

Principios básicos de actuación en la animación sociocultural desde el ámbito de las personas mayores

La animación sociocultural presenta un abanico muy amplio donde tienen cabida distintos escenarios y actores. Su inclusión dentro de la educación social, contribuye también a caracterizarla como un ámbito emergente y en continua expansión. El objetivo de este trabajo es enfocar la animación sociocultural desde la perspectiva de las personas mayores, colectivo cada vez más interesado y comprometido con la participación y el cambio social. Rescatar el capital humano y hacer protagonistas a los propios implicados en tales tareas es parte importantísima del quehacer del educador. En torno a estos ejes girará el desarrollo del presente trabajo.

PALABRAS CLAVE: animación sociocultural, educación social, personas mayores, educador social.

Basic principles of action of elders sociocultural cheering

Sociocultural cheering presents a wide range of strategies for different scenarios and actors. Their inclusion in the social education also contributes to characterize it as an emerging and continually expanding area. The aim of this paper is to focus elderly socio-cultural perspective, a more involved and, participating collective interested in social change. Rescuing the human capital and make themselves protagonists involved in these tasks, it is important part of the work of the educator. Around these axes will rotate the development of this work.

KEYWORDS: sociocultural, social education, elderly, social teacher.

Principios básicos de actuación en la animación sociocultural desde el ámbito de las personas mayores

■ INMACULADA MONTERO GARCÍA

*Saber envejecer es la obra maestra de la sabiduría
y una de las partes más difíciles del gran arte de vivir*

HENRI-FRÉDÉRIC AMIEL

La educación social, marco sustentador de la animación sociocultural

La animación sociocultural y el desarrollo comunitario constituyen uno de los brazos vertebradores de la educación social. Desde este encuadre, es fácil vaticinar que sus enfoques y pretensiones no queden distantes de una reflexión y una filosofía adecuadas y predecesoras, por otra parte, de toda práctica que se precie.

Para introducir el tema, creemos pertinente delimitar la finalidad de la educación social como elemento sustantivo de la animación sociocultural. Muchos de los autores representativos en este ámbito, Pérez (2004), Petrus (1997), Núñez (2002), Caride (2012), Sáez y García (2006) y García (2004), la entienden como disciplina dirigida hacia la praxis y desde una orientación básicamente crítica y transformadora.

Su intencionalidad es referida muy bien por García:

[...] contribuir al desarrollo integral de las personas y de la convivencia social, afrontando necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana; compartiendo objetivos, criterios de actuación y principios metodológicos propios de un trabajo social reflexivo, crítico y constructivo, mediante procesos educativos orientados a la transformación de las circunstancias que limitan la integración social de las personas, procurando una mejora significativa del bienestar colectivo y, por extensión, haciendo más creíble la legítima aspiración de todos los ciudadanos a una mayor calidad de vida (2003: 80).

Es ostensible entonces, el carácter marcadamente contextualizado e integrador de la educación social, que busca de manera concreta mejorar las formas de vida y potenciar el desarrollo de procesos reflexivos y potencialmente optimizadores ante las cuestiones que nos “envuelven” de manera habitual.

En este encuadre y desde esta perspectiva se explica la animación sociocultural, definida como: “acción social que está al nivel de las prácticas sociales. Una metodología, cuyo objetivo final no consiste en incrementar los conocimientos de la ciencia sino en la *mejora*¹ de la realidad social” (Pérez y Pérez, 2006: 105).

¹ El subrayado es nuestro.

Más que una praxis tecnológica es una práctica social y, como tal, no iríamos descaminados al asegurar que lleva mucho tiempo desempeñándose, a pesar de que no siempre haya sido convenientemente constatada. Lo cierto es que, por poco que estudiemos la evolución que ha seguido la animación sociocultural a lo largo de la historia puede confirmarse que ha existido siempre, aunque, tal y como aseguran Sáez y García (2006), no puede ser considerada metodología específica de actuación socioeducativa hasta la segunda mitad del siglo XX. Más concretamente en España aparece al llegar la democracia. Empieza entonces a conformarse como práctica vinculada a la educación y al dinamismo social de comunidades y barrios a través de agentes relacionados con movimientos vecinales, obreros o de voluntariado. El desarrollo y la consolidación de la democracia, junto con los nuevos planteamientos y la consideración de las problemáticas inherentes a esa otra visión de la sociedad, permiten su progresiva consolidación en los emergentes marcos sociales.

