

Las Facultades de Educación en las Universidades Tradicionales y en las “Universidades de la Tercera Edad: un modelo de cooperación.”¹

André Lemieux

*Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Gérald Boutin

*Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Mariano Sánchez Martínez

*Departamento de Sociología - Universidad de Granada
España*

Jean Riendeau

*Grupo de Investigación Universitaria sobre la Tercera Edad (GRUTA)
Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Correspondencia para André Lemieux,
*Department of Education, University of Quebec at Montreal,
P.O. Box 8888, Downtown branch, Montréal, Québec, Canada,
H3C 3P8*

¹ En España, las mayoría de las Universidades de la Tercera Edad reciben denominaciones tales como: Universidades de Mayores, Aulas de la Experiencia, etc. Es deseo expreso de los autores que se respete, para la presente traducción, la terminología “Universidades de la Tercera Edad”. El motivo halla su fundamentación científica en la propia definición de Tercera Edad como grupo social específico que hace referencia a aquellos jubilados que gozan de buena salud (LEGENDRE, 1990: 166) y, por lo tanto, de autonomía y capacidad para el aprendizaje en este tipo de instituciones. La Tercera Edad se diferencia entonces de otros grupos de personas mayores que han sido recientemente categorizadas como Cuarta o Quinta Edad. De nuevo Legendre (1990: 166) explica que la Cuarta Edad, por oposición a la Tercera, es una edad de dependencia psíquica, la vejez propiamente hablando. La Quinta Edad es, en fin, aquella que alcanzan los centenarios y que según el propio Lemieux (2002) representa una categoría significativa en las últimas estadísticas en Canada.

Traducción y anotaciones de

José García Molina

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha
España*

Claire-Marie Lavoie

*Grupo de Investigación Universitaria sobre la Tercera Edad (GRUTA)
Departamento de Educación - Universidad de Québec en Montréal
Montréal, Canada*

Correspondencia para José García Molina

Centro de Estudios Universitarios

Av. Real Fábrica de Sedas s/n

45600 Talavera de la Reina. Toledo

Jose.Gmolina@uclm.es

RESUMEN

El presente artículo pretende denunciar una realidad latente aún en nuestros días: las llamadas Universidades de la Tercera Edad no son en realidad merecedoras de tal título. No lo son porque en ellas no se ha desarrollado una verdadera vocación universitaria, a saber, la que se identifica con la enseñanza sistematizada, la investigación y el servicio a la colectividad. Es por ello que nos parece urgente el establecimiento de un modelo de cooperación entre las Universidades Tradicionales, en concreto sus Facultades de Educación, y las Universidades de la Tercera Edad. Este modelo, en el que se inserta la gerontagogía, debe asegurar que los futuros agentes que intervendrán con las personas de la Tercera Edad consigan una formación adecuada a la realidad y las necesidades de este grupo social. Delimitar el papel de profesores, formadores, supervisores y estudiantes será esencial para crear las condiciones de puesta en marcha de dicha cooperación. Esta cooperación puede lograr un acercamiento de las Universidades de la Tercera Edad a las Facultades de Educación de las Universidades Tradicionales, articulando de este modo la formación teórica y la formación práctica de los futuros agentes. Este último aspecto contribuirá, de manera decidida, al desarrollo de su identidad profesional.

TITLE

The Faculties of Education in the Traditional Universities and the Universities of the Third Age: a model of partnership.

KEY WORKS

Gerontology, Universities of the Third Age, interveners close to the elderlies, model of partnership.

ABSTRACT

This article presents a subject that is more and more debated today, that is, that the Universities of the Third Age can not pretend to have the vocation of every University which is teaching, researching and services to the collectivity. For this reason, it seems urgent to present a model of partnership between traditional universities and Universities of the Third Age. This model will assure the future interveners that work with the elderlies a better training for them. Determining the roles of the teachers, supervisor and students will permit creating the conditions of a better cooperation. This cooperation will permit to join the Universities of the Third Age with the Faculties of Education of the Traditional Universities and better articulate the theoretical and practical training of the future interveners that work with the elderlies contributing to their professional identity.

TITRE

Les Facultés d'éducation des Universités Traditionnelles et les Universités du Troisième Âge: un modèle de partenariat

MOTS CLÉ

Gerontologie, Universités du Troisième Âge, personnes âgées, intervenants auprès des personnes âgées, modèle de partenariat universitaire.

SOMMAIRE

Cet article présente un sujet qui est de plus en plus débattu aujourd'hui, à savoir que les Universités du Troisième Âge ne peuvent prétendre au titre d'Université. En effet, celles-ci n'ont pas la vocation de toute Université, c'est à dire l'enseignement, la recherche et les services à la collectivité. C'est pourquoi, il nous paraît urgent de présenter un modèle de partenariat entre les Facultés d'Éducation des Universités traditionnelles et des Universités du Troisième Âge. Ce modèle assure aux futurs intervenants, qui interviennent auprès des personnes du Troisième Âge, une formation plus adéquate avec ces personnes.

Délimiter les rôles des professeurs, formateurs, superviseurs et étudiants c'est essentiel pour créer les conditions de la mise en marche d'une bonne coopération. Cette coopération permettra de rapprocher les Universités du Troisième Âge avec les Facultés d'Éducation des Universités traditionnelles et de mieux articuler la formation théorique et la formation pratique des futurs intervenants auprès des personnes du Troisième Âge, contribuant de manière décisive à leur identité professionnelle.

