José A. Yuni / Claudio A. Urbano

# Educación de adultos mayores

## Teoría, investigación e intervenciones

Editorial Brujas

# Educación de adultos mayores

## Teoría, investigación e intervenciones

José A. Yuni
Claudio A. Urbano

Con la colaboración de
Liliana Tarditi

Editorial Brujas
Educación

Autores:
José A. Yuni
Claudio A. Urbano

Colaboradora:
Liliana Tarditi

José A. Yuni
Educación de adultos mayores: teoría, investigación e intervenciones / José A. Yuni ; Claudio A. Urbano - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2005.
200 p. ; 24x15 cm.

ISBN 987-591-000-7

1. Albabetización-Adultos Mayores. I. Urbano, Claudio A. II. Yuni, José A. III. Título
CDD 374.012 4

© 2005 José A. Yuni y Claudio A. Urbano
© 2005 Editorial Brujas

Primera edición
Impreso en Argentina
ISBN: 987-591-000-7
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.

Editorial Brujas

editorialbrujas@arnet.com.ar
Tel./fax: (0351) 4606044 – Pasaje España Nº 1485
Córdoba – Argentina

# I N D I C E

Pág.

**Agradecimiento y reconocimientos** ..... 7

**Prólogo** ..... 9

**Capítulo I**
La educación de adultos mayores como
campo conceptual y práctico ..... 15

**Capítulo II**
Modelos de educación de adultos mayores ..... 33

**Capítulo III**
La educación de adultos mayores: elementos
para su delimitación conceptual ..... 45

**Capítulo IV**
Dimensiones socio-culturales de la educación
de adultos mayores ..... 55

**Capítulo V**
Perspectivas filosóficas sobre la educación
de adultos mayores ..... 67

**Capítulo VI**
Cognición, inteligencia y envejecimiento ..... 85

**Capítulo VII**
Perspectivas cualitativas sobre la cognición
en la vejez ..... 105

**Capítulo VIII**
Otras claves para pensar las relaciones entre
memoria, aprendizaje y envejecimiento ..... 121

**Capítulo IX**
Criterios de intervención en la educación
de adultos mayores ..... 137

**Capítulo X**
Intereses, necesidades y motivaciones
educativas de los adultos mayores ..... 151

Pág.

**Capítulo XI**
Intervenciones educativas para la
estimulación cognitiva ..... 189

**Capítulo XII**
Intervenciones educativas para la promoción
de la calidad de vida de los adultos mayores ..... 219

**Capítulo XIII**
Intervenciones educativas centradas en el Desarrollo
Personal y la Creatividad de adultos mayores ..... 239

**Bibliografía** ..... 267

## Dedicatorias

*A nuestros padres...*
*Los primeros educadores que en la vida*
*nos transmitieron el deseo de jugar*
*con sus abrazos como el primer juguete.*
*Los primeros maestros que nos enseñaron*
*el valor de lo cotidiano*
*de compartir el pan.*
*Los instructores del vuelo*
*que dieron confianza a nuestras alas.*
*Los amantes que encendieron el fuego*
*de la constancia en el esfuerzo del diario vivir.*
*Los que aun siguen de pie*
*en medio de tantas tormentas.*
*Los que sacan del llanto*
*la plegaria confiada en lo por-venir.*
*Y nos enseñan que uno debe ser responsable*
*por aquello que ha educado.*

*A nuestros hermanos...*
*Compañeros de juegos, de risas y de llanto.*

*A nuestros amigos de la vida...*
*Acompañantes de los senderos*
*De la ilusión, la aventura, la intimidad, la pasión.*

*A nuestros amores...*
*Y lo que traerán con ellos.*

## Agradecimientos y reconocimientos

Queremos aprovechar el espacio de este texto para agradecer a las instituciones y personas que durante estos años han sostenido materialmente nuestras búsquedas y apuestas. Graciela Zarebsky habilitó generosamente un espacio de aprendizaje e intercambio que nos enriqueció en lo profesional y que contribuyó en mucho a establecer ciertos códigos teóricos comunes. Su papel de interlocutora sagaz y su habilidad para desafiarnos cada vez más -junto con los compañeros que durante dos años nos acompañaron en el espacio formativo de la Universidad Maimónides- fue muy importante para nuestro crecimiento. Su reconocimiento a la tarea que realizamos en este campo y su apertura para el trabajo interdisciplinario reafirmó nuestra confianza en la labor que realizamos.

Igual efecto produjeron los estrechos contactos con Laura Golpe y su inquieto equipo de la Universidad Nacional de Mar del Plata a quien debemos agradecer su generosidad y su contagioso impulso por hacer y decir algo diferente y sólido en el campo de la gerontología social. Ella contribuyó a la exploración de nuevas perspectivas gerontológicas desde su sólida formación antropológica, psicoanalítica y gerontológica. Su particular modo de transitar el campo académico -glamoroso, hipercrítico, pleno de humor, de exigencia en la calidad de sus producciones y de una desafiante irreverencia- nos permitió encontrar no sólo una colega valiosa, sino un modo ejemplar de hacer ciencia gerontológica (o antropología de la vejez) desde los bordes. Y más aún, una amiga.

La escritura de este texto es en parte producto del viejo reclamo del apreciado colega Juan Saez Carreras de la Universidad de Murcia, España, quien además de invitarnos a compartir nuestro conocimiento, nos ha enriquecido con sus múltiples aportes al campo de la gerontagogía y de los cuales somos reconocidos deudores. Nuestro agradecimiento por ese impulso inicial y por la valorización de nuestra producción.

La Universidad Nacional de Catamarca a través de la Secretaría de Ciencia y Tecnología ha financiado los proyectos “Prospectiva de la Educación de Adultos Mayores en Argentina”, el estudio sobre “Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez” y el Programa de Investigaciones “Contextos y Abordajes educativos emergentes”. Proyectos en los que hemos participado los autores y cuyos resultados han sido un insumo importante del texto. Asimismo, cabe reconocer a la Facultad de Ciencias de la Salud que a través del Programa Universidad de Mayores (UNIMAS) nos ha dado la posibilidad de que las ideas gerontagógicas se conviertan en prácticas concretas.

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) es desde hace varios años sostén de nuestra línea de trabajo, lo que se ha plasmado en el otorgamiento de becas de posgrado y posdoctorales y en la aprobación del proyecto “Modelos organizacionales y dimensiones psicopedagógicas de la educación de adultos mayores” actualmente en vías de realización.

Nuestro agradecimiento a la Maestría en Gerontología de la Facultad de Ciencias Médicas. Este ámbito de Posgrado se ha convertido en una plataforma

operativa que nos permite articular intereses, roles y proyectos comunes. Nuestra participación en carácter de docentes de la Maestría, de investigadores en el Centro de Investigaciones Gerontológicas y de docentes del Programa Universitario de Adultos Mayores (PUAM) en los cursos de Calidad de Vida, Desarrollo Personal y de la Creatividad y Estimulación de la Memoria nos da la posibilidad de un espacio productivo que apreciamos. En es ámbito, queremos agradecer especialmente a quien más allá de su máscara burocrática, brinda permanente apoyo a nuestras propuestas. Nos referimos a la Mg. María Cristina Burba quien en momentos difíciles para nosotros tuvo el valor, la generosidad y la intención de "rescatarnos del exilio", ofrecernos cobijo institucional y honrarnos con su respeto profesional y su amistad personal. Junto con el Dr. Mario Ramello, Director de la Maestría, nos hacen "sentir en casa" y nos impulsan para seguir creando y generando propuestas. Estamos particularmente agradecidos a las autoridades de la Maestría en Gerontología por ser los co-editores de esta obra, en tanto ello realza el valor académico de la misma.

Un agradecimiento especial a nuestro editor que renueva su confianza en nosotros y apuesta a la publicación de esta obra. En particular, queremos agradecer a Sylvia Nasif del staff de Editorial Brujas por el entusiasmo, empeño e ilusión puestos en este texto. Desde las reuniones iniciales supo captar las ideas base, el significado y el potencial del libro. Las discusiones acerca del título así como la del diseño, son parte de su adecuada comprensión de nuestras intenciones. Su minuciosidad en las diferentes fases de producción del texto ha contribuido a la calidad de la versión final.

Finalmente, nuestro agradecimiento a quienes en estos años nos han enseñado el sentido de ser educadores y nos han perfeccionado en el "oficio de enseñantes de adultos mayores". Agradecidos por la confianza que depositan en nosotros para poder avanzar en su camino vital. Agradecidos por sus interrogantes que movilizan nuestras incertidumbres y nos impulsan a nuevas búsquedas intelectuales y profesionales. Agradecidos por la curiosidad con que cada semana esperan que "larguemos" con el encuentro y nos invitan a no quedarnos quietos, no quedarnos conformes con nuestro saber y nuestros métodos eficaces. Agradecidos porque se prestan al juego de ser sujetos co-productores de conocimientos y tomarse el trabajo de transcribir clases, reproducir apuntes, fotocopiar sus cuadernos. Agradecidos por la generosidad con que sostienen la tarea de registro de sus producciones, quizás con la ilusión de "verse reflejados en algún librito" próximo que les pueda servir a otros que no nos tienen con ellos. Agradecidos por su apuesta por la vida y por la enseñanza de que en lo por-vivir nos esperan respuestas si aprendemos a buscar.

A los adultos mayores de Catamarca, Córdoba, la Falda, Alta Gracia y Carlos Paz, que en estos años han compartido nuestro camino, les agradecemos no sólo que sean parte de este texto, sino que sean el pre-texto para contar lo que hacemos. Les aseguramos que su presencia en nuestras vidas significa un contexto que propicia nuestro desarrollo como personas, profesionales y académicos.

# PRÓLOGO

*Estimado lector:*

Queremos anticiparle que el libro que está comenzando a leer en este momento es extraño. Es un texto que muchas veces fuimos postergando. En él se refleja nuestro saber, nuestro empeño y nuestra experiencia en el campo de la educación de adultos mayores. Pese a los intentos, sentimos que no logramos reflejar en sus páginas la pasión con la que, en una década de trabajo compartido, abordamos el trabajo sistemático de teorizar desde bases científicas sobre este fenómeno educativo y también de "hacerlo" desde lugares y posiciones diferentes. Cada uno de nosotros realizó itinerarios diferentes dentro de este campo, pero también es cierto que confluimos en espacios de encuentro, amistad, producción y crecimiento personal y profesional.

Sentimos que este libro no es el que en nuestras fantasiosas discusiones de trabajo planeamos. Pero también sabemos que en estas páginas le estamos brindando el sustento de nuestras herramientas de trabajo con las personas mayores. Herramientas hechas de teoría, de investigación y de experiencia práctica con los educadores de mayores. Este es un libro que aborda la teoría gerontagógica de un modo crítico. Reconocemos el valor de lo teórico que documentamos minuciosa y escrupulosamente, pero también le otorgamos relevancia a nuestras teorías de la práctica, construidas en y desde la práctica.

Casi con orgullo podemos decir que nuestra tarea de "investigadores académicos" no se acota a una oficina o un laboratorio sino que los trasciende. Nuestro laboratorio es el aula en el que semanalmente y durante varios años seguimos haciendo práctica y haciéndonos en la práctica educativa con mayores. Por lo tanto, aunque algunos capítulos tengan la aridez de la literatura científica sabemos que la información que allí ofrecemos es una herramienta muy rica para la comprensión de los procesos ligados a la educación y el aprendizaje de las personas mayores.

En diferentes capítulos exponemos los resultados de investigaciones, estudios, tesis de posgrado que han sido realizadas en los últimos años. Es sabido que en nuestro país los resultados de la producción científica se fragmentan en comunicaciones a congresos, artículos para revistas o capítulos de libros. Por ello, escribir este libro ha sido una ardua tarea en aras de restituir el núcleo de interrogantes que desde hace más de una década nos invitan a su elucidación y de los que hemos dado cuenta en las producciones propias que aparecen al final de la bibliografía.

Y como en todo trabajo de restitución de la unidad perdida, tenemos que combatir fantasmas, reactualizar los significados, reconocer los zigzagueos, los puntos ciegos, los quiebres en el propio pensamiento, el abandono de lo que no nutre, la recuperación de lo valioso. En fin, en eso radica la complejidad del texto y de hacerlo como producto del proceso cooperativo y

solidario de formación y crecimiento que hemos iniciado hace una década.

Quienes quieran leer este texto como jueces de nuestra coherencia a una filosofía o a determinadas concepciones educativas posiblemente se sientan defraudados. Nos hemos permitido cambiar de perspectiva siempre que ello significara una expansión de nuestras búsquedas y una huida de la endogamia empobrecedora. Podemos hacernos cargo de cada una de las palabras escritas en el texto porque en ellas late nuestra auténtica búsqueda de un saber que nos gusta saborear; porque nuestra aspiración no es tener conocimientos para tener más poder, sino para saber más, para mejor vivir y para contribuir con el poder de nuestros conocimientos en la generación de auténticas oportunidades educativas para los adultos mayores, cualquiera sea su condición social o su afiliación institucional.

