

PARTICIPACIÓN SOCIAL DE PERSONAS MAYORES EN CHILE Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Pensar la vejez y el envejecimiento en América Latina y el Caribe: Un desafío pendiente

Javiera Sanhueza Chamorro

Resumen

Tradicionalmente, la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: socializar a los nuevos integrantes de una sociedad y prepararlos para el mundo del trabajo; excluyendo a las personas mayores, situación que reproduce su desvinculación social y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades.

Los conceptos “educación permanente” y “educación para la ciudadanía” dan cuenta de un esfuerzo por democratizar los conocimientos, defendiendo el derecho a la igualdad de oportunidades para la participación social frente a otros grupos de edades.

Diversas instituciones han venido señalando hace varias décadas la necesidad de promocionar igualdad de acceso a lo largo de toda la vida, sin embargo en Chile se sigue relacionando a la población mayor más con problemas que con oportunidades, creando políticas educativas incapaces de considerarlos como actores de su propia realidad.

Palabras Claves: Educación para la ciudadanía, envejecimiento activo-productivo, políticas sociales dirigidas a personas mayores en Chile.

Inicialmente, para adentrarnos en la problemática de la educación para la tercera edad, es necesario explorar los diferentes elementos teóricos a la gerontología social. Basado en lo anterior se expondrán a continuación dos de los paradigmas más significativos en la materia.

1. Paradigma de la desvinculación social

Para este paradigma (Cumming & Henry, 1962), el retiro es funcional a la sociedad ya que -supuestamente- de esta manera se logran liberar determinados roles sociales (como los puestos de trabajo, que dotaban a las personas mayores de estatus e identidad) para que éstos pasen a ser ejecutados por personas más jóvenes.

Por otro lado, también es funcional para la persona mayor, dado que así se facilitaría su vida al no haber tantas expectativas sociales sobre él, a la par que se minimizarían los costes sociales y emocionales de la muerte que se avecina (Bazo, 1990; Sánchez, 2000; Hagestad & Unleberg, 2006).

En otras palabras:

...La sociedad busca una forma ordenada de transferir las responsabilidades y aislar a este sector poblacional de la participación social, mientras que la persona mayor busca la oportunidad de retirarse de las demandas de la sociedad para contemplar sosegadamente el significado de la vida y la muerte. De esta manera, el aislamiento se convierte en algo aceptable y una conducta adaptativa (Sánchez, 2000, p. 82-83).

Así, el paradigma de la desvinculación social, conlleva a una disminución de la interacción social entre las personas que envejecen y el resto de las personas del medio al que pertenecen, aislándolos de la

participación social, incluyendo la educativa. Esto se debe a que en casi toda la historia de la humanidad se ha valorado la juventud sobre la vejez, la cual sólo se la asocia con valores negativos (McHugh, 2003), lo que se han radicalizado en la sociedad de nuestro tiempo.

Es el concepto productivo-joven (Gastron & Lacasa, 2009) el que domina en una sociedad basada en el trabajo-consumo¹. En consecuencia, todo aquello que encierre el peligro de alejar a los individuos de la potencia física y mental (para este caso, la vejez), es considerado como una enfermedad que ataca por distintos flancos. De ahí que algunos planteen la existencia de una “discriminación bipolar por edad” (McHugh, 2003) que oscila entre los estereotipos negativos que usualmente se emplean para definir la vejez, y la promoción de “elixires milagrosos” que prometen hacer a un lado los efectos indeseados de la edad (anti-edad, anti-señales, anti-oxidante, etc.).

En términos generales, los aspectos que constituyen la imagen imperante sobre la vejez son una serie de supuestos asociados a la improductividad, la dependencia, y el deterioro físico y cognitivo de las personas mayores; los cuales, también son transmitidos usualmente por los medios de comunicación de masas (Bowd, 2003; Callister, Magoffin & Robinson, 2009; Fealy, Lyons, McNamara & Treacy, 2012).