A partir de esta realidad, autores de reconocido prestigio han caracterizado la animación sociocultural más allá de lo que, de manera excesivamente banal y superficial, podría entenderse como simple práctica destinada a entretener y agilizar el tiempo de algunos sectores más o menos “desocupados”.

Así por ejemplo, Pérez y Pérez (2006) otorgan a la animación sociocultural un carácter eminentemente dinamizador con objeto de “engrasar los engranajes de un sistema social bloqueado” y agilizar o poner en movimiento instituciones anquilosadas, lo cual permita abandonar el “aletargamiento” de estructuras y personas. De ahí que las relaciones interpersonales tomen un papel relevante, al igual que el campo socioafectivo desde donde se parte con idea de instar a la responsabilidad e implicación de los propios afectados.

Nuestra idea es rescatar, desde la perspectiva de la educación social, esa visión comprometida con la actualización y revalorización de la persona mayor dentro de la sociedad. Entendiendo el trabajo socioeducativo con personas mayores desde un enfoque dinámico y personal, reiteramos el valor de la educación desde su más amplio valor y significado, buscando el impulso y la optimización de adecuados procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, dirigidos a lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno del que participan o pueden optar por participar (Montero, 2005; Villas-Boas, Oliveira, Ramos y Montero, 2013; Sánchez y Kaplan, 2014). Misión compartida, en gran medida, por la propia animación sociocultural.

Principios que orientan la animación sociocultural en el caso de las personas de más edad

Según los datos del último Informe del Observatorio de las Personas Mayores del IMSERSO (Abellán, Lorenzo y Pérez, 2012), entre el año 2010 y el 2050 se estima que la población mundial de 65 años y más se multiplicará por tres, pasando de 523 millones a mil 486 millones. En España la proporción de población de 65 años y más ha pasado de representar 11% en 1975 a 16.6% en 2009; además, las proyecciones de población apuntan a que en las próximas décadas seguirá aumentando. En el año 2049 habrá el doble de personas mayores que en la actualidad, y representarán más de un tercio del total de la población española (31.9%).

A pesar del aumento de la presencia de las personas mayores en la sociedad, éstas parecen continuar sin gozar de identidad y del reconocimiento que merecen, pues 61.6% de la población

consideraba que las personas mayores no ocupan el lugar que les corresponde en la sociedad (según el Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, 2009). Los resultados del Barómetro del CIS, indican que 36.2% de la población considera que la idea que mejor representa la imagen que se tiene de las personas mayores es que no pueden valerse por sí mismas y necesitan cuidados. En menor proporción, 23.4%, tiene la idea de que las situaciones de los mayores son diferentes; 13.1% que ayudan a sus familias y otras personas; 11.5% que están muy solos y no tienen apoyo familiar o social; 6.2% que son activos y disfrutan de la vida; 3.8% que no tienen obligaciones y 3% que suponen una carga.

Frente a ello, nuevas concepciones se abren paso en la consideración socioeducativa acerca de las personas de más edad. Ellas mismas así lo están demandando. Corroborar el profesor García que “la clave de la autoconciencia está en concitar el potencial de la experiencia cara a un acontecer duradero mediante la educación como instrumento de cambio y transformación” (2004: 143).

Lo cierto es que la inversión en el capital humano es fundamental para captar la esencia de los procesos socioeducativos implicados en el devenir social. Las personas mayores son, al igual que el resto de los participantes, miembros de pleno derecho ante las posibilidades de actuación e implicación sociocomunitaria. Desterrar ideas benefactoras que no hacen sino justificar situaciones con fundamentación y legitimidad más que probadas, es una cuestión que habrá que encarar seriamente también desde la animación sociocultural.