Quienes pretendan encontrar en estas páginas el reconocimiento de mecenazgos, maternazgos o paternazgos intelectuales, también se sentirán defraudados. En casi quince años de experiencia y estudio sobre este tema y de una década de trabajo compartido, cada uno de nosotros ha aportado a este equipo de trabajo saberes disciplinares diferentes, ideologías educativas, políticas y gerontológicas diferentes, que dieron otra consistencia a nuestras concepciones sobre el hacer y el pensar la educación de adultos mayores. Ello no implica que no sepamos agradecer lo recibido, pero como en estos años hemos crecido y adquirido mayor autonomía, nos hemos permitido elegir, seleccionar, tomar y rechazar...en definitiva asumir los riesgos de la autonomía intelectual y personal.

Este libro representa un acto de autorización hacia nosotros mismos, hacia nuestro saber, hacia nuestra competencia para construir un conocimiento acerca de la educación de mayores integrando la solvencia académica, la reflexividad de nuestras prácticas y la voluntad de construir y compartir saberes desde posiciones disciplinares y académicas diferentes.

Desde esta intención de restituir una visión nuclear sobre la educación de adultos mayores, una visión abierta, multicéntrica, multirreferenciada teóricamente y abierta a la crítica, decidimos volver a los registros de campo. Otra instancia de complejidad para la escritura de este texto: ¡qué impacto abrir archivos, recuperar escritos, repasar miles de páginas que hemos escrito y sistematizado a lo largo de estos años! ¡Qué rara la sensación de vernos reflejados en discursos, propuestas, reflexiones que quizás ahora siguen otros derroteros...pero que en este haber-sido son también una parte nuestra!

Nuestra tarea de investigadores científicos nos impone la obligación de generar evidencia para apoyar nuestras conclusiones, pero éstas no sólo son producto de la aplicación de tests, escalas, cuestionarios o cualquier otra técnica de recolección de datos. Desde hace más de ocho años registramos cada clase semanal que realizamos, recopilamos las producciones de los participantes, fotocopiamos las carpetas y materiales de trabajo.

Volver a los archivos implica encontrar escritos de personas que hoy no están más con nosotros; encontrar evidencias que nos sirven para demostrar el papel que los espacios educativos tienen para sus vidas; advertir los desplazamientos de nuestras voces teóricas a medida que hemos aprendido cosas nuevas y los nuevos matices de los conocimientos experienciales que la vida nos fue dejando con sus enseñanzas; recuperar actividades, propuestas que en el afán de no repetirnos han quedado esperando que les demos otra oportunidad. Abrir los archivos es también recordar caras, gestos, abrazos, sensaciones de los miles de adultos mayores que en estos años nos han permitido conocer más acerca de sus procesos de aprender a vivir dignamente su vejez, y que nos han enseñado a resignificar y honrar nuestro rol de educadores de adultos mayores.

Pese a todas las prevenciones que hemos formulado, deseamos que estas páginas contribuyan a impulsar y revalorizar la educación de adultos mayores. Descontamos su complicidad como lector y sabemos que usted las enriquecerá con su interpretación.

***Los autores,***
***Córdoba, julio de 2005***

# CAPÍTULO I

# LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES COMO CAMPO CONCEPTUAL Y PRÁCTICO

*Había una vez una vaca*
*En la Quebrada de Humahuaca,*
*Como era muy vieja, muy vieja,*
*Estaba sorda de una oreja.*

*Y a pesar de que ella era abuela*
*Un día quiso ir a la escuela,*
*Se puso los zapatos rojos,*
*Guantes de tul y un par de anteojos.*

*La vio la maestra asustada y le dijo:*
*¡estás equivocada!*
*Y la vaca le respondió*
*¿Por qué no puedo estudiar yo?*

*La vaca vestida de blanco*
*Se acomodó en el primer banco.*
*Los chicos tirábamos tizas,*
*Y nos moríamos de risa.*

*La gente se fue muy curiosa*
*A ver la vaca estudiosa.*
*La gente llegaba en camiones,*
*En bicicletas y en aviones*

*Y como el bochiche aumentaba*
*En la escuela nadie estudiaba.*
*La vaca de pie en un rincón*
*Rumiaba sola la lección.*

*Un día toditos los chicos*
*Nos convertimos en borricos.*
*Y en ese lugar de Humahuaca*
*La única sabia fue la vaca*
*(La vaca estudiosa)*

Canción Infantil de María Elena Walsh

# INTRODUCCIÓN

La educación de las personas mayores es un área de estudio y de práctica que se ha desarrollado en las últimas décadas tanto en nuestro país como en varios países del mundo. El incremento de las personas mayores y el previsible incremento de su expectativa y calidad de vida, sumado al impacto de las tecnologías de la información sobre las organizaciones y prácticas de la educación hacen suponer un crecimiento y diversificación de este campo para los próximos años.

La expansión y consolidación de la educación de adultos mayores como un campo teórico-práctico diferenciado dentro del ámbito educativo, ha generado reiteradas discusiones acerca de la posibilidad de conformar una subdisciplina de carácter científico. Algunos consideran que en tanto teoría y práctica educativa debe incluirse dentro del campo de las ciencias de la educación, mientras que para otros autores, su lugar de adscripción es el campo de la gerontología como ámbito multidisciplinario dedicado al estudio de los procesos de envejecimiento y la vejez. Esta discusión remite a diferentes formas de nominar las prácticas educativas con adultos mayores, tales como andragogía, geragogía, gerontagogía o simplemente educación de adultos mayores.

Lejos de poder y querer disociar la adscripción de este campo teórico-práctico a alguna de las disciplinas mencionadas, partimos de los siguientes supuestos:

a. Que la educación de adultos mayores constituye un objeto conceptual en desarrollo. Si bien se registra una producción teórica consolidada que da cuenta de este fenómeno, el proceso de construcción conceptual continua abierto ya que continuamente aparecen nuevas prácticas, modelos y servicios educativos orientados a las personas mayores.

b. Que la educación de adultos mayores como práctica educativa y social está en un proceso continuo de renovación, innovación y expansión. Movimiento que genera una multiplicidad y diversidad de prácticas que remite a una heterogeneidad metodológica, ideológica y de fines y alcances educativos.

c. Que los dispositivos de intervención diseñados para la educación de los mayores se configuran por el entrecruzamiento de *saberes teóricos y prácticos que se producen dentro y entre los campos de la educación y la gerontología.* Esta característica se deriva de la naturaleza compleja que es propia de todo fenómeno educativo; situación que requiere la confluencia y colaboración de los saberes provistos por diferentes campos disciplinarios, tanto aquellos específicamente educativos como de otras disciplinas y enfoques gerontológicos.

d. Que en tanto saber teórico-práctico acerca de una expresión particular de la acción educativa, la producción teórica sobre la educación de adultos mayores debe atender tres dimensiones propias de las teorías educativas; a saber: el reconocimiento de su naturaleza teórico-reflexiva en tanto remite a ideales, valores, modelos educativos, etc. que dan fundamen-

to a las organizaciones y sus prácticas; su carácter descriptivo que permite derivar sistemas normativos o tecnológicos; y su carácter praxiológico o aplicativo propio de las regulaciones de la actividad educativa. (Yuni y Urbano, 2005).

## ESTABLECIENDO PUNTOS DE PARTIDA

Si bien las personas mayores aparecen como destinatarios potenciales de la educación desde hace algunos siglos, la educación de los mayores como práctica social, como institución cultural y como un fenómeno organizacional de magnitud es una realidad que se registra a nivel mundial desde no hace más de treinta años[1].

De hecho, las prácticas educativas con grupos de personas mayores han evolucionado en forma paralela a la revolución demográfica caracterizada por el envejecimiento rápido de las sociedades a partir de la posguerra. Ese mismo fenómeno demográfico promovió el desarrollo de la gerontología y, particularmente, de la gerontología social y la psicogerontología como campos de estudio sobre los procesos de envejecimiento individual y social. Conformando un círculo de condicionamientos recíprocos, el mayor conocimiento sobre estos fenómenos dio lugar a la aparición de diferentes servicios y organizaciones orientadas a las necesidades sentidas y demandadas por las crecientes generaciones de adultos mayores, situación que potenció el surgimiento de oportunidades educativas de diferente formato, orientación y finalidad.

Teniendo en cuenta la evolución internacional de las experiencias y el desarrollo teórico de la educación de adultos mayores podemos plantear que las modalidades de entrecruzamiento entre educación y gerontología dependen de las trayectorias que en cada contexto socio-cultural han seguido esos campos. En el contexto latinoamericano, por ejemplo, el desarrollo de prácticas educativas para este grupo poblacional ha estado más ligado al ámbito de la educación y de las instituciones académicas que al campo gerontológico (Cfr. Yuni, 2003). En el ámbito anglosajón, el proceso ha sido inverso. La investigación gerontológica, particularmente la de corte psicogerontológico, ha sugerido la necesidad de diseñar intervenciones específicas para mejorar aspectos particulares del desarrollo y de ahí han surgido experiencias de intervención educativa.

Otro aspecto que justifica la necesidad de discutir la articulación entre educación y gerontología, es que esta última aporta elementos para com-

[1] Algunas explicaciones sobre este fenómeno educativo pueden encontrarse en los trabajos de Limón Mendizabal (1994) quien enfatiza la acción de los organismos internacionales como principal causa de la extensión de la educación de adultos mayores. Algunos autores europeos (Arnold y Costa, 1996; Pilley, 1993) en cambio lo relacionan con cambios sociales y demográficos específicos que interactúan con cambios en las concepciones culturales contemporáneas y con la ruptura de las concepciones sobre la educación surgidas en el siglo XIX.

prender las particularidades de la vejez dentro del conjunto del Ciclo Vital. Si la vejez es considerada sólo como una extensión de la edad mediana o adultez, la intervención educativa debería incluirse dentro de la educación de adultos. En cambio, si se la considera como un estadio evolutivo con sus propias tareas, oportunidades y características bio-psico-sociales y éticas, puede dar lugar a la conformación de un campo teórico-práctico que atienda a tales particularidades, dando lugar a dispositivos y encuadres educativos específicos orientados por valores y fines educativos diferenciados de aquellos que se utilizan para la educación de otras edades de la vida. Como se deduce de lo anterior, la demarcación del territorio epistémico de la educación de adultos mayores, requiere sostener la necesidad de la articulación entre la educación y la gerontología como condición ineludible.

Desde el campo educativo, esta situación generó la necesidad de definir el campo conceptual al cual adscribir estas prácticas. La educación de adultos, la andragogía, la educación permanente, la educación gerontológica y la gerontagogía fueron progresivamente, los marcos conceptuales que sirvieron como fundamento para la actuación y la reflexión pedagógica con personas mayores. A continuación realizaremos un recorrido por esas concepciones, intentando recuperar de cada una de ella elementos que contribuyan a definir los alcances y orientaciones de la educación de adultos mayores.

## EDUCACIÓN DE ADULTOS ¿VERSUS? EDUCACIÓN DE MAYORES

La educación de adultos presenta una dilatada trayectoria en la que ha aquilatado una buena cantidad de enfoques conceptuales[2]. La educación de adultos mayores en tanto fenómeno novedoso ¿puede encuadrarse dentro de esa perspectiva disciplinar o requiere otro tratamiento teórico y metodológi-co? ¿Los fines de la educación de adultos tradicionalmente asociados a la alfabetización, a la formación laboral o a la compensación de déficits socio-culturales de sus destinatarios, son compatibles con los fines que en y desde la práctica han ido definiéndose en el campo de la educación de adultos mayores?

En general, los teóricos coinciden en marcar las dificultades de una asimilación de la educación de adultos mayores al campo de la educación de adultos. Ello plantea la necesidad de que la primera se constituya como un campo de producción teórica diferenciado y particular dentro del campo más amplio de las disciplinas educativas. En otras palabras, varios autores postulan la autonomía de la educación de las personas mayores a partir del reconocimiento de algunos puntos de conflicto con el campo de la educación

[2] Desde la Sociología de la Educación Jarvis (1989) identifica dos paradigmas que orientan las concepciones teóricas sobre educación de adultos, uno inspirado en el funcional-estructuralismo y otro con una orientación crítica. También se han desarrollado enfoques tales como la pedagogía de la liberación (Freire, 1996) o el aprendizaje autodirigido (Hiemstra, 1975, 1989)

de adultos; conflicto que genera una situación de ruptura con sus concepciones más acendradas. A continuación expondremos algunos de estos puntos de conflicto.

La educación de los adultos mayores como práctica social y como teoría producida en el contexto epocal de las últimas décadas del siglo XX, se instauró en el espacio de la fractura y el quiebre de la racionalidad del Proyecto Educativo Moderno. Este quiebre profundizó las complejas relaciones entre la educación de adultos y la educación escolar formal fragmentando el sentido social y político que, en el contexto de la Modernidad Avanzada, tiene la educación como proyecto personal y colectivo.