2. Paradigma del envejecimiento activo

Cuando nos referimos al paradigma del envejecimiento productivo, hay que entender que se han desarrollado dos vertientes. Primeramente, se habló de envejecimiento saludable o “con éxito”, “satisfactorio”, “óptimo”, “positivo” (Fernández-Ballesteros, 2011), donde se comienza a cuestionar que el retiro sea beneficioso, tanto para la sociedad como para el individuo, y -en contraposición- se sostiene que es la sociedad que gradualmente obliga a las personas mayores a retirarse de la vida social activa, no siendo en ningún sentido un proceso deseado. De esta manera, el paradigma de la desvinculación comienza a ser visto como una mera “...justificación para excluir a la población mayor de la participación social y para ocultar las fallas del Estado en proveer servicios para esta población” (Sánchez, 2000, p. 84).

Según este paradigma, el envejecimiento es un proceso en el que se mantienen más o menos intactas las habilidades y tareas de la edad adulta de una persona, siendo la desvinculación en la vejez tan sólo el resultado de la falta de oportunidades para las personas mayores. En este sentido, la disminución de la actividad sería una imposición social y, en ningún sentido, una necesidad.

La causa principal de la falta de adaptación de las personas mayores al sistema social es la falta de roles (Maiztegui, 2001), lo que coincide con el paradigma anterior, pero en vez de proponer el aislamiento, considera que el bienestar de las personas mayores y de la sociedad en general deberá ser resuelto mediante la intensificación de los roles ya existentes en la vejez, además de la creación de nuevos roles capaces de dar un nivel suficiente de actividad a las personas mayores para que ellos puedan ajustarse a su nueva realidad (Bazo, 1999; Fernández-Ballesteros, 2000).

La mayoría de las declaraciones internacionales y programas dirigidos a personas mayores, adscriben a este paradigma y teorías similares, poniendo como punto central el fomento de la actividad en la vejez (ONU, 2002a, 2002b, 2004, 2006).

El segundo punto de vista nace desde la gerontología crítica. Surge un subsistema teórico dentro del envejecimiento activo que pone énfasis en la productividad rechazando la ideología que impera en el estudio y tratamiento de la vejez, para pasar a exhortar a las personas mayores para que estas se conviertan en sujetos productivos en la etapa del ciclo vital por la que transitan y formen parte de la ciudadanía activa en la comunidad a la cual pertenecen.

¹ Donde el trabajo se encuentra subordinado a los intereses del capital y el consumismo, reduciendo o eliminando todos aquellos aspectos “creativos” y liberadores de dicha actividad humana.

Para este paradigma, las personas mayores, como sujetos sociales, tienen derecho a formar parte de los espacios en los cuales comúnmente se ejercita la ciudadanía activa en la comunidad a la cual pertenecen (Stevens-Ratchford, 2011), lo cual lleva implícito el derecho a participar en igualdad de condiciones en el desarrollo de sus propias comunidades (Miralles, 2011). En este sentido, la “productividad” apunta a un “hacer” creativo que dota de sentido propio a la vida (Díaz-Nicolás, J, Fernández-Ballesteros, R, Molina, M, López-Bravo, M, Schettini, R & Zamarrón, 2011), tanto del sujeto como de la sociedad, lo cual exige considerar a la realidad como un espacio intergeneracional de relaciones no estigmatizantes.

En lo específico:

... [La] productividad [en las personas mayores], puede o no referirse al ámbito de la generatividad económica, pero que además implica el más amplio espectro del funcionamiento en sociedad: desde la producción de ideas hasta la producción de redes sociales, organizaciones de base, mecanismos de solidaridad, proyectos, etc. (Gutiérrez, Osorio, Ríos & Wilson, 2006, p. 4).

3. Educación a lo largo de la vida: Significados de la educación social de personas mayores

4.

Tradicionalmente la educación ha estado enfocada a dar respuesta a dos necesidades fundamentales: 1) la socialización de los nuevos integrantes de una sociedad (fundamentalmente niños) (Berger & Luckmann, 1968; Durkheim, 1997) y 2) proporcionar la preparación necesaria para la incorporación al mundo profesional y del trabajo; dejando excluidos al grupo de edad constituido por las personas mayores, reproduciendo su “desvinculación social” y la idea de que ellos ya no se encontrarían aptos para cursar este tipo de actividades (García & Egido, 2006).