Si retomamos las filosofías que argumentan la animación sociocultural, queda suficientemente probado el hecho de que la sociedad no es puro instrumento reproductor, sino aparejo en evolución constante representado por los sujetos que lo dotan de significado. Desde esta perspectiva, analizar la animación como simple elemento de dominación e incluso de inculcación ideológica, convierte a los individuos en receptores pasivos. De ahí que la animación se represente con entidad propia y, como acción política, intenta en efecto, a través de determinadas prácticas, “resolver ciertos problemas en nombre de valores proyectivos” (Gillet, 2006: 51). O lo que es lo mismo, ofrece soluciones a determinadas cuestiones en función de las representaciones o concepciones, imágenes e ideas que circulan en la sociedad y que caracterizan dando forma a los grupos que la integran.

Efectivamente, el sector de las personas de más edad es significativamente susceptible de “soportar” ciertos estereotipos y percepciones erróneas y contaminantes de aquellas posibilidades y potencialidades que pueden llegar a desarrollar en la sociedad. Sin embargo, en un análisis más detenido acerca de tales interpretaciones, cuando además de abarcar los significados literales pensamos en las impresiones y reacciones de la gente acerca de los mismos, entramos en la lógica del conocimiento sobre el pensamiento, la actitud y los sentimientos y emociones de los que participan en tales discursos. Es así como llegamos a un entendimiento global y más cercano a la realidad que queremos descubrir (Montero, 2003). Por tanto, nuestro concepto acerca de la educación *en, por y para las personas mayores* se sustenta en una perspectiva fundamentalmente constructivista y dinámica.

Si, tal como venimos defendiendo, la animación sociocultural pretende movilizar y potenciar en personas y grupos una comprensión y una serie de capacidades que, en definitiva, permitan optimizar los contextos donde se desenvuelven, las personas mayores son dignos y expresos destinatarios también de la animación como tal. En efecto, los principios de actividad, independencia y participación en los que se centra la educación de las personas mayores, toman un cariz específico a partir de la finalidad transformadora que busca la animación sociocultural.

Apreciando más allá de lo que la persona es y llegando a lo que puede llegar a ser (*principio de actividad*), se permite no sólo rescatar sino suscitar, en su caso, competencias que conectan sus intereses y necesidades con la misma vida. Lo cual, en buena medida, le posibilita avanzar hacia actitudes con un creciente compromiso social y, sin lugar a dudas, más enérgicas y optimistas en el acercamiento a su realidad.

Distintas investigaciones han demostrado que la actividad recreativa y de ocio es la que más influye en la satisfacción de vida y el bienestar físico de los jubilados (Cuenca, 1999; Menec y Chipperfield, 1997). De lo que se trata es de adecuar alternativas a los propios intereses, posibilidades y capacidades.

De ahí que el segundo principio, el de la *participación*, vaya encaminado a fomentar vías y caminos que permitan desarrollar, en efecto, las capacidades de relación interpersonal y el ejercicio creativo que acompaña a toda acción sociocultural. Aprovechar las oportunidades que, sin duda, cada vez se brindan con mayor frecuencia a las personas de edad avanzada desde instancias particulares y gubernamentales, pero también, por qué no, provocar que sean ellas mismas quienes decidan de qué manera desean formar parte activa de una sociedad en tantas otras ocasiones descorazonadora.

Para ello es imprescindible la provocación en el ejercicio de la reflexión personal. Los procesos emancipatorios, que diría Giroux (2001), son procesos conscientes y necesarios en los contextos en los que convivimos. Si algo caracteriza a nuestra sociedad es su carácter dinámico en una evolución a veces desmedida y absolutamente imparable. Enfatizar el desarrollo de la crítica y el distanciamiento de aquello que nos viene dado, son objetivos completamente justificados y claramente beneficiosos desde la perspectiva transformadora de la educación y, por supuesto, también desde la animación sociocultural.

El *principio de independencia* necesita llegar a la práctica del razonamiento sin que por ello dejemos de ser naturalezas “sintientes”, tal y como afirmaría Morín (2001). Estamos de acuerdo con que el afecto no está reñido con la razón, pero en muchas ocasiones es conveniente calibrar ambos. Retomando el enfoque del desarrollo comunitario, convendría tomar conciencia de las necesidades que existen (o que sentimos) en el contexto del cual formamos parte, pero también repensar hasta qué punto somos influidos por él.