Responder el interrogante acerca de la relación entre la educación de adultos y la educación de adultos mayores, demanda realizar algunas breves consideraciones. Losilovo (1988:22) considera la educación de adultos como una paradoja de la Modernidad ya que yendo contra la representación construida de que es natural educar a los niños, crea la paradoja de educar adultos. Otro aspecto paradojal está dado por el hecho que la educación de adultos es una praxis que desde sus inicios reivindicó su carácter político, articulando el campo político con los campos económico, social y educativo, los cuales aparecían separados en el proyecto educativo de la Modernidad. La articulación de la educación de adultos con el campo político produjo una variedad de enfoques, racionalidades y prácticas educativas de acuerdo a las características del contexto social y al momento histórico (Paiva, 1984; Flecha, 1994).

Flecha (1994: 91) entiende que más allá de las diferentes posiciones y tradiciones, la educación de adultos se puede caracterizar por dos elementos esenciales: 1) Por su naturaleza de ser un proceso organizado de educación y 2) Por estar dirigido a personas consideradas como adultas por la sociedad a la que pertenecen. Sostiene que la educación de adultos contempla los elementos generales de toda educación y otros que le son propios, tales como los derivados de la adultez como estadio evolutivo, las características del aprendizaje adulto, el papel subordinado de la educación al ejercicio de los roles sociales prioritarios, las características del tipo de instituciones proveedoras de oportunidades educativas y su carácter de educación permanente o recurrente.

No obstante su pretensión inclusiva, la educación de adultos ofrece una definición restrictiva en tanto que sólo plantea la necesidad de reconocer la situación vital del sujeto como anclaje de la práctica educativa, sin tomar en consideración los rasgos evolutivos propios de la etapa de la mediana edad y la vejez. Este sesgo no es secundario toda vez que tanto la psicología del desarrollo como la psicología cognitiva establecen claramente la diferenciación de procesos psicosociales específicos de estos momentos del curso vital.

Como señalamos en otros trabajos (Yuni, 2000, 2003) la educación de adultos mayores en tanto campo teórico-práctico profundiza el carácter

paradojal inscripto en la educación de adultos. No sólo subvierte la asimetría de las posiciones niño/adulto contenido en el modelo pedagógico de alumno-docente, sino que también trastoca la relación de heteronomía/subordinación entre quien aprende y quien enseña, que ya no está dada por el vínculo entre un adulto y un niño o un adolescente sino por el encuentro educativo que se produce entre sujetos adultos.

La educación en la modernidad se planteaba como una relación básicamente asimétrica entre generaciones, adultos y niños, jóvenes y mayores, formados y no formados, autoridad y responsabilidad, sujeción y cumplimiento. Cuando se trata de la educación de adultos ese modelo pierde legitimidad, ya que ésta no es una relación entre generaciones mediada por la autoridad y la responsabilidad de una sobre otra. En ese contexto de reflexión, la educación de adultos es una acción paradojal, ya que siendo una relación entre miembros de la misma generación pierde las características de asimetría considerada condición necesaria para su realización.

Pero, la educación de adultos mayores va aun más allá y subvierte también uno de los supuestos básicos de la concepción de educación: que ésta se trata de un proceso a través del cual las generaciones mayores transmiten su legado socio-cultural a las nuevas generaciones. Al abrir la posibilidad de que los miembros de las generaciones jóvenes o que los mismos pares generacionales se transformen en educadores de las personas mayores se subvierte la jerarquización generacional asociada generalmente a los roles de docente-alumno. Si bien se trata de dos generaciones de adultos, el modelo supone una inversión de la asociación de sentido común escolarizado de que los mayores son los depositarios de los saberes y, por ello, los encargados de transmitirlos.

Por último, la educación de los adultos mayores se presenta como un fenómeno original en tanto y en cuanto su accionar no se liga a los fines tradicionalmente asociados a la educación en las sociedades modernas. Como parte de esa concepción heredada, la concepción hegemónica de educación de adultos no se desmarcó de los fines asignados por la Modernidad a la educación como organización social. Al respecto Avanzini (1996) afirma que la formación o la educación de los adultos no se interesa por la evolución de la personalidad sino por el acrecentamiento del "tener más" conocimientos, sean ellos profesionales o culturales. Por ello, para el autor, a la educación de adultos puede objetársele el predominio de un carácter instrumental. Creemos que esta objeción no es del todo correcta ya que sólo revela la hegemonía de un modelo pragmático de educación que no es excluyente de otras orientaciones educativas, tales como las pedagogías libertarias latinoamericanas.

El mismo autor distingue dos procesos educativos principales generados bajo la matriz de la educación de adultos. Por una parte, una **formación de adultos** que tiende a incrementar la competencia inicial del sujeto en el campo propio de su actividad, en función de su status. Esta orientación se vincula a las nociones de reciclaje y de reconversión y se basa en la necesidad de

aprender para adaptarse a nuevos roles productivos como actitud básica de la persona. Por otra parte, **la educación de los adultos** se dirige a aumentar la polivalencia, pero sin modificar el status del sujeto. Ejemplo de ello serían las demandas por servicios educativos como parte del esparcimiento o de la búsqueda de una formación cultural más sólida. Esta orientación se basa en el deseo de aprender del sujeto.

La visión utilitarista y pragmática de las teorías educativas contemporáneas -que sostenían que los fines de la educación se relacionaban con la preparación para el ejercicio de roles sociales, especialmente a través de la formación para el ejercicio de actividades en el mercado de trabajo y que las credenciales educativas favorecían la movilidad y ascenso social- queda desacreditada por la creciente demanda de actividades educativas por parte de las personas mayores quienes, en general, no buscan credenciales ni formación laboral. Por ello cabe preguntarse ¿La educación de las personas mayores representa acaso un tipo de "educación vocacional" o será necesario dilucidar la función socio-cultural que cumple en las sociedades contemporáneas? ¿Estamos en presencia de una renovada demanda (u oferta) educativa de corte "ilustrado" y, por ende, de carácter sesgado, elitista y fragmentario?.

Un aspecto crítico en relación con la educación en las edades avanzadas, es la dificultad para "acoplar" las actividades y experiencias educativas a los "roles sociales prioritarios", en tanto los roles de las personas mayores generalmente poseen escaso poder social o son posiciones socialmente devaluadas. Por otro lado, la vejez no sólo es un fenómeno social nuevo desde el punto de vista cuantitativo, sino que es particularmente original desde el punto de vista cualitativo, motivo por el que asistimos a un fuerte proceso de re-elaboración del sistema de normas y roles sociales. Por ello, pensamos que la educación puede ser ella misma una herramienta para construir nuevos roles para los adultos mayores y no sólo para ajustarlos a los roles sociales prescriptos [3].

La educación de adultos mayores en su relativamente corta historia, ha sido un campo múltiple y con una generatividad teórica y práctica no registrada en otros sectores educativos. Sus dilemas y contradicciones han sido una constante tanto en el plano teórico como en el de la incardinación en las políticas educativas. La educación de las personas mayores, tanto en su dimensión práctica como teórica, se ha resistido a ser incluida en el campo de la educación de adultos.

[3] Sustentamos la distinción en el aporte de Bradley (1994) para quien el ajuste en un tipo de conformidad a los valores prevalentes dentro del sistema social, mientras que la adaptación va más allá de la realización de lo que la sociedad y los otros sugieren que uno debe hacer, e implica una acomodación interna y externa de lo que los sujetos pueden hacer en el orden social en el cual viven.

## LOS APORTES DE LA ANDRAGOGÍA AL CAMPO DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

A comienzos de los ochenta se difunde ampliamente en el campo de la educación de adultos un enfoque pedagógico para la educación de adultos, desarrollado por Malcom Knowles (1980, 1983), que denominó *andragogía*. Con este nombre quiso especificar un ámbito conceptual centrado en las características del adulto, como base para la intervención educativa. En sus palabras, la andragogía es definida como el "arte y la ciencia de ayudar a los adultos a aprender".

Según Flecha (1994) y Jarvis (1985) hay cuatro rasgos que especifican el aprendizaje adulto tal como lo concibe la andragogía: 1) El auto-concepto de una persona pasa de la dependencia a la auto-dirección a medida que esta madura. 2) Cuando el sujeto avanza en edad acumula un fondo de experiencias que constituyen su principal recurso para el aprendizaje. 3) La disposición para aprender en la adultez se sustenta en las necesidades que le impone el cumplimiento de roles sociales. 4) El conocimiento es aprendido para ser aplicado en el corto plazo y por lo tanto el aprendizaje se debe centrar más en la resolución de problemas que en el desarrollo del sujeto.

La perspectiva andragógica sentó las bases para un modelo de educación de adultos centrado en el aprendiente. En las etapas iniciales de la institucionalización de la educación de adultos mayores, este modelo ha tenido cierto influjo en el contexto anglosajón. Para fundamentar e implementar intervenciones educativas orientadas a las personas mayores este modelo ha revalorizado los intereses del mayor, el papel que la acumulación de la experiencia tiene en el direccionamiento de la motivación y el mantenimiento de las metas de aprendizaje y, finalmente, la perspectiva que los años le otorgan para evaluar el valor del aprendizaje nuevo.

En el trabajo de Knowles (1980) es reconocible la influencia del pensamiento pragmático de Dewey, para quien la educación es la continua reconstrucción de la experiencia personal y, por lo tanto, la base del desarrollo humano sería el aprendizaje. Su caracterización del aprendizaje adulto y la revalorización de la experiencia personal en el contexto educativo tuvieron gran impacto en algunos autores anglosajones involucrados en el desarrollo de las primeras experiencias y organizaciones educativas para personas mayores. Autores como Moody (1978, 1987) o Laslett (1996) sostienen que solamente las personas mayores pueden llegar a comprender ciertos problemas filosóficos o que el sentido de tiempo subjetivo que poseen (un sentido de completud y de realización) les da mayor capacidad para comprender la complejidad de la historia social y personal y, por lo tanto, los habilita para el aprendizaje de temas significativos para sus necesidades.

En otro sentido, la perspectiva andragógica también ha servido para reclamar una modalidad organizativa diferente para la educación de los

mayores. Engle (1990), por ejemplo, considera al mayor como un medio y un recurso para la sociedad. Reconoce la diversidad del colectivo de mayores a lo que contrapone la oferta relativamente homogénea de las instituciones sociales y los programas educativos. Para él las actividades educativas son a menudo diseñadas para aliviar el aburrimiento y la monotonía de los últimos años de vida y por ello mantienen cierta postura elitista. Insiste en que los intereses de los mayores se volverán más diversos en los próximos años por lo que los cursos y programas necesitarán ser más diversos, centrados en los estudiantes y basados en principios andragógicos antes que en principios pedagógicos.

El concepto de andragogía ha sido cuestionado por algunos autores e incluso se lo ha considerado irrelevante para hacer avanzar la producción teórica en la educación de adultos. Avanzini (1996) critica el carácter androcéntrico del concepto ya que, a su entender, su uso es restrictivo a los varones[4]. Otro cuestionamiento refiere a la visión instrumental del aprendizaje implícito en su concepción. Como lo demuestran numerosos estudios sobre las necesidades e intereses educativos en la adultez y la vejez, no siempre las motivaciones se relacionan con fines instrumentales[5] o con la adquisición de saberes para el desempeño dentro de determinados roles sociales.

## LA EDUCACIÓN PERMANENTE Y LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS MAYORES

Hace tres décadas el informe Faure (1971) analizaba las perspectivas educativas emergentes de los procesos macro-estructurales que por entonces se avizoraban. El sugestivo nombre del informe, "Aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer" remarcaba tres dimensiones intrínsecamente relacionadas y que, según los autores, debían caracterizar los procesos educacionales. En ese trabajo la educación permanente ocupaba un lugar relevante, en la medida en que las posibilidades de realización personal y social, así como la participación instrumental en la vida social estarían supeditadas a las oportunidades que dispusiesen las personas para enfrentarse a cambios de distinta naturaleza.

Sin embargo, la definición del concepto de educación permanente presentaba una imprecisión notable que, en definitiva, en su vaguedad, expresaba su

[4] Este autor luego de criticar lo inapropiado y contradictorio de hablar de pedagogía del adulto (la pedagogía es por definición el estudio de la infancia en situación de aprendizaje) y de andragogía, propone un neologismo que precise el alcance de una teoría referida a la educación de adultos y que él llama "Adultogogía".

[5] En nuestro trabajo sobre motivación académica en la segunda mitad de la vida, identificamos siete tipos de motivación de las personas mayores que asisten a las universidades en Argentina. Entre ellas, la principal fue la que denominamos de curiosidad ilusoria, un tipo de motivación ligada al enriquecimiento personal y que toma a la educación como una posibilidad de crecimiento y de incremento de la interioridad.

alcance: la educación permanente, afirma, es "un principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes" (Faure, 1972: 265).