Cuando se habla de “gerontología educativa”, “gerontagogía”, “educación continua”, “educación permanente” (vertiente colectivista), “aprendizaje permanente” (vertiente individualista)², “educación a lo largo de la vida”, “educación social de personas mayores”³, entre otros conceptos, no se está haciendo otra cosa que dar cuenta de un esfuerzo en pos de la democratización de los conocimientos en el conjunto de la sociedad, es decir, defendiendo el derecho de que sea reconocida la igualdad de condiciones y posibilidades para las personas mayores, frente a los otros grupos de edades (Colom & Orte, 2001).

El principal objetivo del nuevo paradigma –como ya se ha dicho– es transformar las estructuras educativas, desde el modelo escolarizado hasta la llamada “sociedad del aprendizaje”. Para ello se ha propuesto la reforma de dos pilares (García & Egido, 2006).

El primero es la integración vertical, donde se procura de asegurar la igualdad de oportunidades en la educación, entendiendo que el aprendizaje se produce en todas y cualquier etapa de la vida. Para esto se propone eliminar las barreras que en el actual sistema educativo han dificultado el acceso a la educación después de una determinada edad.

El segundo es la integración horizontal, la cual refiere a la necesidad de incluir espacios “no formales” e “informales” de educación, con el objetivo de dejar de entenderla como algo que sucede únicamente en el ámbito de lo “formal”. Una propuesta en este sentido es que las personas e instituciones que

² Mientras el aprendizaje se refiere a un individuo autónomo, consumidor, responsable de tomar las oportunidades disponibles en el mercado educativo, y, por lo tanto, responsable de sus carencias educativas (visibilizando las desigualdades sociales, como aquellas que surgen a partir de los grupos de edades); la educación hace referencia a políticas públicas de inclusión social.

³ No confundir ninguno de estos términos con la “educación de adultos”, tendencia centrada en la alfabetización de adultos, con miras a mejorar la cualificación de trabajadores en situación desventajada y/o población de riesgo (García & Troyano, 2006).

actúan en el terreno de la educación formal, deben dejar de ostentar el monopolio de la educación, las credenciales válidas y el estatus.

En este segundo punto, al adentrarnos en el análisis de la nueva forma de pensar la educación, hay que señalar las características de los distintos espacios de la “integración horizontal” (Apps, 1985; García & Troyano, 2006; UE, 2010):

- La educación formal se entiende como el sistema estructurado de educación y formación que comienza en la escuela infantil y primaria y que continúa en la enseñanza secundaria y superior o terciaria. Es impartida, normalmente, en los centros de enseñanza general o profesional y conlleva una titulación o grado académico. En el caso de las personas mayores, dentro de este espacio formal se comprenden los “Programas Universitarios de Mayores” que conlleven titulación oficial (García & Troyano, 2006).
- La educación no-formal corresponde a todo programa educativo planificado, destinado a mejorar una serie de aptitudes y competencias fuera del marco de la enseñanza formal. En el caso de las personas mayores, en este espacio se comprenden las “Aulas de la Tercera Edad”, educación caracterizada por la utilización de animación sociocultural, que posibilita el desarrollo comunitario de la persona mayor (García & Troyano, 2006).
- Por último la educación informal se refiere al proceso por el que cada individuo adquiere, a lo largo de la vida, actitudes, valores, competencias y conocimientos gracias a las influencias y los recursos educativos de su entorno y a su experiencia cotidiana (familia, compañeros, vecinos, reuniones, bibliotecas, medios de comunicación, trabajo, tiempo libre, etc.).

Este tipo de educación sólo tiene sentido si apela a una necesidad praxeológica (Colom & Orte, 2001) es decir, cuando se encuentra enfocada en dar solución a las necesidades reales de las personas mayores. Dentro de las necesidades prácticas, las demandas por una mejor “calidad de vida” que hacen los mayores a los gerontólogos, no radican sólo al mantenimiento de la funcionalidad física y cognitiva, sino también en aspectos sociales, culturales y educativos, en el marco de un envejecimiento productivo.