La animación sociocultural no escapa a los instrumentos de dominación social y cultural imperantes, sin embargo la crítica y la conciencia nos ayudan en el quehacer del pensamiento y el discernimiento. Esta tarea de la animación desembocaría en una de sus funciones más comprometidas: el cambio estructural e incluso la transformación social. Pero antes hemos de comenzar por facilitar de forma individual los procesos de cuestionamiento y reflexión personal que anteceden al principio de independencia.

Lo expresado hasta aquí confluye en el valor del método que defendemos para las personas de más edad: el método interactivo. Dentro de la filosofía que persigue el desarrollo comunitario, entendiendo como tal un trabajo destinado a compensar necesidades sociopersonales y en el que participan los propios afectados, parece conveniente no tomar a la ligera el papel que desempeñan cada uno de los participantes. En realidad, es un proceso gradual y complejo dirigido hacia un creciente autodescubrimiento y compromiso.

La implicación personal en un contexto social pasa a ser referente básico de actuación a través del método interactivo. Contiene las siguientes etapas:

1. Una clarificación acerca de las ideas, capacidades y deseos.
2. Un encuentro consigo mismo: qué elementos y acontecimientos han repercutido en mi vida para considerarme tal cual soy.
3. Un contraste de posicionamiento con los otros: cuáles son mis decisiones y qué actitudes personales determinan una postura concreta frente a las mismas; cuáles son mis valores, mis convicciones y mis actitudes prioritarias vistas por las demás personas del grupo.
4. Un cuestionamiento particular: pasar a un proceso de introspección personal. Reflexionar acerca de lo que he descubierto sobre mí y si se corresponde con lo que deseo conseguir en el grupo: qué quiero y puedo ser y hacer.
5. El establecimiento de conclusiones: cuál es mi compromiso social, hacia dónde me encamino.

Bajo un paradigma crítico, pasar de la reflexión a la acción conlleva un autocuestionamiento pero también un acercamiento a la realidad, una clarificación de los propios valores, una conciencia clara de aquello que puedo y quiero conseguir y una apuesta por modificar, en la medida que las posibilidades y circunstancias lo permitan, mi propio entorno. En este sentido, el enfoque hacia la asunción de una mayor ciudadanía, convivencia, democracia y participación social, está presente en el desarrollo teórico e investigador de muchos de los estudios actuales (Arias, Gutiérrez y López, 2013; Formosa, 2014; Kern, 2013).

Desde nuestra comprensión del tema, es preciso involucrar a la persona mayor en los diferentes procesos educativos, no sólo como estrategia de actuación, sino desde el reconocimiento como ciudadano que pertenece a una sociedad justa y coherente. Por ello, dentro del concepto de la educación a lo largo de la vida, del que partimos, el abordaje educativo supone, no sólo mejorar destrezas y conocimientos, sino empoderar al sujeto para que sea capaz de adoptar comprensiones adecuadas acerca de la realidad, lo cual le posibilitará convivir con los requerimientos de un contexto extraordinariamente heterogéneo y dinámico. Por supuesto, es preciso al mismo tiempo un compromiso político y social que implica otras instancias y que, en cierta medida, condiciona las actitudes, percepciones y perspectivas del propio sujeto mayor ante esta comprensión socioeducativa.

El educador social, competencias y desarrollo profesional con las personas mayores

Lo que antecede pudiera resultar un asunto complejo, evidentemente. La figura del educador social tiene en este sentido una función trascendental si lo entendemos como facilitador, guía y provocador de tales procesos.

Según el Libro Blanco de la ANECA (2004) (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España), el educador social puede definirse como un agente de cambio social, dinamizador de grupos sociales a través de estrategias educativas que ayudan a los sujetos no sólo a comprender su entorno social, político, económico y cultural, sino a integrarse adecuadamente en él. Sus objetivos se resumen en los siguientes:

- Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales.
- Favorecer la autonomía de las personas.