Introducción.

En los años futuros habrá un desarrollo enorme en lo concerniente a la satisfacción de las necesidades de educación de las personas mayores.

Además, los interlocutores privilegiados que los gobiernos han designado para actuar en este dominio no dejan lugar a dudas, queda muy claro en todas las recomendaciones de los diferentes niveles de gobierno, las Facultades de Educación. Ellas no se pueden sustraer a este imperativo, según el vicerrector de recursos de la Universidad de Québec à Hull quien afirma: “[...] que la puesta en marcha de una cooperación de esa naturaleza es realista y realizable. Todo lo que hace falta es un poco de imaginación y de apertura de espíritu” (LAFORTE, 1990 : 36). Pero una de las problemáticas a resolver consiste en esbozar las soluciones para hacer de manera que las Universidades de la Tercera Edad² donde se han dispensado enseñanzas universitarias, de manera empírica, pudieran establecer una cooperación con las Facultades de Educación de las Universidades Tradicionales. Porque si las U3A responden a una necesidad y a las obligaciones de estas personas, están lejos de compartir la misión de enseñanza y de investigación de las Universidades Tradicionales, pues ellas no guardan más que el título, sin tener las cualidades (LEVET-GAUTRAT, 1980 : 70).

En nuestros propósitos demostraremos la imposibilidad para las U3A no sólo de pretender el título sino también la vocación de la Universidad. Después, describiremos el papel que las universidades han jugado, hasta el momento, para integrar la educación de las personas de la Tercera Edad al interior de sus muros. Estableceremos, en fin, el único lugar lógico para desarrollar la enseñanza, la investigación y el servicio a la colectividad de la educación de las personas de la Tercera Edad, a saber, las Facultades de Educación. Al final, para terminar, presentaremos un modelo de cooperación entre las U3A o de manera más simple, independientemente de la denominación, con los organismos dedicados a la educación de las personas de la Tercera Edad. Este modelo será análogo al modelo de desarrollado por las Facultades de Educación con las escuelas primarias y secundarias donde los futuros maestros hacen sus estancias prácticas de formación para la enseñanza.

Las Universidades de la Tercera Edad.

Desde 1973, año de la fundación en Toulouse de la primera U3A, una

2 A lo largo del texto escribiremos U3A, para designar las Universidades de la Tercera Edad, respetando así la sigla original utilizada por los autores.

multitud de U3A se han abierto en el mundo, entre otras 52 en Francia y una en Québec, la Universidad de la Tercera Edad de Sherbrooke.

Entonces, la creación de las U3A ha respondido, sin duda, a una necesidad sociocultural de las personas de la Tercera Edad, que el profesor Pierre Vellas supo canalizar en el momento oportuno, para hacer una colosal realización al crearla. Pero, desde su creación, la U3A lleva consigo, no en menor medida, los gérmenes de la ambigüedad.

Ha hecho falta siglos para que las Universidades Tradicionales pudieran establecerse... Hicieron falta apenas siete años para que nacieran cincuenta y dos U3A en nuestro país (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64).

La proliferación de todas estas instituciones hace que nos preguntemos, con Levet-Gautrat, si responden verdaderamente al imperativo de toda Universidad, a saber: la enseñanza, la investigación y el servicio a la colectividad (LEVET-GAUTRAT, 1980: 70). Pues para merecer el título de Universidad es necesario poseer la mayoría de estas características (ECOCHARD, 1980: 53). Pues, cuando miramos más de cerca como las U3A se han desarrollado, notamos que han sido el fruto «de iniciativas locales» compuestas por una variedad de mandatarios de todo rango, mucho más que de proyectos fruto de una reflexión profunda. En efecto, estas Universidades fueron fundadas, bien por profesores universitarios en ejercicio, bien por jubilados que vieron en este dominio una manera de desarrollar nuevos parapetos de implicaciones personales, bien por trabajadores sociales interesados en ocupar el ocio de la Tercera Edad, bien por los políticos «a la escucha de su electorado», también, en fin, gracias a la iniciativa de simples ciudadanos miembros de clubes sociales.

Todas estas fundaciones se desarrollaron alrededor de la Universidad Tradicional y, frecuentemente, a la defensiva, por no decir con hostilidad, si llegaba alguna inciativa académica o profesoral que quería desarrollarla en el interior de sus muros (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64).

Si la fundación de las U3A está sujeta a controversia, la calidad de la enseñanza que se dispensa puede ser objeto de numerosas interrogaciones. En general, la totalidad de las actividades educativas se desarrollan bajo la forma de conferencias, charlas, cursos elegidos como en una cafetería, al gusto de la persona, sin los apremios del programa ni los imperativos de los exámenes porque esta persona no pretende alcanzar ningún título ni

diploma universitario.

Estas actividades educativas no tienen ningún carácter de obligatoriedad, se orientan sobre todo hacia el placer y el recreo (LEVET-GAUTRAT, 1980: 68).

Según estas características, parece que las U3A funcionan «de una manera completamente paralela, incluso extranjera» a lo que pasa en una institución universitaria. Parece, entoces, que el vocablo U3A no corresponde a la realidad de estas instituciones que aparecen, más bien, como super-clubes culturales (ECHOCHARD, 1980: 52; PENNEC, 198: 90) los *“Jockey-clubs, donde se confortan y se dan cita los ricos de la cultura”* (BARUS-MICHEL, 1980: 154) *“Como no importa en que «Club Mediterraneo...» de encuentro bastante informal”* (VANBREMEERSCH, 1980: 127).