La intervención socioeducativa en mayores no debe circunscribirse rígidamente a ningún ámbito en específico dado que su función es contrarrestar la desvinculación social, motivar la participación activa y comenzar a propiciar un proceso de cambio en las imágenes social sobre la vejez que, como se ha dicho, son fundamentalmente negativas, y en muchas ocasiones, también, autorreferidas (Colom & Orte, 2001; García & Troyano, 2006).

De esta manera, desde la perspectiva gerontológica la educación social de las personas mayores tiene un objetivo claro:

“La acción educativa en las personas mayores debe centrarse en el contacto, en el logro de lazos y de la vida social.

La persona mayor tiende...al aislamiento, a la ruptura del lazo social, por lo que uno de los objetivos de la Gerontología Educativa debe ser tanto el evitar dicha ruptura como la devolución de la vida social de los individuos de este colectivo.” (Colom & Orte, 2001, p. 19-20).

Si bien el tipo de educación analizado en esta oportunidad no tiene como objetivo principal la preparación para el ingreso o mantención (reciclaje) de personas mayores en el mercado laboral, sí prepara para algo igualmente importante: el desarrollo satisfactorio dentro de la vida social y ciudadana.

Nuestra sociedad se caracteriza por continuas transformaciones aceleradas. La necesidad de adaptación constante a las nuevas realidades es acuciante y mucho más en el caso de las personas mayores,

especialmente si se tiene en cuenta que la preparación recibida el pasado, corresponde a otro momento histórico, por lo que no es suficiente para desenvolverse con éxito en los tiempos actuales.

En este sentido, la educación para personas mayores debe buscar alternativas de formación especiales, *“mucho más comprensivas, flexibles e integradoras.”* (García & Egido, 2006, p. 20).

Sin embargo, dada la constante exclusión y marginación que sufren las personas mayores debido a las imágenes negativas que giran en torno a ellas, existe una débil conciencia respecto a las posibilidades de ejercer la ciudadanía activa en este grupo etario, por parte del resto de la sociedad e incluso por parte de las mismas personas mayores, cuando estas ideas se convierten en profecías autocumplidas.

En este sentido, la “educación a lo largo de la vida” tiene sus fundamentos en derechos, lo cuales –internacionalmente- han orientado las políticas sociales referidas a la educación de las personas mayores.

Estas políticas se encuentran amparadas en una serie de declaraciones internacionales (Bedmar, García & Moreno, 2011). Tanto las de carácter universal, como el “Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento” y documentos derivados (CEPAL, 2008), como las de carácter más local, tienen como objetivo el elevar a la educación como factor determinante en la creación de una ciudadanía más comprometida por parte de las personas mayores, que les permita implicarse en el quehacer cotidiano de sus comunidades. Acción que *“...se contraponen a prácticas “edadistas” y asistencialistas dirigidas al sector, propiciando estrategias de involucramiento y educación para la acción”* (Bedmar et al., 2011, p. 8).

Localmente, los países de Cono Sur han generado normativas que vinculan el derecho a la educación con la población mayor, de distintas maneras y a distintos niveles.

Tanto en Argentina como en Chile, se consagran los derechos de las personas mayores, a través de la adopción del “Plan de Madrid” y la “Estrategia regional” para su implementación para América Latina y el Caribe (OISS, 2007), no generando –sin embargo- una ley que sustente una política integral que vele por todos los derechos de las personas mayores, no postergando el tema de la educación.

Por otro lado, en Brasil también se han incorporado los principios y objetivos recogidos en dicho “Plan”, generando –en este caso- un “Estatuto del Mayor” (Ley 10.741, “Estatuto do Idoso”) en cuyo título de los “Derechos Fundamentales”, se refiere explícitamente a la educación, cultura y ocio de las personas mayores (OISS, 2007).

En Paraguay también se han incorporado algunos lineamientos, generando la ley 1.885 “De las Personas Adultas”, en cuyo artículo 3ro indica que *“Toda persona de la tercera edad(...) tendrá prioridad en la (...) educación, entretenimiento y ocupación...”* (OISS, 2007).

Finalmente, Uruguay inspira su política de promoción, en los principios del “Plan”, avanzado un poco más en el tema al normar inclusive a las instituciones de educación no formal que dictan cursos y talleres para personas mayores (OISS, 2007).