- Desarrollar actividades con una finalidad educativa, cultural, lúdica.
- Potenciar la búsqueda de la información y comprensión en y del entorno social.
- Desarrollar el espíritu crítico y la capacidad de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica.
- Favorecer la participación de los grupos e individuos.
- Favorecer la mejora de las competencias y aptitudes de los individuos.
- Favorecer el cambio y transformación social.
- Favorecer el desarrollo sociocultural, sociolaboral, institucional y comunitario.
- Contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

Anticiparse a los posibles problemas e inconvenientes que pudieran provocar situaciones de conflicto en el ámbito cultural y social, educativo, político, e incluso desde la perspectiva institucional, son competencias del educador. Tales propósitos procuran también mejorar la comprensión de sí mismo y de la realidad próxima partiendo de posturas críticas y coherentes, con el fin de conseguir una mayor y más completa integración en la búsqueda, sin duda, de cotas superiores de satisfacción personal y comunitaria.

Parece claro, desde esta visión, la labor del educador social como facilitador y colaborador. Lo que especifica tales tareas viene dado a través de la orientación hacia tres espacios concretos de actuación:

- 1º. *Educación social especializada*, cuya función es favorecer la inserción social de personas y colectivos de población en situación de marginación, desadaptación, conflicto social y exclusión social, así como prevenir tales situaciones en colectivos calificados de riesgo social.
- 2º. *Animación sociocultural*, caracterizada por prestar atención a las necesidades socioculturales y de desarrollo de una determinada comunidad, población o territorio.
- 3º. *Educación de personas adultas*, buscando atender a las necesidades formativas de esta población vinculadas a su perfeccionamiento personal y a su adaptación sociolaboral.

Otra posible clasificación es aquella que atiende los colectivos de población a los que se dirige: infancia, juventud, adultos y tercera edad. Entre sus ámbitos de intervención se incluye entonces el sector de las personas mayores. La cuestión que se debate hoy es qué tareas y responsabilidades concretas pueden adjudicarse al educador social como profesional comprometido en este terreno. O, lo que es lo mismo, en el lenguaje actual y según el espacio europeo de educación superior, cuáles han de ser las competencias profesionales que capaciten para el ejercicio del educador social.

Para explicar dichas competencias hemos creído oportuno acudir al proyecto Tuning,² dado que es en este documento en el que se basa el *Libro Blanco del Título en Pedagogía y Educación Social* elaborado por la Red de Educación.

² La creación y desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior junto con la búsqueda de una mayor calidad de la educación europea, propiciaron e impulsaron el proyecto Tuning en 1999, con el objetivo de llegar a unos puntos de referencia comunes.

El consenso en la concreción de competencias, habilidades y destrezas, constituyen entonces elementos clave para facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación, sin perder de vista los principios recurrentes y necesarios de autonomía, libertad y diversidad que caracterizan la identidad europea.

Si bien es cierto que cuando hablamos de competencias podemos pensar o asociar otros como capacidad, atributo, destreza o habilidad, en el informe acerca del proyecto Tuning (2006) se establecen ciertas diferencias entre ellos. Básicamente, el término “competencia” sigue un enfoque integrador considerando las capacidades por medio de una dinámica combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades), que describen el nivel o grado de suficiencia con el que una persona es capaz de desempeñar su profesión.

Competencias y destrezas se entienden como conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo de conocimiento, la capacidad de conocer y comprender), saber cómo actuar (aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones), saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

De ahí el esfuerzo por diferenciar tres tipos diferentes de competencias dentro de lo que el informe citado entiende como “competencias genéricas o transversales”:

- *Competencias instrumentales*: son aquellas con carácter de herramienta y con una finalidad básicamente procedimental.
- *Competencias interpersonales*: las que tienden a facilitar y favorecer los procesos de interacción social y cooperación, en definitiva, las habilidades interpersonales.
- *Competencias sistémicas*: que refieren aquellas capacidades que permiten al individuo anticiparse al futuro a partir de una comprensión cercana de un determinado hecho o fenómeno.

En lo que nos compete en esta argumentación, queda patente que el educador social que trabaje con adultos y personas mayores precisa de una serie de destrezas y atributos que le permitan desempeñar su cometido con garantías y con responsabilidad.

En el Libro Blanco de la ANECA, se exponen las que siguen:

- Compromiso ético.
- Apertura hacia el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Organización y planificación.
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Convivencia y respeto a la diversidad y la multiculturalidad.