“En cuanto a las apelaciones, ellas mismas diferentes, a demás de la denominación clásica de «Universidad de la Tercera Edad», encontramos el prometedor abanico de Universidades del «Tiempo Libre», del «Tiempo Disponible», del «Tercer Tiempo», «Abierta», «Para todos», de «Todas las Edades», de la «Edad de Oro” (MINVILLE, 1980: 75). En fin, ciertos organismos culturales no reivindican el nivel universitario de las U3A, prefiriendo mostrar la verdadera realidad de su situación como *Connaissance 3* en el Cantón de Vaud (Suiza) (SIGG, 1980: 85), el Club de los Jubilados de la MGEN France (LEVET-GAUTRAT, 1980: 66; MINVIELLE, 1980: 75) o la Alianza Cultural de Montreal. Podríamos enumerar muchas otras asociaciones que tienen las mismas características que las U3A, pero que prefieren una denominación menos pomposa para su institución.

Tras este análisis sucinto, debemos admitir, con toda honestidad intelectual, que las instituciones que llevan el nombre de U3A no poseen verdaderamente las cualidades requeridas a una Universidad Tradicional. Las U3A son, de hecho, clubes sociales dedicados al desarrollo intelectual y cultural de sus miembros. La admisión sinfalso pudor de esta realidad, por parte de estas instituciones, evitaría mantener la ambigüedad de esta denominación entre la población y permitiría desarrollar un clima más propicio para una mejor colaboración con las Universidades Tradicionales.

Las Universidades Tradicionales.

En efecto, las Universidades Tradicionales *“comienzan a preocuparse*

de la proliferación de estas instituciones que se ubican bajo el vocablo Universidad, sea cual sea su origen, lo que se haga allí y lo que se enseñe... (Pues) para las Universidades, no deberían prevalerse de ese título, que tienen las Universidades que tienen la doble vocación de enseñanza e investigación... Este aspecto particular milita a favor de la instalación de una estructura 3ª Edad, en el seno de las Universidades" (LEVET-GAUTRAT, 1980: 70-71)

Por lo tanto, la tentación es grande, para muchas Universidades Tradicionales, según numerosos investigadores (LEVET-GAUTRAT, 1980; ECOCHARD, 1980; BARUS-MICHEL, 1980), de simplemente ligar las U3A o la educación de las personas de la Tercera Edad al servicio de la «formación continua», en razón a esta idea de continuidad, a lo largo de toda la vida.

Gracias a este subterfugio, la Universidad ingiere un organismo nuevo, la población de la Tercera Edad, la enmarca, la toma a su cargo y, como un organismo biológico, la asimila a su propia estructura, al punto de echar a perder toda la investigación que estas personas de la Tercera Edad aportan al desarrollo sobre la adquisición de los conocimientos. La Universidad hace, en este caso, más de club cultural que de Universidad y, *"La asociación de estas dos estructuras (Universidad de la Tercera Edad y Universidad de origen) reposa sobre bases extremadamente frágiles..."* (ECOCHARD, 1980: 57) que niegan los beneficios mutuos que podría aportar a la enseñanza y la investigación su unión histórica.

En lo que nos concierne, creemos, con Levet-Gautrat, Barus-Michel, Pellegrin, que la Universidad debe tener una estructura facultativa donde puedan encontrarse profesores e investigadores, para crear un modelo educativo que tenga en cuenta la especificidad de la formación en la Tercera Edad (PELLEGRIN, 1980: 107; LEMIEUX, 1997: 143).

Las Facultades de Educación: interlocutoras privilegiadas de la educación en la Tercera Edad.

Históricamente y de forma empírica, la localización en las Facultades Universitarias de la Educación de las personas de la Tercera Edad varía enormemente de una Universidad a otra. Podemos avanzar el hecho de que esta elección no sigue los caminos de la lógica, sino que está sometida a las elecciones de los azares de la fantasía.

Frecuentemente la elección de la Facultad ha estado vinculada a profesores que, con bastante buena voluntad, han *“invertido la prudencia tecnológica y burocrática universitaria que se encuentra, por parte del impulso que han imprimido, ante el hecho cumplido de la administración universitaria”* (LEVET-GAUTRAT, 1980: 64)

Es así que después del profesor Vellas, que en 1973 situó la educación de las personas de la Tercera Edad en el interior de su grupo de investigación sobre los estudios internacionales y desarrollo de la Universidad de Ciencias Sociales de Toulouse, hemos visto a otros que toman decisiones ubicar esta educación en las Facultades de Teología (Universidad de Québec en Chicoutimi), de Psicología (Universidad de Lyon 2), etc. La Universidad de Sherbrooke, ha insertado esta educación en las Facultades de Educación, pero como un servicio independiente que debe autoabastecerse, del mismo modo que el Servicio de Finanzas. Sólo la Universidad de Québec en Montréal ha ubicado verdaderamente la Gerontagogía, o educación de personas de la Tercera Edad, en el lugar político y lógico, determinado a este efecto, por la voluntad política de los gobiernos y la vocación de la especificidad lógica, las Facultades de Educación. También, desde la misma lógica, la Universidad de Murcia, en España, ha ubicado la gerontagogía en su Facultad de Educación.