3. Reflexiones finales: Imposibilidades en Chile

La Constitución Política de la República de Chile y la reformada Ley General de Educación reconocer el derecho de las personas mayores para educarse, pero con algunas notables limitantes.

Si bien nuestra carta magna concibe que *“la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en distintas etapas de su vida”*, luego tan sólo desarrolla las condiciones de la educación del párvulo, el niño y el joven, lo cual da cuenta de que -en lo concreto- esta normativa no tiene contemplada la participación socialmente activa de otros grupos de edades.

En contraposición, la Ley General de Educación (ley 20.370) otorga más luces sobre un marco conceptual de la educación para la ciudadanía en Chile: *“la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas (...) capacitándolas para convivir y participar en forma responsable, democrática y activa en la sociedad”*.

Hoy, las iniciativas educacionales en Chile hacen eco de una concepción limitada de la educación, dirigiendo el grueso de los recursos y los esfuerzos hacia los grupos de edades menores de 50 años. En este sentido, las pocas iniciativas educativas dirigidas a personas mayores, hacen eco de una ideología del envejecer que muchas veces concibe a este grupo poblacional, más como un problema a resolver, que como un actor social.

Una gran parte de la población mayor en Chile tiene sus necesidades básicas insatisfechas. La desprotección que genera el sistema de pensiones chileno⁴, la baja escolaridad y las imágenes sociales negativas, generan una situación de vulnerabilidad que repercute principalmente en la salud de los mayores.

Ya ha sido ampliamente estudiado cómo la educación y los ingresos inciden en la salud de los individuos. Así, una importante proporción de la población mayor en Chile, estima que tiene una salud regular, mala o pésima; situación que se manifiesta entre un 30,9% de los hombres y un importante 52,4% de las mujeres (SENAMA, 2007).

Dado este escenario, se refuerza la creencia de que las personas mayores representan –únicamente- un importante coste para el Sistema de Salud chileno. De esta manera, la salud de una cifra creciente de personas mayores (aproximadamente 1.5 millones actualmente), representa un gasto de \$901.994 millones de pesos en 2010 (1.461 millones de euros) según la Superintendencia de Salud, previéndose que aumente al doble en 2020.

Esta vulnerabilidad de las personas mayores ha motivado que el grueso de las políticas sociales chilenas estén dirigidas a mantener la funcionalidad, dejando en segundo o tercer plano, otro tipo de objetivos.

En ocasiones, el único objetivo de la política social es prevenir la generación de enfermedades crónicas, posición que estaría relacionada con una perspectiva que ve el envejecimiento poblacional como un problema netamente sanitario.

En este último punto se fundamenta la centralidad de los talleres de auto cuidado, educación física, estilos de vida saludables, entre otros, dentro de la oferta educativa -pública y privada- dirigida a personas mayores.

En efecto, son pocas las casas de estudios que tienen programas universitarios dirigidos a personas mayores, siendo la mayoría de ellos de carácter informal y no-formal.

Las universidades de nuestro país no se han apropiado del desafío de educar a las personas mayores. Sólo 8 universidades chilenas (20%) posee algún programa de capacitación dirigido a personas mayores, situación que nos ubica muy por atrás de otros países de Iberoamérica, como Argentina (23 universidades) y España (70 universidades con más de 40.000 alumnos) (PUC, 2012).

El hecho de que aún hayan muchas necesidades básicas por satisfacer dentro de la población mayor chilena, no es excusa para olvidar otros elementos cuyo desarrollo es fundamental durante todo el ciclo vital del individuo, independientemente de su edad, a saber, elementos relacionados con la participación social en la vejez y, por lo tanto, con una educación para la ciudadanía.

En conclusión, si bien estas y otras instituciones (municipios, fundaciones, organizaciones no gubernamentales, etc.) llevan a cabo programas dirigidos a personas mayores, la mayoría de éstos enfocan su cronograma únicamente en el desarrollo de actividades relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas, la alfabetización y la mantención de la funcionalidad física y cognitiva en la vejez. Esto, en miras de evitar situaciones de dependencias.