De forma más específica, las competencias específicas –saber– se concretan en:

- Conocer las políticas de bienestar social y legislación;
- conocer los supuestos y fundamentos teóricos de la intervención socioeducativa y sus ámbitos de actuación;
- conocer los supuestos pedagógicos, sociológicos y psicológicos que están en la base de los procesos socioeducativos;
- conocer la teoría y la metodología para la evaluación;
- conocer los estadios evolutivos de la población con la que se trabaja;
- conocer los fundamentos del diseño y uso de los medios didácticos;

- conocer las características fundamentales de los entornos laborales y sociales, y
- conocer los factores ambientales, ecológicos y biológicos que afectan a los procesos socioeducativos.

Por su parte, las competencias referidas al saber hacer, priorizan lo siguiente:

- Incorporar los recursos sociales, institucionales, personales y materiales disponibles para llevar a cabo el trabajo;
- diseñar y aplicar programas y estrategias de actuación;
- utilizar técnicas concretas de intervención socioeducativa y comunitaria, y
- saber utilizar los procedimientos y técnicas sociopedagógicas para la intervención, mediación y análisis de la realidad.

En síntesis, las competencias girarán en torno al “saber ser”, “saber hacer”, “saber” y “saber estar”, lo que implica un desarrollo de las mismas a nivel personal, metodológico, técnico y participativo, en constante adaptación al contexto y las necesidades que se deriven de cada situación. Es por ello que el profesional que trabaje con personas mayores no sólo habrá de adquirir una formación de orden técnico-académico, sino fundamentalmente de tipo colaborativo y reflexivo donde poder introducir las técnicas cualitativas oportunas (Sáez, 2003).

Lo que parece claro es que, lejos de la improvisación y la falta de concreción, la tarea del educador social dedicado a las personas de más edad constituye un compromiso serio respaldado por una formación sólida y una actitud coherente; tanto más si tenemos en cuenta la cada vez mayor representación y reconocidas demandas de este sector en cualesquiera ámbitos de nuestra sociedad actual.

Conclusiones

Es cierto que la profesionalización de quien trabaja desde la perspectiva socioeducativa con personas mayores se halla aún en fase de construcción, tanto en su identidad como por la necesidad impuesta desde planteamientos socioeducativos que contemplan objetivos nunca conclusos o definitivos. Pero ello no quiere decir que el camino a recorrer tenga que quedar forzosamente a expensas de la espontaneidad o falta de miras.

Si nuestra finalidad en el trabajo con personas mayores es clara, también las funciones y estrategias a desempeñar deberán ser correlativas a tales intenciones. Sin caer en la generalización pero tampoco en el despropósito, la tarea de dicho profesional irá perfeccionándose a medida que también se perfila una nueva comprensión más cercana a lo que los mismos interesados requieren del ámbito educativo.

Desde las claves antecedentes, la educación con personas mayores está orientada hacia el impulso y optimización de adecuados procesos de emancipación y descubrimiento personal, social y cultural, con la pretensión de lograr cotas superiores de transformación y participación en el entorno (Bedmar y Montero, 2009).

Como afirma el profesor Sáez (2001), es justamente en torno a la organización de conocimiento que se constituyen, legitiman y confirman las profesiones; y éstas no son más que formas de ser y ha-

cer históricas que se mueven y actúan en contextos dinámicos como las sociedades y comunidades, caracterizadas por factores de índole económica, política, social, cultural y específicamente educativa.

Evidentemente, las funciones de este profesional quedan estrechamente ligadas al contexto de actuación y a las posibilidades que caracterizan la intervención para unos destinatarios muy concretos. Sin embargo, hablar del “colectivo” de mayores en abstracto es inoperante y casi siempre vacío de contenido; es algo así como intentar delimitar parcelas en una realidad que es por definición global y heterogénea. Aun así, suele adoptarse para señalar que comparten ciertas características y vivencias sociohistóricas, lo cual les permite interpretar o justificar la realidad desde parámetros comprensibles. Evidentemente, los ámbitos y las circunstancias sociales, económicas o culturales que rodean al sujeto no pueden conllevar igual tratamiento. Los vertiginosos cambios actuales, el empuje de las nuevas tecnologías, el continuo reciclaje y perfeccionamiento profesionales... avalan modos dinámicos y activos de movilización también en el campo de lo educativo.