En 1977 en la Conferencia General de la UNESCO se caracteriza a la educación permanente como "*un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. En ese proyecto el hombre es el agente de su propia educación, por medio de la interacción permanente de sus acciones y su reflexión. La educación permanente, lejos de limitarse al período de la escolarización, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, todas las ramas del saber y todos los conocimientos prácticos que puedan adquirirse por todos los medios y contribuir a todas las formas de desarrollo de la personalidad". Finalmente señala que "los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo".*

Varios son los aspectos de esta caracterización que merecen atención. En primer lugar, la educación permanente aparece como un acto educativo que debe abarcar la totalidad de la existencia humana. Con ello, esta definición se convierte en la primer declaración que promueve la superación del sesgo infanto-juvenil de los sistemas educativos e invita a generar alternativas organizacionales que "sobrepasen los límites de la escolarización" y la estrechez de los objetivos pragmáticos de la orientación escolar. En segundo término, este concepto de educación permanente supera la mera formulación declarativa de principios, convirtiendo al principio en un derecho del ciudadano y, por lo tanto, objeto de las políticas educativas nacionales.

El concepto de educación permanente adquirió desde entonces una extendida aplicación tanto en el diseño de políticas educativas, como en la organización de diversas modalidades de intervención. Las perspectivas más críticas de la educación de adultos mantuvieron una relación ambivalente y de distanciamiento con este concepto, atribuyéndole una carga filosófica e ideológica vinculada al estructural-funcionalismo y al pensamiento educativo liberal.

Por el contrario, otras perspectivas consideran que educación permanente y educación de adultos son enfoques viables en el trabajo con personas adultas y ancianas, aunque se orientan a metas diferentes, e intentan satisfacer motivaciones personales y sociales divergentes (Avanzini, 1996).

En la educación de adultos mayores algunos autores recurren a este concepto como base para derivar algunos principios educativos, para justificar el desarrollo de componentes educativos en las políticas de tercera edad (Yuni, 1993; 1998) o como supuesto teleológico de las iniciativas educativas orientadas a las personas mayores (Limón Mendizabal, 1994).

¿Cuáles son los aportes de la educación permanente a la educación de los adultos mayores?. Si nos atenemos a sus finalidades educativas la educación permanente, se dirige a suscitar o por lo menos favorecer la evolución del ser uno mismo, de la personalidad. En palabras de Avanzini (1996) "el modelo de educación permanente postula la constante capacidad del hombre para transformarse. La educación deviene así en una acción global sobre el sujeto, que promueve la renovación de su personalidad y la liberación de opresiones psicológicas o sociales debidas a condiciones de vida previas o actuales".

La finalidad de desarrollo personal inherente a la educación permanente y que se puede suscribir como fundamento para la educación de adultos mayores implica:

- Que a través del proceso educativo es posible incrementar la polivalencia del sujeto. Ello significa ofrecer oportunidades para que los adultos mayores exploren y exploten aquellas potencialidades de las que no se sabían portadores, que no se atrevían a explorar o que habían contado con escasas oportunidades para hacerlo.

- Que la educación permanente configura una instancia que promueve la incorporación de recursos personales frente a los procesos de desestabilización personal que generan los cambios sociales, culturales y en el sistema de valores.

- En tanto experiencia educativa la educación permanente tiene como objetivo intensificar la experiencia y la diversificación de las potencialidades de los sujetos y, por lo tanto, permitirá profundizar las razones de vivir, facilitando la integración social y el valor que las personas se atribuyen a sí mismas.

- El enriquecimiento de los recursos personales, de aprendizaje, de interacción social producidos por la educación permanente, así como la revalorización de los que ya poseía le proporciona a las personas mayores una mayor confianza en sí mismos y les confiere una seguridad que les permite tomar iniciativas.

Como se puede observar, estas son razones válidas para considerar que la educación permanente constituye una base de sustentación teórica que provee una justificación axiológica importante para la educación de las personas mayores. Además, los postulados de sus finalidades educativas son ciertamente compatibles con los requerimientos que se le plantean actualmente a las intervenciones educativas para contribuir a un envejecimiento exitoso.

En definitiva, aquellas intervenciones educativas sustentadas en los principios de la educación permanente (sean educativas, de servicios sociales, de promoción de salud o de animación socio-cultural) podrán plantear el alcance de metas más inclusivas y ambiciosas tales como aumentar la polivalencia de la persona, enriquecer su personalidad e inducirla a realizar transiciones.

## LA VÍA TEÓRICO-PRÁCTICA DE LA GERONTOLOGÍA EDUCATIVA

A comienzos de los años setenta comenzaron a desarrollarse iniciativas que instituyeron nuevas prácticas educativas con personas mayores. Estas trascienden los objetivos usuales de alfabetización o post-alfabetización y adoptan una perspectiva marcadamente generacional. La aparición de modalidades educativas innovadoras como la Open University en Inglaterra, las Universidades de la Tercera Edad en Francia y las U3A en Inglaterra, y el creciente flujo de personas mayores hacia estas y otras iniciativas, produjo un entrecruzamiento entre la gerontología social y la educación que sentó las bases para la delimitación de este campo disciplinar.

Varios autores ubican en este momento la aparición de un nuevo campo de estudio y de intervenciones pedagógicas: **la gerontología educativa** (Martín García, 1995; Glendenning, 1990). Una definición de la gerontología educativa considerada clásica postula que ésta "se refiere al estudio y práctica de emprendimientos educativos **para** y **acerca de** las personas de edad y del envejecimiento" (Peterson, 1976). Como puede observarse en esta definición, el autor establece una relación dialéctica entre los campos de la práctica y teorización referidos tanto a las acciones educativas orientadas a los adultos mayores, como a otros públicos interesados en el conocimiento de la vejez y el envejecimiento en sus múltiples derivaciones.

En la década del ochenta Peterson (1980) acuñó el término gerontología educativa para referirse a un subcampo de la gerontología centrado en las relaciones entre la educación y el proceso de envejecimiento. Actualmente se entiende la gerontología educativa como el estudio y la práctica de emprendimientos educativos dirigidos a las personas mayores (educación en la vejez) y a otros grupos generacionales, con el fin de informar acerca del envejecimiento normal y sus derivaciones (educación para la vejez). De manera especial la gerontología educativa ha focalizado dos áreas específicas: 1) la educación en la vejez, orientada a los mismos mayores; y 2) la educación para la vejez orientada especialmente a personas de otras generaciones, enfoque que actualmente incluye la educación intergeneracional.

En su dimensión teórica la gerontología educativa toma como ejes de estudio los cambios intelectuales asociados al proceso de envejecimiento; el desarrollo de adaptaciones instruccionales de acuerdo a las características de los grupos de mayores y a los objetivos de las intervenciones educativas; el estudio de los factores motivacionales ligados a las necesidades de aprendizaje y la participación en actividades educativas (Martin Garcia, A, 1991).

En el ámbito práctico, directamente vinculado a la intervención educativa con mayores, la gerontología educativa se orienta a la prevención e intervención para evitar la declinación de las funciones cognitivas, para compensar déficits asociados al envejecimiento cognitivo normal y/o patológico, a rehabilitar funciones intelectuales dañadas, y a enriquecer la vida mental de

las personas mayores.

En la dimensión social la educación constituye un espacio para favorecer la integración de los mayores y el establecimiento de redes vinculares a través de las que se fortalecen los lazos de pertenencia comunitaria y se efectiviza un tipo particular de apoyo social. (Yuni, 1999a).

Siempre dentro del campo de actuación de la educación en la vejez, los niveles en que opera la gerontología educativa remiten tanto a la organización de servicios educativos, a la formación de los capacitadores y educadores, al diseño de situaciones y experiencias de aprendizaje, el diseño curricular, el desarrollo didáctico y la evaluación de acciones educativas para mayores. La gerontología educativa no sólo se centra en los aspectos de la estimulación cognitiva de la persona mayor sino en la facilitación de roles sociales, en la ampliación de los contenidos representacionales generados en la cultura y en la búsqueda de un desarrollo integral del mayor atendiendo a sus particularidades, posibilidades y condicionantes.

Por otro lado, los conocimientos elaborados en el campo de la gerontología se convierten en contenidos del proceso educativo, dando lugar a lo que Jarvis (1990) denomina educación gerontológica. Esta tiene diferentes destinatarios a los que se les ofrece información cualitativamente diferentes en función de metas formativas particulares. Así, la educación gerontológica se orienta a las mismas personas mayores o a personas de otras generaciones que quieren conocer más acerca del proceso de envejecimiento y sus consecuencias. También comprende aquellas acciones orientadas a los profesionales que se preparan para la atención de los adultos mayores y que tiende a autonomizarse como un campo propio al que Glendenning (2000) propuso denominar *geratología.*

A su vez, la educación como proceso y como práctica constituye una modalidad de intervención social, mediante la cual se pueden obtener conocimientos acerca de los efectos que produce sobre el proceso de envejecimiento individual y sobre las imágenes culturales de la vejez. Para los autores ingleses (Peterson, 1980; Glendenning, 1990) la gerontología educativa es un intento de aplicar lo que se conoce sobre el envejecimiento y la educación en orden a extender la saludabilidad y los años productivos y mejorar la calidad de vida de las personas mayores. En tal sentido, la gerontología educativa responde a un enfoque positivo que -pese a incluir entre sus metas algunas de tipo compensatorio e incluso de rehabilitación- puede contribuir a que las personas mayores se comprendan más a sí mismos y puedan ayudarse. Por ello, es un campo teórico-práctico positivo que, partiendo del potencial del sujeto, lo acepta y promueve en orden a asegurar su progresión en el desarrollo a través del ciclo vital (Withnall, 2003).

Pese a todo lo señalado, los alcances de la gerontología educativa son motivo de amplios debates en la literatura especializada (Cfr. Sánchez

Martínez, 2003). De todos modos, la gerontología educativa parece ser el antecedente más directo del concepto actual de gerontagogía, encontrándose que algunos autores han asimilado ambos conceptos.

## LA GERONTAGOGÍA COMO CAMPO DISCIPLINAR ESPECIALIZADO EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS DE LOS MAYORES

En los últimos años se ha introducido en el lenguaje técnico-académico hispano el concepto de **gerontagogía.** Este concepto designa un campo de prácticas, discursos y saberes acerca de la educación de las personas mayores. Proclama para sí un recorte disciplinar que se ocupa de la reflexión pedagógica acerca de los gerontes. A mediados de la década del 80, Legendre retomó el término geragogía elaborado en Estados Unidos por Martha Tayler para aplicarlo a la educación de personas mayores por personas de su misma edad.

Posteriormente, el canadiense André Lemieux (1978) definió la gerontagogía como una ciencia educativa interdisciplinaria cuyo objeto de estudio es la persona mayor en situación pedagógica. Es por tanto una ciencia aplicada que tiene a la gerontología educativa como base teórica. Esta definición de la gerontagogía la ubica claramente dentro del campo de las disciplinas educativas y, por tanto condicionada por sus modelos teóricos y sus modos prototípicos de indagación y construcción de conocimientos.

Es interesante rescatar la articulación explicitada en la definición de gerontagogía entre el campo gerontagógico y el de la gerontología educativa. Esta relación es discutida por algunos autores como Sánchez Martínez, (2003) quien sostiene una relativa autonomía entre ambos campos. No obstante, si bien coincidimos con este autor en que la gerontagogía se debe ocupar de los procesos de enseñanza-aprendizaje, discrepamos en relación a la defensa de la autonomía entre ambos campos. Para nosotros, la enseñanza y el aprendizaje en las edades avanzadas de la vida adquieren particularidades derivadas de los significados socio-personales que estos procesos tienen para los mayores, sin contar con las variaciones en las capacidades cognitivas, intelectuales, sociales y emocionales que son descriptas adecuadamente por la psicogerontología y la gerontología social y cuyo conocimiento son la base que requiere el educador de mayores para poder diseñar sus intervenciones. No obstante esta discrepancia, volvemos a coincidir con el autor granadino cuando señala que “la gerontagogía no tiene por qué limitar su ámbito de trabajo al espacio de la gerontología” (2003:59).

Otro aspecto a destacar de la concepción de gerontagogía que estamos analizando es que se presenta más que como una disciplina como una práctica. “El gerontagogo más que un investigador o un teórico es un interventor –un profesional de la intervención que orienta su trabajo en torno a una serie de pautas” (Sánchez Martínez, 2003). Si así fuera, quedan

pendientes varias cuestiones, por ejemplo la de cuáles son los fundamentos que sustentan esas prácticas; desde que posición epistémica y epistemológica se plantea la construcción de la gerontagogía como disciplina educativa aplicada; qué papel tienen la investigación científica y la especulación filosófica en el desarrollo de modelos comprensivos de la enseñanza y el aprendizaje en la madurez.