Las Facultades de Educación: Elecciones políticas de los gobiernos para la formación en Gerontagogía.³

Desde 1985, el ministerio de asuntos sociales de Québec reaccionaba promoviendo la importancia de una formación sobre lo vivido del envejecimiento para asegurar el mantenimiento de la autonomía de la persona mayor. El ministro escribía a propósito de ello:

“[...] La información de la población en su conjunto y de las personas mayores en particular, más específicamente sobre los procesos mismos de envejecimiento sobre los derechos y las responsabilidades de éstas y de la comunidad a su atención, se manifiesta como primordial. [...] La formación debe tocar particularmente todos los dominios [...] de las personas de la Tercera Edad [...] pero igualmente a los en formación en los C.É.G.E.P. y

3

CF. La definición de este concepto se encuentra a largo del texto.

en la Universidad y que serán llamados a intervenir de la misma forma que los voluntarios y las mismas familias" (GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 1985: 41).

Al mismo tiempo, el Consejo superior de Educación reprendía esta idea emitida el año anterior precisándola y designando los agentes que debían participar.

"Los conocimientos [...] del envejecimiento [deben formar] parte [...] de los programas de formación de los maestros [...] .[Además, es necesario que] los establecimientos de formación se preocupen de las clientelas, pues las necesidades educativas se definen en función de nuevos roles sociales a desempeñar y mejoren los conocimientos [...] de los futuros agentes que intervendrán con personas de la Tercera Edad y sean estimulados para desarrollar más el campo de la investigación en este dominio." (CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, 1984: 42-43).

El Consejo Superior de la Educación no es, de todas maneras, el único que concibe que la educación de los mayores, la formación de los agentes, así como la investigación en este dominio del envejecimiento son relevantes a las Facultades de Educación.

En un consenso pancanadiense sobre este punto, el Consejo Consultivo Nacional sobre la Tercera Edad recomienda que: *"Las Facultades de Ciencias de la Educación incluyan en sus programas una formación sobre los métodos pedagógicos adaptados a los adultos con el fin de preparar a los profesores a enseñar a las personas de la Tercera Edad (y) concibiendo programas de educación permanente que sean particularmente útiles a los de la Tercera Edad."* (Conseil consultatif national sur le Troisième Âge, CCNTA, 1990: 14-15).

Mientras tanto, la educación de los de la Tercera Edad y la formación de los agentes se hallan en sus primeros desarrollos. Así que, el CCNTA se permite indicar las temáticas de investigación que las Facultades de Educación deberán poner de relieve en el dominio de la educación de personas de la Tercera Edad.

- Descubrir cuáles son los métodos (comprendidos los métodos pedagógicos y electrónicos) y los lugares de aprendizaje que responden mejor a las necesidades de las personas mayores;

- Animar a la sociedad a invertir en educación en tanto proceso que se desarrolla toda la vida;
- Incrementar el número de profesores y de monitores que tendrán la formación necesaria, para planificar y orientar la formación en el dominio del envejecimiento;
- Crear posibilidades de educación, de formación continua y de reciclaje sin tener en cuenta el criterio de edad;
- Establecer los acuerdos [...] que harán que una formación adecuada en el dominio del envejecimiento sea un requisito para trabajar con personas mayores. (CCNTA, 1989: 11-12)

Las Facultades de Educación: Especificidad lógica de la formación en gerontagogía.

Las Facultades de Educación han desarrollado hasta aquí dos modelos educativos, a saber, la pedagogía y la andragogía (LEMIEUX, 1990: 118). La pedagogía reposa sobre el paradigma de la adquisición de conocimientos y se dirige a los estudiantes de la formación de los maestros. La andragogía, por contrario, se dirige a personas ya en el mercado de trabajo y que requieren un perfeccionamiento y un reciclaje en educación. La pedagogía es un modelo sociológico que pretende que todos deben adquirir los conocimientos de base para enseñar en las escuelas, es eso que llamamos la formación inicial. El segundo modelo de la andragogía sería ante todo un modelo económico. Tiende a permitir al enseñante en ejercicio a adaptarse continuamente a los nuevos métodos didácticos a los que éste va a enfrentarse a lo largo de su carrera profesional cuando es llamado a reciclar el conocimiento de las personas adultas.

Entre tanto, un tercer modelo se ha impuesto en las Facultades de Educación (LEMIEUX, 1993). Es en la perspectiva que llamamos competencial en el que se inserta la gerontagogía (LEGENDRE, 1990: 166). En este modelo competencial, no se trata de formación inicial o de reciclaje de los conocimientos sino más bien de un pensamiento «post-formal» o dialéctico basado en el principio de contradicción y de relatividad de toda cosa (RYBASH, 1986). En esta perspectiva, los dos primeros modelos remiten a la ciencia pero el último modelo se orienta hacia la adquisición de la Sabiduría. La Sabiduría, he aquí una noción que la Universidad había

transformado en Ciencias en sus Facultades de Teología y de Filosofía y que se reencuentra al fin, en su verdadera identidad, en acción en sus Facultades de Educación. La teoría y la práctica reencuentran su unidad perdida a causa del desarrollo de las ciencias exactas comenzado a principios del Renacimiento (LEMIEUX y SANCHEZ, 2000)

Dos suertes de programas deen ser desarrollados según la clientela a la que se dirigen en las Facultades de Educación en gerontagogía.