El profesor García (2001), inspirado en el modelo “delorsiano” de aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, establece tres parámetros esenciales que podrían reorientar el compromiso profesional:

1. *El encuentro con la identidad personal*: es decir, el desarrollo de capacidades y cualidades propias de la persona que va a relacionarse con otros seres semejantes, pero distintos en edad y experiencia. Esto supone un descubrimiento de sí mismo, una valoración y una autoestima.
2. *El descubrimiento del proyecto educativo-social y los roles implicados*: por un lado es un profesional que debe dedicar sus esfuerzos a confeccionar programas de actuación armonizados y coherentes. Por otro lado, dichos esfuerzos han de ir encaminados hacia un reconocimiento por parte de la sociedad; o lo que es lo mismo, precisa aprobación pública, lo que significa la convergencia de conocimientos, técnicas, saber hacer, condición culturotemporal y contrapartidas económicas.
3. *El equipamiento de conocimientos y técnicas pertinentes*: no es posible dejar en manos de la improvisación ni la buena voluntad, las funciones a desempeñar. Por esto, para elaborar un perfil adecuado, las funciones educativas de estos profesionales tienen como punto de mira:
 - Habilidades cognitivas en proceso de crecimiento, esto es, inconclusas;
 - habilidades técnico-profesionales, y
 - desarrollo de habilidades conductuales.

De lo que podemos deducir que el educador ha de centrar su tarea en las peculiaridades de la persona mayor, diferenciando así sus intereses y capacidades, destacando la proximidad y cercanía en las relaciones que establece y desarrollando los contenidos en torno a la propia experiencia del interesado desde una dinámica fundamentalmente interactiva, que priorice el componente socioafectivo antes que el puramente cognitivo.

El profesional que se prepara para trabajar con personas mayores ha de tener claro el propósito de su ejercicio, pero también las notas esenciales que caracterizan la educación a estas edades. No es por tanto una labor de programación y enseñanza, como de incursión en las características y necesidades que, desde sus mismos intereses, reclaman los que ya han pasado con creces las edades de una intervención más dirigida y estructurada. Si la finalidad educativa tiende a la autorrealización personal y su proyección social desde una dimensión fundamentalmente expresiva y vinculada al

propio contexto, la actuación de los educadores debe facilitar las estrategias más adecuadas para conseguirlo. Y la profesionalización y capacitación personal cubren aquí una función esencial. Los métodos irán encauzados a través del descubrimiento personal y las técnicas rebasarán la simple operatividad para perseguir los principios de actividad, independencia y participación que caracterizan la acción socioeducativa en las personas de edad.

Desde la perspectiva sociocrítica, se exige pues que los educadores sean facilitadores, pero al mismo tiempo intelectuales transformadores para que su labor no quede paralizada en la rutina de la transmisión, planificación, organización, etc., y actúen como profesionales desde una pedagogía reflexiva y crítica. Esto se consigue con una práctica educativa fuertemente comprometida con los contextos sociocomunitarios y los marcos sociales donde tienen lugar. No se trata, por tanto, de aplicar el conocimiento sino de problematizarlo, teniendo el cambio social como meta (Escarbajal, 2003).

Efectivamente, los educadores pueden empezar a desarrollar una pedagogía que ofrezca una posibilidad más crítica, “para dirigir el propósito y significado de la cultura popular como un terreno de lucha y esperanza”, que dirían Giroux y McLaren (1998: 195).

Hay que insistir en el hecho de que el profesional y la profesionalización en el ámbito de la educación en personas mayores, están construyéndose. Todo educador está “*in fieri*”, haciéndose; en este sentido, tampoco el educador de mayores habrá de dejar de ser un aprendiz.