Si nos posicionamos en el campo de las ciencias de la educación, las preguntas acerca del devenir de la gerontagogía se diversifican ya que como hemos señalado en otra parte, en la construcción teórico-conceptual de la educación deben confluir la racionalidad especulativa de la filosofía, la racionalidad de las ciencias empíricas y la reflexividad de los prácticos de la educación (Yuni y Urbano, 1999).

A lo largo de la historia de la educación estos tres modos de producción de saberes lejos de integrarse han seguido derroteros diferentes. Por ejemplo, la filosofía fue utilizada para establecer los fundamentos y el "deber ser" de los fines y modelos educativos; las ciencias empíricas ofrecieron evidencia acerca de los procesos que configura "lo que es" la educación como fenómeno de la realidad; mientras que la reflexividad de los prácticos permitió construir saberes acerca de los significados y sentidos que los educadores le confieren a la educación como proceso de transformación de la realidad.

Ante la extensión del uso del término gerontagogía, cabe plantear algunos interrogantes que ayuden a establecer unos parámetros para su constitución como saber especializado. En primer lugar, debe plantearse si el concepto de gerontagogía es sólo un recurso discursivo que retoma una concepción pedagógica tradicional o si realmente aporta un núcleo problemático capaz de generar una teoría educativa específica, diferente y diferenciadora de las teorías que describen las prácticas educativas en todas las edades.

Si la gerontagogía retoma los elementos típicos de la ideología del sujeto pedagógico del Proyecto Moderno, caracterizado por su naturaleza racional, su motivación individual y por su orientación a la búsqueda de valores y verdades universales y esenciales, estaríamos en presencia de una corriente de pensamiento claramente conservadora en lo social y en lo ideológico. Si el discurso gerontagógico conforma un núcleo superador de las visiones ahistóricas, individualistas y universalistas de los sujetos mayores, puede abrir interesantes perspectivas para el desarrollo de este campo.

Dado que la base constitutiva, lo que da sentido y especificidad a la gerontagogía es el carácter de adulto mayor de los sujetos a los que se dirige el accionar educativo, se tiene que resolver la cuestión de las fuentes epistémicas en las que se tiene que sustentar la reflexión gerontagógica. ¿Este sujeto mayor se puede conocer mediante las teorías científicas construidas en el campo gerontológico o es un sujeto geronta-gógico abstracto, definido a partir de una concepción universal de sujeto; definición extraída de las

tradicionales teorías antropológicas de corte esencialista?. En el primer caso, la gerontagogía sería producto de un proceso reconstructivo realizado inductivamente, en el que las teorías se sustentarían en los avances del conocimiento gerontológico y en la de-construcción de las propias intervenciones educativas con adultos mayores. En el segundo caso, a partir de una concepción antropológica de base filosófica se definiría un sujeto mayor ideal, a partir del cual se derivarían deductivamente las consecuencias teóricas e interventivas.

Por último, cabe señalar una cuestión que a menudo es soslayada en el uso de este concepto. A nuestro juicio, el término gerontagogía pretende obtener un reconocimiento universal, lo que revela un intento unificador y totalizador de los discursos educativos que tematizan la educación de los mayores. Este tipo de discurso remite nuevamente a la tradición de las teorías educativas universalistas, propias del proyecto pedagógico moderno. Frente a esta pretensión totalizadora del discurso gerontagógico, se debe afirmar la relatividad de cualquier teoría educativa, en tanto cada una de ellas es producto de los diferentes paradigmas científicos que a lo largo de los últimos siglos aportaron diferentes descripciones y explicaciones tanto sobre el envejecimiento, como sobre la educación. Como sabemos, los paradigmas constituyen sistemas de creencias que son irreductibles y, por lo tanto, contienen verdaderas ideologías pedagógicas y sociales.

En otras palabras, la gerontagogía debe reconocer que su desarrollo supone una multiplicidad de perspectivas acerca de la educabilidad de las personas mayores y sobre los valores pedagógicos que sustentan su teleología. Para evitar convertirse en práctica educativa ciega o en una retórica educativa desanclada de los contextos y las personas reales a las que se dirige, debe admitir la diversidad y heterogeneidad como sus rasgos constitutivos. De todos modos, no se puede pedir a la gerontagogía que adopte una perspectiva epistemológica, política, social y educativa frente a la multiplicidad de modelos educativos, paradigmas y tradiciones educativas disponibles en el campo de las ciencias de la educación. Creemos que será necesario re-crear estos modelos y tradiciones para dar cabida a la educación de adultos mayores en su originalidad como fenómeno educativo y, de esa manera, enriquecer al campo educativo.

# CAPÍTULO II

# MODELOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

*El juego de la verdad y del error no sólo se juega en la verificación empírica y la coherencia lógica de las teorías; también se juega a fondo en la zona invisible de los paradigmas...*
*Así un paradigma puede al mismo tiempo dilucidar y cegar, revelar y oculta.*

Edgar Morin, 2001

## INTRODUCCIÓN

Una actitud intelectual poco productiva frente a la multiplicidad de experiencias y modalidades educativas dirigidas a los adultos mayores, sería la de intentar establecer un patrón racional que establezca "qué y cómo debe ser" la educación de personas mayores. Es evidente que en las últimas décadas las concreciones educativas orientadas a los mayores se han multiplicado y diversificado tanto en sus alcances educativos, en sus modalidades y en los modelos micropolíticos generados por diferentes encuadres institucionales. Por ejemplo, los adultos mayores son destinatarios de acciones de alfabetización, de recreación, de formación laboral, de animación socio-cultural, de formación vocacional y profesional, por citar las más relevantes.

Muchas de estas experiencias se encuadran dentro de la educación formal, mientras que otras se fundamentan en la educación no formal. Por otra parte, algunas experiencias educativas son generadas en el marco de políticas sociales focalizadas, otras responden a una racionalidad de consumo privado de servicios educativos, otras son provistas en el marco de intereses académicos o científicos y otras son desarrolladas a partir de experiencias autogestionarias de base comunitaria.

En la faz organizacional encontramos talleres, cursos, seminarios, grupos de autoaprendizaje, círculos de aprendizaje, etc. insertos en organizaciones tan diferentes como centros de jubilados, universidades autogestionarias de la tercera edad, programas universitarios para mayores, hogares y centros de días, clubes o centros de jubilados u organizaciones de la sociedad civil.

De acuerdo a la definición de educación de adultos mayores que hemos brindado en el capítulo anterior, entendemos que todas estas manifestaciones y concreciones que hemos mencionado previamente poseen carácter educativo. De acuerdo a nuestro posicionamiento teórico, consideramos que las diferencias entre estas modalidades educativas no son intrínsecas a cada modelo organizacional o a los alcances y perfiles de las mismas.

Por ello renunciamos a la pretensión de "clasificar" y "jerarquizar" estas diferentes experiencias en función de su mayor o menor valor educativo. A su vez, creemos que la diversidad de situaciones y experiencias educativas están atravesadas por "teorías educativas" -la mayor parte de las veces implícitas- que establecen los qué, los cómo, los para qué, los para quién, los sentidos de la educación para los mayores. En definitiva lo que se pone en juego son tradiciones o paradigmas educativos que atraviesan el hacer de los practicantes y la indagación de los teóricos, independientemente del encuadre educativo que se asuma.

En este capítulo pretendemos caracterizar y recontruir los modelos de educación de adultos mayores. La concepción de modelo educativo remite a un sistema articulado de conceptos y prescripciones teórico-metodológicas que orientan las prácticas, permitiendo su comprensión, explicación y

reformulación. El modelo constituye por lo tanto un esquema teórico que facilita la interpretación de los fenómenos, pero que por su propia naturaleza reduccionista no agota el conocimiento de la realidad en su complejidad.

Entendemos que los modelos educativos se configuran -en su dimensión especulativa y práctica- en la matriz que ofrecen los paradigmas en tanto conjunto de creencias básicas que poseen una eficacia performativa de las prácticas de contrucción de saberes y de diseño de intervenciones educativas. Como sostiene Khun, la inmersión y adhesión a un paradigma es resultado de un sutil proceso de inculcación producido por modos implícitos de socialización.

Desde estas premisas acometemos a continuación la caracterización de los modelos educativos, vinculándolos con los paradigmas identificados en las ciencias sociales y en las ciencias de la educación. Nuestro propósito es que el lector pueda identificar su posicionamiento paradigmático y pueda visualizar la existencia de otros modos de pensar y construir la educación de los adultos mayores.

## EL MODELO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO

Uno de los modelos educativos promovidos en el marco de la racionalidad Moderna y potenciado en el siglo XX es el fundamentado en el paradigma positivista, conocido como científico-tecnológico. Su denominación alude a la valoración del conocimiento científico como el modo más potente de conocimiento de la realidad. Esta concepción de ciencia intenta descubrir y establecer un conjunto de reglas y leyes subyacentes a los fenómenos y, a partir de su formulación diseñar procedimientos estandarizados de dominación de los procesos sociales. La dimensión tecnológica se vuelve constitutiva del modelo ya que el interés técnico pretende controlar los procesos y resultados educativos.

La racionalidad científica-tecnológica que impregna este modelo supone que los hechos sociales y educativos presentan rasgos de estabilidad y universalidad que les dan relativa autonomía de las condiciones socio-históricas. Basándose en los criterios de objetividad y neutralidad pretende que las teorías científicas son construcciones asépticas e incontaminadas de valores e ideologías que, en definitiva, son la garantía de la eficacia y la eficiencia educativa. Las técnicas educativas (de planeamiento, diseño curricular, didácticas) son procedimientos estandarizados utilizables en diferentes contextos, produciendo resultados similares.

En el campo educativo este modelo articula una filosofía pragmática de la educación con el conductismo como teoría del aprendizaje y el estructural-funcionalismo como teoría social y organizacional, sobre cuyas bases se construyeron las corrientes tecnicistas del currículum y la didáctica. De este

encuadre se desprenden una serie de elementos que permiten caracterizar el abordaje de la educación de mayores.

La gerontagogía se presenta como una tecnología social en tanto la educación constituiría un tipo de intervención que ayuda a disminuir "el problema social" de la vejez y a atenuar "los déficits" y "desajustes" personales producidos por el envejecimiento. El fin de las actividades educativas es favorecer el ajuste de las personas mayores a los roles sociales prescriptos para ellos. Para ello, la definición de metas educativas tiene que atender a la compensación de los déficits producidos por el envejecimiento y a la prevención de problemas bio-psico-sociales característicos.

El carácter instrumental y tecnológico de la intervención educativa, se plasma en el diseño de programas estandarizados de intervención según los aspectos funcionales que deben ser reforzados o sobre los cuales es necesario ejercer alguna acción de prevención. El modelo tecnológico-educativo por excelencia de este tipo de intervenciones son los programas de entrenamiento de funciones específicas (la memoria, la reducción de la ansiedad, las habilidades sociales), de preparación para el ajuste social (programas de preparación para la jubilación, para el aprendizaje de tecnologías) o para la mejora de las capacidades físicas (programas de reducción del dolor de espalda, para la mejora de la motricidad fina).

La intervención educativa adquiere así un matiz de re-educación y de re-entrenamiento de capacidades específicas, dejándose de lado una visión de la educación como un proceso que posee un alcance más amplio sobre el desarrollo del adulto mayor. La concepción de aprendizaje implícita en este modelo es la de respuestas conductuales a los estímulos que ofrece la situación educativa. El sujeto es visto como un sujeto pasivo que reacciona a la intensidad, duración y calidad del estímulo que ofrece el educador.

El educador es un tecnólogo en tanto se limita a la aplicación de técnicas pre-establecidas de acuerdo a la evaluación de las capacidades funcionales de las personas mayores. Recordemos que las capacidades funcionales son aquellas que le permiten al sujeto mantenerse integrado y responder a los requerimientos de su medio socio-cultural. En definitiva, lo que le interesa a la intervención gerontagógica desde este modelo es restaurar las disfunciones (físicas, psicológicas o sociales) que presentan los adultos mayores y ejercitar las capacidades que conservan y que se consideran teóricamente como más vulnerables.

Como sostiene Moody (1988), este modelo educativo parte de una visión gerontológica que considera al envejecimiento como un período de involución, decrementos, déficits y pérdidas en las capacidades y la educación sería un medio para la ejercitación y el entrenamiento de las capacidades. En términos sociales la vejez es interpretada como un problema disfuncional que requiere ser corregido a través de intervenciones puntuales, sobre sujetos

homogeneizados en función de las capacidades conservadas o su grado de vulnerabilidad.

Dado el carácter negativo que tiene sobre el envejecimiento, el discurso educativo no logra atenuar el rechazo social que produce la vejez y el envejecimiento, ya que la persona mayor representa la antítesis de los valores dominantes en la sociedad contemporánea, tales como la productividad, la belleza y la juventud y por ello posee un valor personal y social limitado. En otras palabras, el discurso educativo generado desde este modelo tiende más a reforzar las visiones deficitarias del envejecimiento que a instaurar en el imaginario social nuevas referencias acerca de la vejez.