⁴ En un sistema de pensiones de contribución definida y cuentas individuales de capitalización, la pensión que se recibe al momento de jubilar no puede predeterminarse, dado que se encuentra sujeta a una serie de factores: 1) historial completo de aportes al sistema, 2) rentabilidades y comisiones cobradas por las Administradoras de Fondos de Pensión (AFP), 3) tasas de interés de mercado al momento de jubilar, 4) edad de jubilación, 5) expectativa de vida y 6) número de beneficiarios de sobrevivencia que el afiliado tenga.

Todo esto, lo hace un sistema susceptible a generar pensiones bajas (Superintendencia de Pensiones, 2012).

Se trata de un enfoque de carencias (Huenchuan, 2004), pasando muy lejos del desarrollo de los derechos de segunda generación, como son los de tipo cultural y social.

De esta manera se demuestra que el foco de la política educativa dirigida a personas mayores aún es – fundamentalmente- asistencialista.

Relacionar a la población mayor con problemas –independientemente de las características de la sociedad mayor chilena- crea políticas incapaces de considerar a las personas mayores como actores productivos de su propia realidad, ubicándolos –por el contrario- en una posición pasiva, que propicia actitudes y políticas asistencialistas⁵ y paternalistas⁶. A partir de allí queda excluida toda posibilidad de que las personas mayores puedan participar en la creación, gestión y ejecución de su propia realidad.

En resumen, el nuevo paradigma de la educación, lejos de terminar en la edad adulta, se extiende como un proceso permanente a lo largo de toda la vida, frente a lo cual el Estado chileno ha desarrollado programas que van desde la alfabetización hasta el curso de carreras universitarias. Sin embargo, considerando que el sistema educacional actual no ha logrado ir más allá de la socialización de niños y jóvenes, las iniciativas propuestas hasta el momento, integran –sólo en forma limitada- a las personas mayores al mundo de la educación permanente, quedando –en este ámbito- aún mucho que desarrollar.

Constatar este hecho no hace más que poner sobre la mesa la necesidad de hacer esfuerzos más concretos por proteger todos los derechos de las personas mayores (no sólo aquellos relacionados con la satisfacción de sus necesidades básicas) y, de esta manera, redefinir los objetivos que pretenden alcanzar los programas que actualmente se encuentra en funcionamiento, a fin de conferir nuevo realce a los que hacen referencia a la participación social, recordando que los mayores no son sólo sujetos (Huenchuan, 2004) con necesidades psicológicas y de salud, sino también de protagonismo social.

4. Referencias

- Apps, J. (1985). *Problemas de la educación permanente*. Barcelona: Paidós.
- Bazo, M. (1990). *La sociedad anciana*. Madrid: Ediciones Siglo Veintiuno.
- Bazo, M. (1999). *Envejecimiento y sociedad: Una perspectiva internacional*. Madrid: Médica Panamericana.
- Bedmar, M, García, J & Montero, I. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores: Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-13.
- Berger, P & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bowd, A. (2003). Stereotypes of Elderly Persons in Narrative Jokes. *Research on Aging*, 25(1), 3-21.
- Callister, M, Magoffin, D & Robinson, T. (2009). Older Characters in Teen Movies from 1980–2006. *Educational Gerontology*, 35(8), 687-711.
- Câmara do Deputados. (2010). *Estatuto do Idoso (5ª Ed)*. Brasília: Centro de Documentação e Informação Edições Câmara
- CEPAL. (2008). *Seguimiento de la Declaración de Brasilia en el ámbito de los derechos de las personas de edad*. Santiago: CEPAL.

⁵ Concepción de protección social que se encuentra únicamente enfocada en la asistencia (proveer de prestaciones u otros beneficios tendientes a la superación de las condiciones mínimas de existencia).

⁶ Tendencia Estatal de “proteger” en forma autoritaria a ciertos ciudadanos, asumiendo su supuesta incapacidad de tomar decisiones por sí mismos, así como lo hace un padre de familia con sus hijos.