El programa destinado a las personas mayores.

Este programa pluridisciplinar remite esencialmente a las ciencias de la educación. En efecto, aunque en la programación nos encontraremos elementos de orden educativo, cultural y social, el principio de integración o de coordinación del conjunto de cursos escogidos es la formación y la educación de la persona mayor en pos de la adquisición de la Sabiduría para una mejor gestión de su vida personal y social. Desde esta perspectiva, el aspecto educativo de la programación hará resurgir la conciencia de que las personas mayores tienen de sus funciones mentales, de su creatividad, de sus emociones y de sus motivaciones (LEMIEUX, 1992). Esta característica se define como la «metacognición» o la posibilidad de una persona para poder reflexionar sobre los mecanismos de su propia reflexión. Nadie puede contestar que este elemento epistemológico en un programa destinado a las personas mayores sea de la competencia de los profesores de educación.

El programa destinado a los agentes que intervienen con las personas mayores.

Desde la perspectiva de las características del programa destinado a las personas mayores, las Facultades de Educación deben desarrollar programas destinados a los estudiantes principiantes o a los profesionales en ejercicio que desean completar sus conocimientos en el dominio del envejecimiento.

Se trata entonces, de desarrollar no un conocimiento gerontológico sino un conocimiento gerontagógico del envejecimiento (LEMIEUX, 1990: 118). Este conocimiento gerontagógico desarrollará los modelos educativos susceptibles de desarrollar hacia la persona mayor un conocimiento reflexivo de los fenómenos estudiados y no una acumulación de conocimientos puros y simples. Es en este cuidado educativo que las Facultades de Educación

deberán formar a los futuros agentes en vista a hacerles comprender que sólo la acción de un buen maestro es capaz, al parecer de Sócrates, de hacer surgir la SABIDURÍA, en las personas de la Tercera Edad.

Sin embargo, si las Facultades de Educación son capaces de asumir sólo ese papel de formación teórica, no podrán mientras tanto desarrollar la formación práctica de los agentes si no es estableciendo cooperaciones con los medios donde se encuentra una masa crítica de personas de la Tercera Edad reagrupadas en organismos donde el objetivo es, ante todo, sociocultural y educativo. No es la única, pero, en particular con las Universidades de la Tercera Edad.

En resumen, así como las Facultades de Educación han desarrollado un modelo de cooperación con las escuelas de primaria y secundaria para desarrollar la práctica de la enseñanza teórica de los futuros agentes en ese dominio, así como en la andragogía los futuros agentes se forman en lugares de prácticas industriales u otras, así debe ser en el dominio de la gerontagogía. Las Facultades de Educación necesitan desarrollar la cooperación con las U3A donde las estancias prácticas y de investigación de los futuros agentes se podrán llevar a cabo.

En las próxima etapa, queremos presentar el modelo que el Dr. Boutin, director de la Formación Práctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Québec en Montréal, propone y que las Facultades de Educación deberían desarrollar en cooperación con las U3A, particularmente para la instauración de un modelo de formación práctica de agentes que intervienen con las personas de la Tercera Edad.

Modelo de formación práctica de agentes.

La formación de agentes que intervienen con personas mayores se sitúa en el centro de una preocupación que, si no es reciente, reviste en la actualidad una impotencia determinante. En efecto, las personas de la Tercera Edad reclaman cada vez más una formación adaptada a sus necesidades y a sus intereses. El tiempo para ellas no es el de los simples complementos culturales u ocupacionales, exigen formaciones que les permitan validar sus conocimientos, adquirir otros nuevos e, igualmente, desarrollarlos sobre el plano personal y comunitario. Los responsables universitarios encargados de los programas de educación de personas de la Tercera Edad

son requeridos a revisar sus posiciones epistemológicas y prácticas a fin de tomar en consideración estas demandas. La necesidad de preparar a los agentes que intervengan con las personas de la Tercera Edad, tomando en consideración un modelo de tipo gerontagógico, se apoya, entre otros, en los escritos de Ry Bash (1996), Sinnott (1998), Sternberg (1997), Rendall (2001) et Premier (2000). Este modelo alcanza las corrientes actuales de la pedagogía que ven en el sujeto que aprende no un alumno sino alguien que aprende, y que es responsable de su propio aprendizaje. Partiendo de allí, el agente que interviene con las personas de la Tercera Edad debe tomar en consideración el hecho de que las personas con las que trabaja poseen una experiencia de vida más o menos larga y los conocimientos que desean actualizar.

Si admitimos que las Facultades de Educación son el puerto de atracó de estos formadores, como hemos demostrado más arriba, éstas deberían establecer lazos con el terreno (centros para las personas mayores, centros de ocio que dan a las personas de la Tercera Edad tareas de encuadre: acción comunitaria) y poner a funcionar dispositivos que permitirán a los agentes que intervienen con las personas de la Tercera Edad forjarse una práctica en un contexto de cooperación. Partiendo de aquí, vamos a tratar, sucesivamente, los fundamentos teóricos de un modelo de formación de estos educadores, el caminar que preside a su instauración y, en fin, las condiciones esenciales de desarrollo de tal manera de proceder.

1- Los fundamentos teóricos.

El modelo que aquí proponemos reposa sobre la perspectiva reflexiva, por lo que es importante decir algunas palabras. Esta aproximación (SCHÖN, 1996; BOUTIN, 2001) nos sirve de punto de anclaje. Ella tienen su fuente en los trabajos de John Dewey (1859-1952), entre otros. Este psicólogo americano ha sido uno de los primeros en poner en evidencia la necesidad de la acción en el contexto de un aprendizaje significativo, el famoso "Aprender haciendo" (Learning by doing). A principios de los años '80, los profesores del MIT, Schön et Argiry retomaron esta misma tesis aplicándola a numerosos dominios de la actividad humana. El eje reflexivo se caracteriza por la toma en consideración de la experiencia del sujeto. El

proceso sobre el que se apoya todo el itinerario comporta cuatro grandes fases que es útil recordar:

- (a) Tomar en consideración la experiencia de la persona concernida;
- (b) El análisis de esta experiencia;
- (c) la investigación del sentido que se manifiesta por una toma de conciencia de esta experiencia ligada a otras experiencias anteriores, y en fin,
- (d) la puesta en perspectiva de hipótesis a verificar en una acción ulterior. Esta aproximación que presentamos de manera detallada en otro lugar (BOUTIN et CAMARAIRE, 2001; BOUTIN, 2001) hace de puente entre el modelo pedagógico y el modelo gerontagógico que Lemieux (2001: 91) aborda en su reciente libro, y sirve de bosquejo al programa de formación práctica del que presentamos las grandes líneas.

Pero estos fundamentos teóricos no sabrían hacer la economía de una reflexión profunda de la noción de cooperación. En el contexto de la formación práctica de los educadores de personas de la Tercera Edad, definimos este concepto como « *una puesta en común por dos cooperantes o más, de sus experiencias, de sus adquisiciones anteriores y de los medios que disponen para alcanzar un objetivo común.* » (BOUTIN et LE CREN, 2003). Este principio de base, requiere una puesta en acto particularmente exigente como veremos un poco más tarde. Supone, entre otras, una capacidad de compartir y de comunicación poco común que no excluye por ello la necesaria resolución de los conflictos que irán apareciendo por el camino.

Recordamos inmediatamente que el programa de formación sobre el terreno destinado a los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad está constituido por dos aspectos principales:

- (a) cursos teóricos relativos a conocimientos de base y a las disciplinas científicas;
- (b) estancias de formación práctica sobre el terreno.

Estos dos aspectos están íntimamente relacionados y no es más que por la necesidad de ilustrar la colaboración entre las Facultades de Educación y los medios de la práctica que nos centramos en el segundo.

2- El método para poner a funcionar una cooperación.

2.1. El establecimiento de un protocolo.

El programa en cuestión descansa sobre el establecimiento de un protocolo entre, de una parte, la Facultad de Educación y, de otro, los organismos comunitarios, las Universidades de la Tercera Edad, las asociaciones de jubilados, y otras.

Dicho protocolo comporta:

(a) Poner a punto los papeles y las funciones de cada uno de los colaboradores, a saber Universidades y centro;

(b) el establecimiento de un dispositivo de colocación en prácticas, por lo tanto, de las elecciones de los lugares de estancia práctica, la elección de profesores–formadores, las modalidades de formación de los educadores (profesores formadores, supervisores, etc.).

Prevé, igualmente, las modalidades de desarrollo de la estancia práctica (frecuencia, modalidades de toma de encargos: observación, intervenciones, instrumentos de evaluación de las prácticas y repartición de las responsabilidades entre los actores. Este último punto es particularmente importante.

2.2. Clarificación de la parte de los actores.

Muchos actores son llamados a intervenir en el cuadro de un proyecto tal de formación en cooperación. Se habla, frecuentemente, de tríada (BOUTIN et CAMARAIRE, 2001: 20-25), de una tríada constituida por el estudiante en prácticas, su formador-asociado sobre el terreno y el supervisor universitario. Es importante clarificar la parte de cada una de las personas que contribuyen a la formación del futuro agente que intervendrá con las personas de la Tercera Edad.

El estudiante en prácticas.

Se trata de un agente que se destina a la educación de las personas mayores. La mayoría del tiempo ha recibido una formación de nivel universitario o colegial en dominios muy variados. Uno de los criterios de selección toma en consideración su interés y su motivación a intervenir con las personas de la Tercera Edad. Debe mostrar sus capacidades sobre el plano de la aceptación incondicional del no enjuiciamiento y de la empatía. En una palabra, se espera de él una gran apertura de espíritu. Su capacidad de reflexividad será acrecentada por las estancias prácticas que le permitirán adquirir las bases de su oficio, desarrollar su propio modelo de comunicación y de intervención con las personas de la Tercera Edad.

El maestro-formador

Este término designa a la persona que acoge al estudiante en prácticas en los centros y asociaciones de las personas mayores. Se trata de un práctico experimentado en la población en cuestión y que ha recibido una formación (comportando entre otras una preparación más adecuada a la utilización de la perspectiva reflexiva) destinada a preparar el acogimiento y encuadre del estudiante en prácticas. Su papel consiste en sostener al estudiante en prácticas, acompañarle en sus funciones y, seguro, contribuir a la evaluación de sus capacidades como formador de personas de la Tercera Edad. Su papel se acerca un poco al del profesor que recibe un estudiante en prácticas en su clase como lo describen Boutin et Camaraire (2001: 18-19). Como él, el maestro-formador debe estar en condiciones de dar una retroacción de calidad y enmarcarlo de manera respetuosa, eficaz y profesional.

El supervisor universitario.

Se trata de un profesor experimentado en el dominio de la intervención educativa con las personas mayores que es designado por la Facultad para encuadrar y evaluar al estudiante en prácticas. Le corresponde igualmente preparar al futuro agente para poder desempeñar bien sus prácticas. Su papel consiste en procurarle las técnicas y los procedimientos de intervención específicos en la educación de personas de la Tercera Edad. Nombramos a título indicativo: las técnicas de animación de grupos, los modelos educativos de intervención individual o colectiva, las modalidades de evaluación de las

adquisiciones entre las que se encuentran el dossier personal o el diario de campo (BOUTIN, 2001: 45, 231 et ss.). El supervisor universitario juega el papel de correa de transmisión entre la Facultad y el medio de prácticas, del que hemos expuesto sus componentes con anterioridad.

A los actores de esta tríada se puede añadir el formador universitario. Este último, si bien no forma parte del equipo del terreno, no contribuye menos a su éxito. En este caso, podemos pensar en el profesor universitario que da los cursos teóricos de los programas académicos a los educadores de personas mayores y que mantienen idealmente una estrecha relación con el supervisor y el estudiante en prácticas. Este caso es, sin embargo, bastante raro y es de lamentar en la mayor parte de los programas de formación profesional una ruptura entre las personas de la formación de base y los de la formación básica.

El método de la formación práctica en cooperación exige, por parte de los cooperantes, muchas puestas a nivel y numerosos ajustes por el camino. Nada está hecho de una vez para siempre porque las condiciones de aplicación varían sin cesar. « Entrar en cooperación », es entrar en un proceso de transformación de rutinas que reclama una gran transparencia de funcionamiento y una fuerte dosis de paciencia y de comprensión. No es un asunto de poca importancia. Ocurre, en efecto, que los cooperantes no están dispuestos a cuestionarse y adaptarse a las situaciones cambiantes.

3- Pertinencia de esta perspectiva.

Las razones que militan a favor de la adopción de este modelo por parte de los responsables de la formación de los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad son numerosas. Digamos para comenzar que tiene el mérito de apoyarse sobre fundamentos teóricos que han sido probados en el dominio de la formación de profesionales de la enseñanza primaria, secundaria y también colegial, sin contar los de los sectores de la sanidad y del trabajo social. El modelo en cuestión responde a la necesidad de tomar en consideración la experiencia y los conocimientos de las personas en formación. Cuando sabemos que los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad, un buen número de ellos tienen las adquisiciones de estos diversos dominios, es un aspecto a tener en cuenta.

Sobre el plan de formación práctica de los agentes es importante desarrollar una perspectiva integrativa. Los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad deben estar provistos no sólo para transmitir los conocimientos, sino, sobre todo, para ayudar a las personas de la Tercera Edad a reactualizar sus conocimientos. Les pertenece ayudar a sus «estudiantes-aprendientes» a explotar sus recursos a fin de perseguir su desarrollo personal y social. ¿Cómo podrán ellos cumplir tal tarea si no están en condiciones de tomar en consideración su propio caminar, sin proceder ellos mismos al establecimiento de un balance de sus propias capacidades, de sus fuerzas y de sus flaquezas?

El modelo inspirado en la perspectiva reflexiva y realizado en un contexto de cooperación, que venimos de presentar en grandes líneas, permite poner el acento en los procesos y no solamente en los resultados esperados. En esto es verdaderamente gerontagógico porque concede al estudiante en prácticas ser el dueño de su propio esfuerzo y resultado. Es sobre el que reposa la empresa de formación y no sólo sobre el maestro-formador, el supervisor o el profesor universitario.

Es por ello que el futuro agente que intervendrá con personas de la Tercera Edad puede estar en condiciones de tener la posibilidad de realizar su proyecto de vida a partir de una toma de conciencia de la razón por la que se ha inscrito en este itinerario. Se espera de él que acepte entrar en un proceso de cuestionamiento de sus valores, de sus puntos de vista, prejuicios. Los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad no pueden manifestar sus capacidades más que en la acción, sobre el terreno. No es suficiente mostrarse interesado por la intervención con una población dada, aún hace falta estar en condiciones de hacer la prueba de que posee las cualidades de base: facilidad para comunicar, conocimientos teóricos de las características de los procesos de envejecimiento, etc. El estudiante en prácticas será evaluado igualmente acerca de sus capacidades de captar el contexto de prácticas, sobre su sentido de la observación y sobre su capacidad de adaptarse a las diferencias individuales de las personas de la Tercera Edad que no deben confundirse en una única perspectiva, sino que deben ser percibidos como seres diferenciados.