En términos de políticas sociales, la inversión en educación para adultos mayores es considerada un gasto ya que las tasas de retorno individual y social no pueden compensar nunca los recursos que se asignan. Por ello, tanto a nivel nacional como internacional, este modelo gerontagógico suele estar asociado a la demanda privada de este tipo de servicio educativo. Cuando las políticas sociales o educativas proveen servicios desde este modelo, lo hacen siguiendo la lógica de la prestación de servicios sociales, es decir desarrollan programas aplicados por profesionales generalmente subsidiados con fondos públicos. A menudo estos programas tienen una meta compensatoria y atacan a los síntomas pero no operan sobre las causas de los problemas sociales que afectan a las personas mayores.

Este modelo educativo coloca a los mayores simplemente como usuarios pasivos de los servicios que se ofrece. Otro problema es su carácter particularista, ya que puede favorecer la conformación de ghettos de personas mayores y la estigmatización y discriminación de los grupos de mayores entre sí, a partir de la jerarquización implícita en los criterios homogeneizantes de formación de grupos (por ejemplo, los adultos mayores sanos versus los que tienen algún tipo de incapacidad o déficits; adultos mayores integrados socialmente a través del trabajo y adultos mayores jubilados, aislados y marginados socialmente).

En el terreno educativo, un ejemplo serían aquellos programas educativos dirigidos hacia problemas específicos tales como la alfabetización o las limitaciones para tratar los problemas corrientes de la vida diaria. De esta manera la educación no podría dejar de tener una función compensatoria.

En cuanto a las características didácticas de las intervenciones este modelo adhiere claramente a los enfoques instruccionales, con un encuadre de tipo tradicional en que el educador cumple una función de transmisor de información de base científica. El proceso educativo enfatiza el componente reproductivo de los saberes y el conocimiento que se presenta a los mayores está acotado a los contenidos necesarios y puntuales para la situación que se está tratando. Generalmente predominan los saberes disciplinares y los procedimientos de enseñanza priorizan la transmisión de conocimientos científicos-procedimenta-

les por sobre los conocimientos factuales y experienciales. En cuanto al enfoque didáctico, las prácticas de los educadores de mayores aparecen regulados por las prescripciones propias de la transmisión de los contenidos del campo disciplinar específico, aproximando las prácticas al modelo de educación escolar, con un fuerte énfasis en la evaluación de resultados medibles y objetivos.

En la intervención educativa el énfasis está puesto en los procedimientos de transmisión y en el contenido a transmitir olvidándose que la cuestión no se reduce sólo a que hay algo que aprender, sino alguien que aprende. Se trata entonces de una concepción de educación "para" mayores, ya que estos son percibidos como destinatarios que tienen poca injerencia en el diseño, desarrollo y evaluación de las situaciones educativas que se les ofrecen.

## EL MODELO HUMANISTA-INTERPRETATIVO

Otro modelo educativo identificado por la gerontagogía es el que podemos llamar humanista o interpretativo. Se apoya en la tradición de las teorías socio-educativas interpretativa, fenomenológica y hermenéutica. Se interesa en los significados que los sujetos otorgan a la educación y se enriquece con los aportes de autores enrolados en diversas corrientes del humanismo, la fenomenología y el existencialismo.

Su concepción gerontológica se apoya en los postulados de la teoría de la actividad, de la psicología del Ciclo Vital, el psicoanálisis y el interaccionismo simbólico. La primera postula que no hay diferencias sustanciales entre las metas e intereses vitales de la mediana edad y la vejez, especialmente en aquellos de interacción e integración social. La adaptación social de la persona mayor será exitosa cuando pueda sentirse útil socialmente, productiva y dispuesta a involucrarse en actividades sociales.

Cuando la sociedad no provee recursos y oportunidades para que las personas mayores desempeñen roles significativos es cuando se produje un desajuste que las afecta negativamente. Por ello, los defensores de este modelo educativo sostienen que la educación tiene un papel importante en tanto facilita un nuevo proceso de socialización que permite a los mayores prepararse o fortalecerse para el desempeño de los roles sociales propios de su lugar social, e incluso porque brinda la posibilidad de ofrecerles un nuevo rol: el de estudiantes.

De los postulados de la teoría del Ciclo Vital y el Psicoanálisis retoman la idea de que la madurez sería una etapa con posibilidades únicas; posibilidades que pueden ser alcanzadas a través de una búsqueda que combine componentes sociales-psicológicos-espirituales y cuya meta es la conquista del sentido existencial y la comprensión de la vida vivida. En tal sentido, sostiene Peterson (1978:6) que "la vejez puede ser considerada un símbolo de cierre, un intento de determinar el significado de las experiencias e integrar la comprensión adquirida a través de la vida". Según esta perspectiva las

personas mayores complementan una búsqueda externa a través de actividades sociales, con una búsqueda interna en la que a través de un repliegue sobre sí mismos intentan elaborar una visión y resíntesis de su identidad personal". Esta dialéctica de cierre/apertura, búsqueda externa/interna encuentra en la experiencia educativa un recurso socio-personal de vital importancia para la persona mayor.

En definitiva, la educación puede contribuir al establecimiento de metas de realización personal y de recursos para alcanzarlas, en el marco de la búsqueda de sentido para la existencia. Por ello, este modelo establece como finalidad educativa la **auto-actualización de las personas mayores**, enfatizando el bienestar psicológico y la ampliación de los intereses ético-espirituales como los resultados más importantes a obtener en la intervención educativa.

La educación es principalmente un acto de comunicación razón por la que es un vehículo privilegiado para mantener a los adultos mayores integrados socialmente e interactuando dentro de redes de información y contención afectiva. El conocimiento es entendido como ilustración e iluminación que ayuda a adquirir un entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico vinculado a distintas dimensiones de la experiencia humana.

El educador de mayores es un facilitador o un guía que genera las condiciones para que los adultos mayores puedan "darse cuenta" de las interpretaciones, significaciones y atribuciones que realizan sobre los hechos que les acontecen. La práctica del educador es más de tipo artesanal o, más aun, artística ya que las herramientas didácticas quedan subordinadas a la capacidad de empatía y de sostenimiento afectivo que permitan la emergencia de las demandas y necesidades sentidas, latentes y manifiestas, de los adultos mayores.

En lo que respecta a la propuesta didáctica y curricular, este modelo gerontagógico concede un lugar de privilegio al conocimiento experiencial. Las propuestas de trabajo didáctico tienden a favorecer el aprendizaje experiencial y basado en experiencias. En cuanto al tipo de conocimiento que se pone en situación didáctica se complementan aquellos de orden científico con los factuales y procesuales adquiridos en el Curso Vital. Los significados y las acciones que realizan los adultos mayores en relación con el saber que circula en el espacio didáctico se convierte en el material y el medio de aprendizaje.

Así, el proceso de enseñanza pretende que los adultos mayores puedan socializar sus recursos, estrategias y elaboraciones teórico-experienciales. Por ello, la estrategia metodológica predominante en este modelo es el abordaje grupal, en el que el adulto mayor participa en la producción de saberes y en su propia formación. De ese modo, la concepción educativa de este paradigma complementa la autoeducación con la heteroeducación. En el espacio educativo el adulto mayor es estimulado por el facilitador y por el grupo, para devenir él mismo en partícipe de su autoestimulación intelectual.

De este modelo educativo se derivan muchas experiencias de carácter autogestionario como las universidades de tercera edad anglosajonas, los círculos de aprendizaje o los grupos de reflexión y estudio que funcionan en organizaciones sociales de mayores (centros de jubilados y asociaciones religiosas son las más activas en este rubro). El peso de este modelo está puesto en quien aprende y, especialmente en el significado que éste le atribuye al saber y al aprendizaje para su autodesarrollo; aprendizaje que debe situarse en las coordenadas de la vida cotidiana y de la biografía personal. Desde esta perspectiva podemos hablar de dos orientaciones posibles en el abordaje educativo: educación "de" mayores y educación "entre" mayores.

## EL MODELO CRÍTICO

Un tercer modelo o paradigma gerontagógico aparece vinculado a la educación crítica de adultos. Los postulados de este enfoque se corresponden con los de la Gerontología Crítica y con algunos enfoques de la Gerontología feminista. Así por ejemplo, Moody (1988:33) sostiene que el desarrollo de la Gerontología Educativa Crítica es necesaria para superar el empobrecimiento de la teoría y para promover el desarrollo de teorías del envejecimiento que contengan reglas autoreflexivas para su construcción. Plantea que cualquier teoría educativa debería someter a crítica sus propios supuestos y examinar los valores culturales, sociales y políticos que constituyen su trama de sentidos. La relación con las teorías feministas se establece por la voluntad de los autores que adhieren a este paradigma por cambiar la posición de los sujetos (en particular las mujeres) en la sociedad. La gerontología educativa crítica representa un deseo de cambiar las actitudes sociales que determinan la posición de las personas mayores en la sociedad a través de roles restrictivos, creencias y estereotipos.

Este movimiento está liderado por algunos teóricos ingleses y australianos que sostienen que los modelos anteriores consideran a las personas mayores como un problema social, equiparándolas con las minorías étnicas, culturales o sociales. Para esos autores, esa posición denota el sesgo ideológico de los modelos científico-tencológico y humanista-intepretativo, en tanto que reducen a la educación de adultos mayores a una mera acción paliativa propia de un modelo compensatorio o a una intervención social de corte asistencialista. Por el contrario, el paradigma crítico propone que es necesario dar un lugar a los mayores dentro de la estructura socio-política concreta de la que forman parte. Ello implica analizar en profundidad las actitudes sociales y el tratamiento que las políticas y la sociedad civil dan a las personas de edad.

El cambio de modelo educativo es necesario también porque los paradigmas anteriores, se centran más en los ajustes y adaptaciones que deben realizar los mayores, que en la revalorización y apuntalamiento de sus capacidades transformadoras. Por ello, los autores enrolados en la gerontagogía crítica afirman que los otros modelos y concepciones educativas promueven la domes-

ticación de las personas mayores antes que la mayor toma de conciencia acerca de su rol efectivo en la sociedad y su empoderamiento[1].

Por ello, la finalidad de cualquier tipo de iniciativa educativa debería estar guiada por el interés emancipatorio, materializado en la conquista del empoderamiento. Al respecto señala Cusack (1994) que el empoderamiento es un facilitador que ayuda a las personas a ganar auto-comprensión y auto-determinación y ejercitar el poder, no como control hegemónico sino como energía, capacidad y potencial. Proponen que la educación para las personas mayores no sólo debe dirigirse a la mejora de la calidad de vida y la auto-realización, sino que debe estimular a los educadores y participantes a examinar las relaciones entre conocimiento, poder y control.

Este modelo centra sus alcances en el logro de la participación entendida no sólo como realización de actividades, sino como un proceso socio-político de ejercicio de su poder y capacidad personal para transformar las condiciones de opresión psicológica y social que obstaculizan su desarrollo. La educación es un acto político que contribuye a la construcción de la ciudadanía y el empoderamiento de los sujetos, en una acción emancipadora.

El modelo se inspira en la formulación de Habermas quien propone el desarrollo de una ciencia social crítica, capaz de utilizar el conocimiento como un recurso para promover la emancipación que libere a los agentes sociales de sus ataduras y restricciones. Una ciencia social crítica implica desplegar un proceso social de conocimiento que articule la producción de los mismos por parte de los sujetos sociales en una dinámica que transforme sus propias prácticas sociales.

El interés del conocimiento emancipatorio según Habermas (1987), se centra en comprender el proceso por el cual los objetos del mundo son producidos por acciones significativas efectuadas en el marco de procesos socio-políticos particulares, en función de intereses e ideologías puntuales. No obstante, los sujetos sociales suelen naturalizar tales procesos y condicionantes sociales y, por lo tanto, los significados que otorgan a su realidad es producto de un proceso de alienación que dificulta la transformación de los condicionantes. Por ello, el interés emancipatorio se apoya en la crítica y en la reflexividad. Por ejemplo, solamente una crítica sistemática de la cultura permitirá identificar los intereses, los valores y las ideologías que están por detrás de las conceptualizaciones de la edad, las teorías del envejecimiento y

[1] No existe en idioma español un concepto que permita traducir adecuadamente el término inglés empowerment. En el lenguaje técnico, un concepto cercano es el de concientización elaborado por Pablo Freire. Sin embargo, el concepto empowerment comprende no sólo la toma de conciencia, sino la lucha por ocupar espacios de representación y lograr poder social mediante la participación en los procesos de toma de decisiones en ámbitos de interés para las personas mayores. El concepto de empoderamiento es central en la filosofía organizativa de movimientos reivindicativos y de colectivos como los "gray panters" y, puede ser interpretado como una forma de resistencia a que los miembros de la "segunda edad" decidan el lugar de los mayores.

la educativa en general. Sin ese trabajo de crítica no se puede desmontar el entramado de significaciones alienantes impuestos por los procesos de socialización y, por lo tanto, los sujetos no podrán reapropiarse de sus capacidades para modificar su situación personal y su posición en la estructura social.