- Colom, A & Orte, C. (2001). *Gerontología educativa y social*. En A. Colom, A & Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 17-39). Palmas: Universitat de les Illes Balears.
- Cumming, E & Henry, W. (1962). Growing Old: The Process of Disengagement. *American Sociological Review*, 27(4), 561-562.
- Díaz-Nicolás, J, Fernández-Ballesteros, R, Molina, M, López-Bravo, M, Schettini, R & Zamarrón, M. (2011). Productivity in old age. *Research on Aging*, 33(2), 205-226.
- Fealy, G, Lyons, I, McNamara, M & Treacy, M. (2012). Constructing ageing and age identities: a case study of newspaper discourses. *Ageing & Society*, 32(01), 85-102.
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Gerontología social*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R. (2011). *Envejecimiento saludable*. Congreso sobre envejecimiento: La investigación en España, Madrid, 9 -11 de marzo, (Paper)
- Gastron, L & Lacasa, D. (2009). La percepción de cambios en la vida de hombres y mujeres, según la edad. *Población y sociedad*, 16 (1), 3-27.
- García, J & Egido, I. (2006). *Aprendizaje permanente*. Orcoyen: EUNSA Ediciones Universidad de Navarra S.A Pamplona.
- García, A & Troyano, Y. (2006). *Docencia universitaria de calidad para personas mayores en el espacio europeo de educación superior*. REU: Revista de Enseñanza Universitaria, (27), 33-41.
- Gutiérrez, E, Osorio, P, Ríos, P & Wilson, C. (2006). *Adulthood mayor: contexto + subtexto*. Santiago, Chile: Observatorio Social del envejecimiento y la vejez. Corporación AÑOS.
- Hagestad, G & Uhlenberg, P. (2006). Should We Be Concerned About Age Segregation? *Research on Aging*, 28(6), 638-653.
- Huenchuan, S. (2004). *Marco legal y de políticas a favor de las personas mayores en América Latina*. Santiago: CEPAL.
- Mchugh, K. (2003). Three faces of ageism: society, image and place. *Ageing & Society*, 23(2), 165 -185.
- Maiztegui, C. (2001). *Las personas mayores y nuevos roles sociales*. En Colom, A & Orte, C (Eds.), *Gerontología educativa y social: Pedagogía social y personas mayores* (pp. 41-55). Palmas: Universitat de les Illes Balears.
- OISS. (2007). *Proyecto sobre personas mayores, dependencia y servicios sociales en los países del cono sur. Situación, necesidades y demandas de las personas mayores en los países del Cono Sur. Apuntes para un diagnóstico*. Santiago: Organización Iberoamericana de Seguridad Social.
- OMS. (2002). Envejecimiento activo: un marco político. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 37(2), 74-105.
- ONU. (1948). *Declaración Universal Derechos Humanos*. París: ONU.
- ONU. (2002a). *Envejecimiento productivo: El trabajo voluntario de las personas mayores*. Recuperado el 01 de junio de 2012, de <http://www.un.org/spanish/envejecimiento/newpresskit/productivo.pdf>
- ONU. (2002b). *Plan de Acción Internacional Madrid sobre el Envejecimiento*. Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, Madrid, 12 de abril, (Paper).
- ONU. (2004). *Modalidades de examen y evaluación del Plan de Acción Internacional de Madrid sobre el Envejecimiento, 2002*. Comisión de Desarrollo Social 42º período de sesiones Resolución

42/1, 4. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.un.org/spanish/events/olderpersons/2006/documents.html>

ONU. (2006). *Principales acontecimientos en la esfera del envejecimiento desde la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Informe del Secretario General, 45. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.imsersomayores.csic.es/documentacion/biblioteca/registro.htm?id=52072>

Sánchez, C. (2000). *Gerontología social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

SENAMA. (2007). *Dimensiones del envejecimiento y su expresión territorial*. Santiago: SENAMA.

Stevens-Ratchford, R. (2011). Longstanding Occupation: The Relation of the Continuity and Meaning of Productive Occupation to Life Satisfaction and Successful Aging. *Activities, Adaptation & Aging*, 35(2), 131-150.

Superintendencia de Pensiones. (2012). *Documento de trabajo N° 53*. Santiago: Superintendencia de Pensiones.

UE. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Niza: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.

UE. (2010). *Carta de Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos*