicosadultos_montesdeoca.pdf

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. México: Planeta.

_____ (1968), Resoluciones, Anexos. Informes de la Comisión del Programa. Parte C. Punto 21.3-Examen detallado del proyecto de Programa y de Presupuesto para 1969-1970. Título II-Ejecución del Programa. Capítulo 5-Normas, relaciones y programas internacionales. Programas internacionales. Sección 5. 54- Desarrollo de los recursos humanos, resolución 15C/D.Anexos.II.C.5.5.54.1.301. *Actas de la Conferencia General*. París.

UNESCO (1976). Resoluciones, Anexo I. Recomendación relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos. Contenido de la educación, resolución 19C/Anexo I.III.10, *Actas de la Conferencia General. Volumen 1*. París.

Velázquez M y C Fernández (1998). *Universidades de mayores una aventura hecha realidad*. Universidad de Sevilla. España: Secretariado de Publicaciones Universidad de Sevilla. Recuperado el 29 de enero de 2016 de

https://books.google.com.mx/books?id=MDCEGzLwPakC&pg=PA36&lpg=PA36&dq=universidades+de+la+tercera+edad+en+el+mundo&source=bl&ots=6VB0sylHld&sig=rqTaF-Qfh_K6XFaxtWcrEpglzsw&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjpryfiu3OAhUY4GMKHZ2yBnAQ6AEIQTAF#v=onepage&q=universidades%20de%20la%20tercera%20edad%20en%20el%20mundo&f=false

Villar Posada, F. (2005) en Sacramento Pinazo H. *Gerontología: Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson Educación.

_____ (2006). *Evaluación de programas universitarios para mayores*. Universidad de Barcelona.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

Yuni, J. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en el la adultez y la vejez*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España.

_____ & Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones*. Córdoba, Argentina: Brujas.

_____ (2008). Condiciones y capacidades de los educadores de adultos mayores: la visión de los participantes. *Revista Argentina de Sociología*. 6(10), 184-198. Recuperado el 30 de julio de 2018 de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000100013&lng=es&tlng=es.

Zolotown, David (1997). *La universidad y los adultos mayores*. Recuperado el 25 febrero 2015 de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000484.pdf>

Anexo 1

Materias, Cursos y Talleres de la Universidad de la Tercera Edad.⁴⁴

Cumbres de Maltrata:

Materias:

<p>Conocimientos Básicos de</p> <p>Computación.</p> <ul style="list-style-type: none">· Idiomas:- Alemán- Francés- Italiano- Nahuatl- Inglés· Filosofía.· Gimnasia Cerebral.· Zumba.· Yoga.· Gyro-Body.· Pilates.· Yoga Antiestrés.· Taller de Movilidad.· Tai Chi Chuan.· Danza Terapeutica.· Chi kung.· Poesía Coral.· Desarrollo Humano.· Finanzas.· Programación Neurolingüística.· Tanatología.· Floristería.· Apreciación musical.· Fotografía =Expresión visual=.· Creación literaria.· Logoterapia.· Nutrición.· Medicina psicosomática.· Taller de cuento.	<p>Talleres:</p> <p>Pintura al óleo.</p> <ul style="list-style-type: none">· Pintura Textil.· Pintura en Acuarela.· Dibujo Artístico.· Retrato a Lápiz.· Arte en plumones y gouche.· Arte y modelado. Gises pasteles.· Teatro - Terapia (Actuación).· Cocina en Microondas. <p>Cursos</p> <p>Manejo de Nuevas Tecnologías.</p> <ul style="list-style-type: none">· Comunicación Mediada por Tecnología.· Ambientes Virtuales de Aprendizaje.· Comunidades y Redes Sociales.· Derecho.· Cultura en la Edad Media.· Baile Finos de Salón.· Danzón.· Baile Tropical.· Herbolaria Mexicana y Temazcalli.· Inteligencia Emocional.· Logoterapia aplicada.· Activa tu mente con calidad de vida.· Vitromosaico.· Apreciación cinematográfica.· Autoconocimiento en la tercera edad.· Autoestima y motivación.· Búsqueda de la felicidad.· Crónicas de la ciudad de México.· Pueblos Mágicos.· Digitopresión.· El arte de narrar.
--	---

⁴⁴ Delegación Benito Juárez. Unidad Departamental de Apoyo a la Tercera Edad.
<http://www.delegacionbenitojuarez.gob.mx/mujeres-bj/apoyo-tercera-edad>

	<ul style="list-style-type: none"> · Historia comparada de las religiones. · El hombre a través de sus mitos leyendas y tradiciones · Flores de bach. · Historia Universal. · Historia de México. · Historia del Arte. · Inteligencia emocional. · Literatura. Proceso del perdón · Reflexología. · Resiliencia · Equilibrio y seguridad en la vejez · Taller de activación de la memoria.
--	--

Día y Horario en el que se imparte las Materias, Talleres y Cursos.

De Lunes a Jueves de 08:00 a 20:00 hrs. y Viernes de 08:00 a 18:00 hrs.

Sábado 08:00 a 14:00 hrs.

Costo de inscripción (Cuotas conforme a Gaceta Oficial del Distrito Federal vigente, los costos son sujetos a cambio sin previo aviso).

\$181 (Enero - Diciembre)

Costo de la materia, taller, curso (Cuotas conforme a Gaceta Oficial del Distrito Federal vigente, los costos son sujetos a cambio sin previo aviso).

Taller y Materia: \$384.

Curso: \$640.

Certificado Médico: \$98.

CAMPUS MIXCOAC.

Coordinadora: Lic. Miriam Rossano Martínez.

Dirección del Centro: Benvenuto Cellini No. 1, Col. Mixcoac, C.P. 03910.

Teléfonos: 44333691 / 44333692

Nombre de las Disciplinas, Materias, Cursos o Talleres:

<ul style="list-style-type: none"> • Administración de negocios • Apreciación musical • Alimentación en el ciclo de vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Ventas y mercadotecnia • Yoga antiestrés
---	---

<ul style="list-style-type: none"> • Baile fino de salón • Baile tropical • Belly fitness • Coaching personal • Computo (básica, intermedia, avanzada; introducción a la computación, word y excel, power point y publisher) • Cosmovisión del mundo Aztekatl • Danza Árabe • Desarrollo humano • Finanzas personales • Fitoterapia • Gimnasia cerebral • Gimnasia rítmica • Gyro - body • Historia del arte • Historia universal • Idiomas (Alemán, Francés, Inglés e Italiano) • Inteligencias múltiples • Jazz • Ludoterapia • Nutrición para el control de la salud, sobrepeso, obesidad, • Programación neurolingüística • Tai chi chuan • Mitos y realidades de la historia • Personajes de la historia • Poetas, dramaturgos y narradores Rusos • Proceso del perdón • Pueblos mágicos • Resiliencia - equilibrio y seguridad en la vejez - • Vanguardia y tendencia floral 	<ul style="list-style-type: none"> • Zumba • Agricultura urbana • Cocina arte mukimono • Cocina creativa • Dibujo artístico • Elaboración de productos galénicos • Floristería • Logoterapia • Pintura al óleo • Pintura en acuarela • Pintura técnicas mixtas • Taller de creación de guión teatral • Taller de creatividad • Taller de cuento • Taller de memoria • Taller de movilidad • Taller de poesía coral • Tanatología • Teatroterapia • Vitromosaico • Aprendiendo a crecer en la vejez • Barrios mágicos • Computo (manejo de nuevas tecnologías, comunicación mediada por tecnología, ambientes virtuales de aprendizaje, comunidades y redes sociales) • Comunicación interpersonal • Conducta y actitud en la vejez • Corrientes literarias del siglo XIX • Crecer cuando ya has crecido • Cultura Mexica • De la vulnerabilidad a la fortaleza • El encuentro conmigo mismo • Fotografía digital • Historia de México • Jugando a ser escritor • La espiritualidad en la vejez • Mis memorias por escrito
---	--

Costo de inscripción (Cuotas conforme a Gaceta Oficial vigente)

\$188 (Enero - Diciembre)

Costo de la materia, taller, curso (Cuotas conforme a Gaceta Oficial vigente)

Taller y Materia \$384

Curso \$640

Anexo 2. Guion de entrevista

PREGUNTA	DIMENSIÓN
1.-¿Cuál es su nombre?	datos
2.-¿Qué edad tiene?	datos
3.-¿Cuánto tiempo lleva laborando en esta Universidad de la Tercera Edad?	datos
4.-¿Qué curso o materia imparte? ¿Cuántas horas?	datos
5.-¿Había trabajado anteriormente con adultos mayores?	experiencia
6.-¿Labora en alguna otra institución para personas mayores?	experiencia
7.-¿Cómo fue que llego a trabajar en esta institución?	experiencia
8.-¿Cómo es la rutina en su clase desde que llega hasta que termina la sesión?	Estrategias de aprendizaje, modelo educativo de adultos mayores
9.-¿Qué elementos toma en cuenta al preparar su clase?	Estrategias de aprendizaje, trabajo con la experiencia del AM, condiciones socio-afectivas. Concepción desarrollo personal e intelectual
10.- ¿Qué características tienen los adultos mayores que asisten a su clase?	Visión del adulto mayor, prejuicios culturales
11.- ¿Por qué cree que asisten las personas mayores a esta universidad?	Concepción del desarrollo intelectual, prejuicios culturales.
12.- ¿Cuál es la importancia de la materia que usted da?	Valores, concepción del desarrollo personal e intelectual, trabajo con individuos con experiencia personal.
13.- ¿Ha tenido alguna dificultad al trabajar con los adultos mayores?	Prejuicios culturales, trabajo con individuos con experiencia, estrategias de aprendizaje.
14.- ¿Qué características considera debe tener un docente que trabaja con adultos mayores?	Valores, prejuicios sociales, concepción del desarrollo personal e intelectual. Condiciones socio afectivas.
15.- ¿Para qué se educa en la tercera edad?	Concepción del desarrollo personal e intelectual del adulto

	mayor
16.- ¿Continúa preparándose en su área?	Innovación y estrategias de aprendizaje
17.- ¿Considera que el adulto mayor tiene necesidades especiales como alumno?	Concepción desarrollo personal e intelectual
18.-¿Cree que los adultos mayores tienen más empatía con un profesor mayor o joven?	Trabajo con individuos con alta experiencia personal. Condiciones socio-afectivas, empatía
19.-¿Ha recibido capacitación para enseñar a adultos mayores?	Innovación y estrategias de aprendizaje
20.-¿Le gustaría en un futuro tomar clases en esta universidad?	Valores, prejuicios culturales, propia vejez
21.-¿Cuál es la importancia de esta Universidad para la población mayor y lo que la diferencia de otros lugares para el adulto mayor?	Valores,Institución.
22.-¿Le gustaría seguir trabajando con adultos mayores?	valores, propia vejez