La meta de la educación sería, entonces, liberar al sujeto de los condicionantes opresivos y revelar que ellos son producto de una construcción sociohistórica. La base de la liberación de las condiciones ideológicas impuestas a través de una "comunicación sistemáticamente distorsionada" es el análisis del lenguaje, entendido como un medio de dominación, colonización y de ejercicio de relaciones asimétricas de poder.

Moody (1988) considera que plantearse la educación de adultos mayores desde esta perspectiva es un acto de conocimiento liberador y concientizador, que posee un significado social moralizante. Afirma que "...las teorías del envejecimiento no pueden ser construidas con indiferencia moral hacia el horizonte práctico de su validación y aplicación en los asuntos humanos. Dicho de otro modo, cualquier teoría del envejecimiento o de la educación en la vejez, sea de carácter técnico o hermenéutico, puede ser usada para propósitos que buscan no la liberación sino una nueva dominación, quizás una dominación ejercida más diestramente por profesionales, burócratas o diseñadores de políticas" (Moody, 1988:26). La gerontología educativa como práctica y como teoría no queda exenta de estos peligros y, por ello, debe reexaminar sus propios supuestos permanentemente.

El objetivo de las intervenciones educativas es promover la participación crítica del mayor y la concientización sobre el sentido personal y social de su "praxis". El concepto de praxis no puede ser asimilado al de práctica; la praxis implica la conciencia y la comprensión de los sentidos, significados y procesos operantes en la configuración de prácticas situadas en contextos y procesos socio-históricos específicos. Por ello, la gerontagogía crítica revaloriza la contrastación dialéctica entre las teorías de la práctica y las teorías científicas.

La finalidad de la teoría educativa como construcción social, y más precisamente de la teoría gerontagógica, debe consistir en aumentar la "autonomía racional" de los practicantes de la educación (los educadores y los participantes) mediante el análisis de la práctica históricamente situada y de su propio protagonismo como actores sociales. Entendemos por racionalidad la posibilidad de traer a la mano mediante la reflexión, el discurso sobre las prácticas y la conciencia sobre su sentido. De este modo, las ideas deformadas por el proceso de naturalización pueden hacerse explícitas y reconsideradas críticamente en tanto pueden impedir o favorecer el desarrollo de la persona mayor.

Para el modelo educativo crítico la teoría y la práctica son campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados, por lo que el análisis de cualquier tipo de intervención educativa orientada a los adultos mayo-

res debe atender tanto a los posicionamientos y prácticas de los actores involucrados en estas tareas, sino en el significado que los mismos adquieren en el orden cultural y en la trama de valores que articula el sentido que la organización le asigna a la acción educativa en este momento del curso vital.

El conocimiento es entendido como poder en tanto restituye a los sujetos su capacidad para discriminar reflexivamente el valor de lo que sabe, para qué sabe, a qué intereses responde su conocimiento. La finalidad del proceso educativo se centra en que los mayores conserven su capacidad de decisión, lo que supone que puedan reconocerse ellos mismos como sujetos capaces, con poder, potencia y cierto grado de control sobre sus condiciones de vida. Ello implica que la educación como práctica social tiene que facilitar el ejercicio de la autodeterminación y promover la satisfacción de necesidades contextualizadas.

Las instancias de aprendizaje que se proponen en el espacio educativo deben tomar como punto de partida las experiencias y problemas de la vida cotidiana de los sujetos, que se les presentan como opresivas e inhibidoras de sus posibilidades de desarrollo y participación comunitaria. Esta concepción de aprendizaje supone implicación y compromiso del mayor en la resolución de sus intereses personales y comunitarios.

En el plano didáctico las intervenciones adoptan el modelo de la investigación-acción y la investigación participativa por medio de los cuales los participantes realizan procesos sistemáticos de exploración de conocimientos a partir del establecimiento de problemas significativos para ellos. Estas metodologías apuntan al desarrollo de la reflexividad a partir de la resolución de situaciones problemáticas.

El educador es un intelectual transformador, comprometido con la transformación de las condiciones de vida de la población mayor. El educador debe reconocer como condición básica de su práctica que las personas mayores desean seguir participando activamente en la sociedad, aportando sus destrezas y habilidades para la solución de los problemas sociales. Es decir, debe reconocerlos como agentes de su propio desarrollo y no sólo como actores que representan el papel que les tocó en suerte en la puesta en escena de la vida social.

En definitiva, el modelo crítico de educación prioriza la educación “con” mayores. En tal sentido, no se trata ya de “asistir” a las necesidades educativas de la persona mayor considerándola un mero objeto de nuestra intervención. Se trata de definir y esclarecer CON el adulto mayor los objetivos y metas que consideremos, apunten a optimizar su desarrollo valorando la potencialidad cognitiva y su modo de ser-sentir en el contexto socio-histórico en el que se desenvuelve.

# CAPÍTULO III

# LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES: ELEMENTOS PARA SU DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

*"Ella buscaba desesperadamente* ***"El libro de todas las respuestas"****, no imaginaba que ese libro era sólo un sueño. Los sueños daban alegría y esperanza al corazón y por ello su ilusión no podía estar en algo tan material como un libro. Siendo que, sin saberlo, el libro estaba en su mente y en su corazón. Seguía esperando las respuestas que alguien había soñado para sus preguntas. Solo bastaba abrir el libro y jugar con las respuestas, pero a veces dudaba, porque debía enfrentarse a sí misma y gustar o disgustarse con lo que encontraba, pero había que abrir ese libro.*

*De repente pensó: por qué no encontrar las respuestas en mí misma, en mi realidad, en mi entorno. Sería una forma de encontrar lo que busco y no soñar demasiado. Sería como si al enfrentar un espejo, pudiera introducirme en mí misma y, una vez allí con paciencia y habilidad acomodar lo encontrado de la mejor forma posible.*

*Enfrenté el espejo y encontré sólo el reflejo en el sueño de otro espejo.*

*El libro de todas las respuestas lo tenemos incorporados a nosotros mismos, tal vez no buscamos con la suficiente dedicación en la Biblioteca Interior"*

Producción grupal de Cristina, Lía, Roberto y Nora

## INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores hemos partido del hecho indiscutible de que la educación de las personas mayores se ha convertido en un campo conceptual y de prácticas que se ha extendido mundialmente, originando debates novedosos e impulsando discusiones epistemológicas y disciplinares.

En el capítulo anterior presentamos tres modelos gerontagógicos desarrollados en las últimas décadas. Estos modelos integran saberes de diferentes campos disciplinares que ofrecen bases de sustentación para la definición de metas educativas, criterios de intervención y revelan orientaciones ideológicas contrapuestas. El lector atento ya habrá encontrado pistas en los capítulos previos, a partir de las cuales puede deducir nuestro posicionamiento y valoración de la educación.

En un sentido amplio, sabemos que hay muchas instituciones y medios para que a lo largo de todo el ciclo vital las personas se eduquen. Las familias, las iglesias, los sistemas educativos, los medios de comunicación, los grupos, etc. ejercen una acción formadora a lo largo de toda nuestra vida, contribuyendo con la educación. De hecho, todas las organizaciones mencionadas poseen medios organizados y estructurados para transmitir cierta información y, a través de ella, ejercer algún tipo de influencia. En este capítulo se desarrolla una conceptualización de la educación de adultos mayores que atienda a la complejidad inherente a su naturaleza educativa, en un sentido restrictivo.

## ELEMENTOS PARA UNA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

Un tema de debate en el campo de las teorías de la educación remite a los diferentes sentidos que tiene este concepto. Apelando a diferentes raíces etimológicas las tradiciones educativas definen la educación de un modo antagónico. Es decir, desde su mismo origen lingüístico, el término educación ofrece la posibilidad de diferentes conceptualizaciones; variaciones que se han diversificado más aun a lo largo de la historia y el desarrollo de las ideas educativas.

Una primera acepción del concepto educación es la de una acción externa por medio de la cual una/s persona/s transmite/n ciertas informaciones a otras, con el fin de obtener determinados resultados o cambios en quien es educado. Esta concepción de educación pone el acento en el carácter externo de la educación y en el papel de la información como medio para alcanzar los conocimientos necesarios para lograr ciertas metas. Esta acepción se vincula estrechamente con el concepto de enseñanza.

El otro sentido de la palabra educación se refiere a la acción mediante la cual el sujeto despliega su potencial interno. La educación sería el acto

mediante el cual la persona va descubriendo conocimientos y habilidades que posee y que re-descubre en la situación educativa. Esta acepción remarca el papel del sujeto de la educación como artífice y mentor de su educabilidad. La educación deviene en un proceso de autoformación, de regulación de cambios personales sostenidos por el deseo de autorrealización que moviliza al sujeto hacia la búsqueda de conocimientos y de experiencias formativas. Los conocimientos y los métodos didácticos pasan a un segundo plano en tanto su significación educativa está subordinada a las intenciones de los sujetos.

Los sentidos expuestos de la palabra educación generalmente son considerados como opuestos y como modos antagónicos de pensarla y hacerla. A partir del reconocimiento de algunos puntos de contacto, es posible pensar que ambas acepciones se pueden complementar para describir los fundamentos y alcances de la gerontagogía.

Los elementos comunes que encontramos en cualquier experiencia educativa son: un sujeto en posición de aprendiente, un sujeto en posición de mediador o facilitador, una instancia de transmisión estructurada en un tiempo y un espacio específicamente educativos, ciertas finalidades que los participantes de la situación pretenden alcanzar y un cuerpo de conocimientos que es puesto en la escena didáctica. Esos componentes se configuran de modos particulares generando dispositivos que remiten a modelos, modalidades y tipos organizacionales específicos; estos dispositivos poseen sentido y significación según su modo de articulación con la estructura social.

La educación de adultos mayores se definiría por las siguientes dimensiones co-constitutivas:

- Se trata de acciones intencionales orientadas a producir cambios en determinadas dimensiones del desarrollo de los adultos mayores, a partir del establecimiento de una relación gerontagógica y la creación de un espacio educativo.
- Se despliega un proceso por el que -mediante el intercambio, la búsqueda, la generación y la reconstrucción de saberes- el sujeto mayor puede elaborar nuevos conocimientos de sí mismo y del mundo.
- Se configura un espacio-situación en el que circulan, se procesan y reconstruyen diferentes tipos de saberes provenientes de la experiencia y el conocimiento factual y procedural de los adultos mayores; saberes científicos, técnicos y artísticos aportados por el educador y saberes colectivos construidos por los participantes como grupo.
- Se crea una instancia de entreaprendizajes en la que cada otro, los otros y todos son simultáneamente soporte, medio, recurso afectivo y cognitivo, enseñantes y aprendientes que sostienen la red de interdepedencia vincular constituida como espacio educativo. El conocimiento construido y aprehendido por el adulto mayor en esa situación gerontagógica es un recurso que favorece sus procesos adaptativos y le permite reconfigurar su identidad personal, desplegar su interioridad, mejorar sus

habilidades y capacidades, adaptarse creativamente a las transformaciones que experimenta en este momento del curso vital.

V Se direcciona la acción educativa hacia el sostenimiento de la tarea existencial del adulto mayor, aportando recursos que le permitan afirmarse en el trabajo vital de mantenerse integrado como persona y fortalecido en sus capacidades para implicarse activamente en la sociedad a la que pertenece.

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

## LA EDUCACIÓN DE MAYORES COMO FACILITADOR DE CAMBIOS

Las actividades educativas se han convertido en uno de los instrumentos privilegiados por la cultura y las sociedades contemporáneas como medio para precipitar cambios intrasubjetivos, intersubjetivos y transubjetivos que favorezcan la adaptación y la integración social de los adultos mayores. Frente a la escasa oferta de recursos sociales y culturales la educación dirigida a estos grupos ha crecido notablemente y es cada vez más demandada por los propios mayores.

La intervención educativa con personas mayores tal como la definimos previamente, implica que sus metas se focalicen en el desarrollo de las potencialidades y capacidades y en el sostenimiento del sentido de mismidad más allá de los cambios personales y sociales. La perspectiva amplia del concepto de educación que hemos formulado, sostiene que los procesos educativos estarían a la base de los procesos de subjetivación, en la medida que potencian los cambios que supone todo proceso de desarrollo personal.

La educación es uno de los procesos básicos que motoriza el cambio del sujeto. Cambio que comprende su mundo interno, y que opera mediante procesos interactivos sustentados en la comunicación y el establecimiento de vínculos significativos. A su vez, esta interacción se sostiene en el intercambio de recursos provistos por los símbolos, signos y manifestaciones de la cultura del grupo de pertenencia que circulan en el "espacio educativo" (Yuni, 1999b; Jarvis, 2003).