Conclusión

Esta breve exposición concerniente a la práctica de la formación de los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad no tiene otra ambición que dar un sumario de pistas, de reflexiones y de acciones. En un primer tiempo, nos ha parecido útil esbozar a grandes rasgos el estado de la cuestión. Después, basándonos en el conocimiento adquirido en el marco de actividades de formación práctica destinado a los profesores de orden primario, secundario y educación especializada, hemos intentado proceder a una transferencia de estos conocimientos y de sus expertos en el dominio de la formación práctica destinada a los agentes que intervienen con personas de la Tercera Edad. Hemos insistido en el contexto de intervención, en el papel de los actores y, en fin, en las condiciones esenciales a la puesta en marcha de una cooperación entre las Facultades de Educación y las organizaciones socioculturales, sobre todo las Universidades de la Tercera Edad, en las que los estudiantes en prácticas son más susceptibles de intervenir. El lector notará nuestra insistencia en lo que concierne al establecimiento de los dispositivos de formación y de evaluación continua. Sin embargo, insistimos para afirmar que no se puede tratar separadamente la formación teórica y la formación práctica. Las dos forman parte de un mismo proceso y, en consecuencia, contribuyen al desarrollo de la identidad de los futuros educadores de personas mayores que se asienta sobre el plano personal y/o profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- BARUS-MICHEL, J. y WONG, C. (1980): "Programme universitaire pour un certain âge". *Gérontologie et société*, n°. 13, Paris.
- BOUTIN, G. (2001): "L'analyse réflexive et l'éducation, un état des lieux", en BLANCHARD-LAVILLE y FABLET: *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, pp.109-129.
- BOUTIN, G. (.d.) (2002): *Formation pratique des enseignants et partenariat, État des lieux et prospective*. Montréal: Éditions Nouvelles.

- BOUTIN, G. et CAMARAIRE, L. (2001): *Accueillir et encadrer un stagiaire, guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- BOUTIN, G. et LECREN, F. (2003): *Le partenariat dans les champs éducatif et sociaux: enjeux, promesses et limites* (en prensa)
- CONSEIL CONSULTATIF NATIONAL SUR LE TROISIÈME ÂGE DU CANADA (1989): *1989 et après. Les défis d'une société vieillissante*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services Canada, p.11-12.
- CONSEIL CONSULTATIF SUR LE TROISIÈME ÂGE DU CANADA (1990): *La position du CCNTA sur l'éducation continue*. Ottawa: Ministère des Approvisionnement et Services du Canada, p.14-15.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1984): *Et si l'âge était une richesse... L'éducation face au vieillissement*, juin, p.42-43.
- ECOCHARD, M. (1980): "Les Universités du Troisième Âge sont-elles bien des Universités?" *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1985): *Un nouvel âge à partager*. Québec: Ministère des Affaires Sociales. Direction des communications, p.41.
- LAFORTE, D. (1990): *Las vraies Universitñes et las Universitñes du Troisième Âge*. Acte du XV^e congrès de l'Association Internationale des Universidades du Troisième Âge. Coopérative de l'Université du Québec à Hull, p.36.
- LEGENDRE, R. (1990): *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin, p.166.
- LEMIEUX, A. (1990): *Interdisciplinarité en gérontologie*. Actes du IV^e Congrès International francophone de gérontologie. Paris: Maloine, p.118.
- LEMIEUX, A. (1992): "Éducation et personnes du Troisième Âge". Montréal: Les Éditions Agence d'Arc, p.127.
- LEMIEUX, A. (1992): "Enseignement et recherche dans les Universités du Troisième Âge". Montréal: Les Éditions Agence d'Arc, p.73-104.
- LEMIEUX, A. (1993): *La diversification des modèles théoriques en éducation*. Actes du Colloque des 21-22 octobre 1993 tenu à l'Université de Montréal et à l'Université du Québec à Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Universidad de Montréal, Montréal, p.166.
- LEMIEUX, A. (1995): "The University of the Third Age: Role of Senior Citizens". *Educational Gerontology*, New-York: Taylor and Francis, p.342.
- LEMIEUX, A. (1997): "Essential learning contents in the curriculum for a Certificate Degree in Personalized Education for Older Adults". *Educational Gerontology* 23, New York: Taylor and Francis.

- LEMIEUX, A. y SANCHEZ, A., (2000). *Gerontagogy Bewond Words: A reality Educational Gerontology*. New-York: Taylor and Francis, p.475.
- LEVET-GAUTRAT, M. y BURAS-TUGENDHAFT, M. (1980): "Faut-il des Universités du 3^e Âge?" *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- MINVIELLE, A-M. (1980): "L'enseignement des Universités du 3^e âge en France". *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- PELLEGRIN, M.-L., (1980): "La formation du savoir dans les Universités du Troisième Âge". *Gérontologie et société* n°. 13, Paris.
- PENNEC, S., (1980): "Les Universités du 3^e Âge: L'unité des diversités". *Gérontologie et société*, n° 13, Paris.
- RENDALL, W.L. y KENYON G.M. (2001): *Ordinary Wisdom Preager*, London, p. 196.
- RYBASH, J.M., HOYER, W.J. et ROODIN, A. (1986): *Adult cognition and Aging Pergamon*. Press, New-York, p.52-194.
- SCHÖN, D. (1996): *Le tournant réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- SIMMOT, J.D. (1998): *The development of logic in adulthood postformal thought and its applications*. Plenum Press, New-York.
- SIGG, R. (1980): "Quelques réflexions autonomes du phénomène Universités du 3^e Âge". *Gérontologie et société* n°. 13, Paris.
- STERNBERG, R.J. (1997): *Wisdom its nature, origins and development*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 339.
- VANBREMEERSCH, M.-C. et MARGARIDO, A. (1980): *Les étudiants de l'Université du Troisième Âge de l'Université de Picardie: Tentative de lecture socio-institutionnelle*.