Referencias bibliográficas

- Abellán, A., L. Lorenzo y J. Pérez (2012), Indicadores demográficos en IMSERSO (Ed.), *Informe 2010. Las personas mayores en España*, Madrid, IMSERSO.
- ANECA (2004), *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*, en http://www.aneca.es/var/media/150392/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf (consultado el 20 de diciembre de 2013).
- Arias, J., B. Gutiérrez y R. López (2013), “Reflexiones sobre alfabetización, educación básica y desarrollo social de personas jóvenes y adultas en Colombia”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 1, año 35, pp. 69-88, en <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2013-1/contrapunto.pdf> (consultado el 20 de febrero de 2014).
- Bedmar, M. e I. Montero (2009), *Recreando la educación en personas mayores. Aportes desde la Pedagogía Social*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Caride Gómez, J.A. (2012), “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”, en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. 754, pp. 301-313.
- Cuenca, M. (1999), *Ocio y formación: Hacia la equiparación de oportunidades mediante la Educación de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Escarbajal, A. (2003), “Personas mayores, educación y aprendizaje”, en J. Sáez, (coord.): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*, Madrid, Editorial Dykinson, pp. 159-181.
- Formosa, M. (2014), “Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future”, en *Ageing and Society*, núm. 34, pp. 42-66. DOI: 10.1017/S0144686X12000797.
- García, J. (2001), *Nuevos parámetros de profesionalización. Perfil del educador de personas mayores*, Material policopiado para el Curso Experto Universitario en Gerontagogía. Intervención Socio-Educativa en Personas Mayores. Granada, 2000-2001.

- García, J. (2004), *La educación en personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*, Madrid, Narcea.
- García, J. (2003), *De nuevo, la educación social*, Madrid, Dykinson.
- Gillet, J. C. (2006), *La animación en la comunidad. Un modelo de animación socioeducativa*, Barcelona, Graó.
- Giroux, H. A. y P. McLaren (1998), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Niño y Dávila Editores.
- Giroux, H. A. (2001), *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Kern, D. (Dir.) (2013), *Formation et vieillissement – apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences?*, Nancy, Presses Universitaires.
- Menec V.H., J.G. Chipperfield (1997), “Remaining active in later life: The role of locus of control in seniors’ leisure activity participation, health, and life satisfaction”, en *Journal of Aging and Health*, núm 1, vol. 9, pp. 105-125.
- Montero, I. (2003), “El caletre y la experiencia”, en J. García (coord.), *El refranero, ¿espejo y reflejo de las personas mayores?*, Madrid, Dykinson, pp. 155-170.
- Montero, I. (2005), *El interés de las personas mayores por la educación: qué educación. Estudio de campo*, (Tesis doctoral), Granada, Universidad de Granada.
- Morín, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- Núñez, V. (2002) (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- Pérez, G. (Coord.) (2004), *Calidad de vida en personas mayores*, Madrid, Dykinson.
- Pérez, G. y Ma. V. Pérez (2006), *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores*, Madrid, Narcea.
- Petrus, A. (Coord.) (1997), *Pedagogía Social*, Barcelona, Ariel.
- Quintana, J. Ma. (1995), *Teoría de la Educación*, Madrid, Dykinson.
- Sáez, J. (2001), “La educación sitiada: ¿profesionalismo versus justicia social?” Material policopiado para el *Curso Experto Universitario en Gerontología. Intervención Socio-Educativa en Personas Mayores*, Granada, 2000-2001.
- Sáez, J. (Coord.) (2003), *Educación y aprendizaje en las personas mayores*, Madrid, Editorial Dykinson.
- Sáez, J. y J. García (2006), *Pedagogía Social. Pensar la Educación social como profesión*, Madrid, Alianza Editorial.
- Sánchez, M. y M. Kaplan (2014), Intergenerational Learning in Higher Education: Making the Case for Multigenerational Classrooms, en *Educational Gerontology*, núm. 7, vol 40, pp. 473-485, DOI: 10.1080/03601277.2013.844039.
- Villas-Boas, S., A. L., Oliveira, N. Ramos e I. Montero (2013), “Intergeneration education as a strategy for promoting active aging: analyzing the needs of a local community as a way to develop relevant and sustainable projects of intervention”, en A. L. Oliveira (coord.), *Promoting conscious and active learning and aging*, Universidade de Coimbra, coimbra University Press, en http://www.uc.pt/imprensa_uc/catalogo/ebook/e-book_promoting (consultado el 20 de diciembre de 2013).