La educación de adultos mayores posibilita el cambio y la subjetivación a partir de la dialéctica entre las dimensiones transubjetivas, intersubjetivas e intrasubjetivas coimplicadas en los procesos de desarrollo. En lo transubjetivo favorece los procesos de identificación y subjetivación mediante la adquisición, reestructuración y re-creación de cuerpos de conocimiento

compartidos, que facilitan la con-formación del sujeto mayor en tanto ser-estar sujetado a un orden social que lo trasciende y a la vez lo contiene. Es mediante, la educación que el sujeto queda sujetado a los sistemas de creencias de su contexto ecológico. Esos sistemas de creencias ofrecen modelos identificatorios, ideales, normas, modos de ser y habitar desde su condición/posición de adulto mayor dentro de la comunidad.

En su dimensión intersubjetiva -y mediante las relaciones que genera- la educación también promueve el cambio en las posiciones e interacciones vinculares, contribuyendo de ese modo a los procesos de integración en redes sociales. En tanto que la relación gerontagógica es siempre un encuentro vincular entre quienes con-forman la situación educativa, las experiencias educativas generan la integración, el intercambio, el establecimiento de nuevos vínculos sociales que le permiten al adulto mayor percibirse más integrado a la comunidad.

En el plano intrasubjetivo, la educación promueve cambios ligados a la apropiación de recursos culturales que permiten ampliar el mundo representacional de los adultos mayores, a la utilización y aprovechamiento de sus capacidades, conocimientos y destrezas, dotándolos de nuevas herramientas para interactuar con su entorno, adaptarse a él y transformarlo creativamente.

Como se ha señalado, la educación como proceso social y personal favorece el cambio operando en los tres niveles pero restituyendo un sentido de unidad experiencial al adulto mayor. Irrumpe en la vida del sujeto aportando nuevos recursos. Favorece la ruptura con esquemas mentales, sistemas de creencias, sistemas disposicionales y hábitos de vida que deben revisarse y ajustarse para adaptarse a las demandas propias de las circunstancias cambiantes del curso vital.

Planteada de este modo, la educación es un potente recurso para optimizar los procesos de desarrollo personal en todas las edades de la vida aunque durante el proceso de envejecimiento y en la vejez, es un dispositivo relevante para contribuir con recursos externos que ayuden al sujeto envececiente y envejecido a incorporar elementos que le permita elaborar un proyecto personal y a sostener una vejez exitosa o un buen envejecer. Asimismo, en tanto proceso de reflexión y comprensión contribuye a la revisión, revalorización y re-apropiación subjetiva de saberes y capacidades.

## EL ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO COMO INSTANCIA ILUSIONANTE

La educación en la madurez puede ser interpretada como un objeto transicional; un objeto sobre el cual las personas mayores proyectan y canalizan su energía vital con el fin de ligar su deseo y su proyecto existen-

cial. Ligazón con un saber que los renueva y re-crea, que fortalece la autoconfianza en sus capacidades y competencias; que les permite sustituir lo viejo, lo perimido, lo obsoleto, con cosas nuevas; que les permite compensar lo perdido con nuevas adquisiciones; que les aporta recursos para la comprensión de sí mismos y de su contexto.

La educación en la madurez puede ser interpretada como un espacio transicional, un espacio de mediación y de intermediación, que facilita las tareas de subjetivación, de conquista de la independencia y de ejercicio de la autonomía. Es un espacio generador de seguridad y confianza en tanto proyecta la luminosidad de sus sentidos ilusionantes de crecimiento, realización, mejora y perfeccionamiento, sobre las sombras que amenazan el Yo del sujeto envejecido revelando su incompletud, la presencia de la falta. Es un espacio transicional en el que a partir del sostén afectivo que circula en el mismo, el adulto mayor entabla relaciones de soporte, relaciones que le ofrecen seguridad y confianza para afrontar un trabajo de exploración y autoconocimiento.

Las transformaciones psíquicas, físicas y vinculares que se producen por el paso del tiempo personal y social confronta a las personas mayores a nuevos desafíos. Frente a la falta de expectativas y roles sociales legítimos y valorados para las personas mayores; a la adquisición de un "rol sin rol"; y el sentido de agobio que ocasionan los duelos y las pérdidas, éstas tienen que proyectarse, re-diseñarse, plantearse nuevas metas, en definitiva tienen que asumir el trabajo de ser el arquitecto que en función de sus ideales, pueda elaborar un diseño realizable de quien quiere ser y emprender las acciones y utilizar los recursos disponibles para poder Ser.

Frente al desafío de la adaptación, los adultos mayores pueden utilizar modos regresivos o estrategias de resolución mediante vías elaborativas como la sublimación, la sustitución de objetos amorosos o la adquisición de nuevos sentidos. En ese proceso de atravesamiento de las crisis normativas de la mediana edad y la vejez, los adultos mayores requieren de relaciones de apoyo, psicológica y socialmente satisfactorias y enriquecedoras. El espacio educativo en tanto espacio de intercambios de saberes, experiencias y afectos, se constituye en una trama donde el sujeto mayor puede construir vínculos de interdependencia y de aprendizajes recíprocos.

La educación como un espacio transicional, puede facilitar al adulto mayor mirar las relaciones entre él y el mundo de las otras personas, constituyéndose en una ayuda para comprender el relativismo de su sistema de valores, de relaciones y de sus prácticas sociales y, simultáneamente, afirmarse en sus convicciones. De este modo, la persona mayor puede sentir más confianza en su habilidad para enfrentarse con los cambios socio-culturales y a las relaciones sociales que de ellos se derivan y desde esa experiencia proyectarse existencialmente.

Desde el punto de vista socio-cultural la educación de los adultos mayores puede ser interpretada como una especie de prótesis hecha de significados, sentidos y acciones culturales y prácticas, que el sujeto debe incorporar con el fin de fortalecerse y apuntalarse para conquistar la flexibilidad, seguridad y confianza existencial necesarias para enfrentarse creativamente a las contingencias de la vida.

Frente a los avatares sociales y personales, la dinámica del cambio socio-cultural y la obsolescencia de los saberes, el espacio educativo debe entenderse como un contexto micro-ecológico proveedor de confianza que les permite a las personas mayores sostener su independencia y sentido de competencia social y mental. Frente a los temores e incertidumbres que acompañan el envejecer, el espacio educativo es un espacio de seguridad que mantiene a raya los fantasmas de la vejez e ilusiona a los envejecientes con una promesa de crecimiento y completud para el por-venir.

## LA EDUCACIÓN COMO ESPACIO/RECURSO DE SOSTENIMIENTO IDENTITARIO

Plantear la necesidad de la educación de los mayores implica desmentir el prejuicio de que los viejos "se las saben todas", "ya no necesitan saber nada más" o "para qué estudiar a esta altura de la vida". Plantear la necesidad de la educación en la vejez requiere superar la idea de que las personas mayores "ya están hechas". Por el contrario requiere ver a las personas como seres inacabados que aun poseen un potencial de desarrollo que puede desplegarse cuando se les ofrecen las oportunidades adecuadas. La educación de los adultos mayores adquiere significación y sentido cuando se desmonta la concepción de los mayores como sujetos que ya han completado su formación en el sentido académico y personal. El educador de mayores no los puede concebir como sujetos hechos, terminados, sino como sujetos en construcción, sosteniéndose en el trabajo de ser-siendo.

Por el contrario, el educador tiene que partir del supuesto de que más allá de la demanda de aprender ciertos contenidos, destrezas y habilidades la persona mayor busca "algo más" de lo que se explicita. La orientación de las personas mayores hacia las actividades educativas sería parte de una estrategia de reelaboración de su identidad, de fortalecimiento interno y de expansión del Yo. Como veremos más adelante, los intereses educativos en la madurez se enmarcarían en la necesidad de las personas mayores de trascender los conflictos internos que genera la desadaptación a los cambios biológicos, psicológicos, sociales y éticos que se producen en esta etapa de la vida.

Por ello, la educación se presenta como un recurso para la reelaboración de la identidad personal (quien soy) y de la identidad social (quien soy dentro de y en el contexto social). El sujeto mayor es un Yo siendo, que continúa construyéndose y reconstruyéndose en el proceso de conectar la cultura, las

relaciones de intimidad significativas y la vida mental interna. La educación opera como un catalizador que favorece el pasaje por este proceso de re-constitución de la identidad. Si la existencia y bienestar del Yo es contingente respecto a la calidad de las relaciones con los otros a lo largo de todo el Curso Vital, la educación como proceso de interrelación con otros puede representar un espacio, intencional o no, para construir a través del intercambio un Yo más fuerte, que ayude a trascender las dificultades y cubrir sentimientos de vacío.

La educación implica, entonces, la posibilidad de brindar al adulto mayor recursos cognitivos, que le faciliten la comprensión de los condicionantes sociales que se le imponen y le permitan el acceso a cuerpos de conocimiento social necesarios para mantenerse integrado. La educación aporta elementos teóricos y prácticos que potencien el descubrimiento, el autoconocimiento y refuercen el sentido de competencia social necesario para que las personas mayores se sientan integradas y con posibilidad de realizar aportes en el ámbito de la producción cultural y de las relaciones comunitarias.

La educación favorece los procesos de adaptación en tanto permite que el sujeto mayor desarrolle respuestas activas y creativas para afrontar las necesidades personales, ambientales, grupales, contribuyendo al mantenimiento y despliegue de las propias capacidades. Desde esa perspectiva, las actividades educativas potencian el aprendizaje en tanto recurso/proceso adaptativo por excelencia.

El aprendizaje constituye una forma de adaptación continua en tanto vehiculiza la asimilación de cambios en los roles sociales u otras tareas del desarrollo y permite además, la incorporación de distintas competencias que devienen en una necesidad para la persona. Pretendemos destacar con esto, que el aprendizaje permite la optimización del desarrollo a la vez que permite trascender los condicionantes evolutivos al enfrentar las demandas contextuales y ambientales (Cfr.Yuni, 1999)[1].

## LA DIMENSIÓN SOCIO-POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

La educación de adultos mayores es un proyecto de intervención de naturaleza social y por ello, de carácter político. En tanto práctica social que se presentifica a través de organizaciones y servicios educativos, visibiliza a las personas mayores y las valoriza como agentes sociales capaces de transformarse, transformar sus vida y entornos y, consecuentemente incidir en el cambio social.

[1] De acuerdo a la posición constructivista del Yo adoptada en el presente texto, el aprendizaje posibilita de este modo, la redefinición permanente de la identidad a partir de las necesidades internas y de las demandas del entorno.

La educación de adultos mayores es básicamente una acción y una práctica social de carácter comunitario por lo que su eficacia simbólica trasciende las paredes de los espacios físicos en donde se realizan experiencias educativas con mayores. El adulto mayor viene al contexto educativo como miembro de otros grupos, ligado a otras instituciones y, por lo tanto, retornará a ellas con sus ganancias y adquisiciones.

La educación de adultos mayores busca que los sujetos se impliquen y comprometan con su crecimiento personal y social a la vez que los estimula a revisar las prescripciones de los roles que les fueron asignados, promoviendo el abandono de actitudes de pasividad, sumisión, victimización y clientelismo. Como señalamos en el capítulo anterior, la educación de adultos mayores como práctica socio-política promueve el compromiso, la participación, la toma de conciencia y la inclusión de aquellos que por el efecto de las desigualdades sociales o los prejuicios socio-culturales sufren distintas formas de aislamiento, segregación y marginación.

En tanto que se entienda la educación de adultos mayores como un espacio de enriquecimiento, ensayo y exploración de nuevas posibilidades y capacidades, ésta no puede encorsetarse en metas puramente reproductoras y estereotipantes. Las actividades educativas deben colaborar en la instalación en el imaginario social de imágenes renovadas de las personas mayores, revalorizando sus potencialidades, capacidades y posibilidades de contribución a la sociedad.

Una visión crítica del orden social que busque la humanización y la transformación socio-cultural a través de la educación, tiene que generar conciencia en los adultos mayores de que "todos somos parte de lo mismo", que el proceso de humanización se hace con otros y entre otros. Por lo tanto, en las experiencias educativas se tiene que aprender a respetar la diversidad, integrar la diferencia, negociar los significados y valorar la otredad como una posibilidad de enriquecimiento.

La dimensión socio-política se juega también en la posibilidad de ocupar un lugar social, de habitar un espacio/tiempo generado/ofrecido/sostenido por la comunidad. Lugar que no implica premio, ni reconocimiento extraordinario por la condición de sujeto mayor. Lugar que encierra una demanda de integración, de aporte, de interpelación a seguir aprendiendo a estar con otros, de continuar ejercitando el derecho a decidir, a elegir, a buscar.

Los procesos educativos que se desarrollen con adultos mayores deben promover el pasaje de la dependencia inicial a la independencia y la libertad de opinión, pensamiento, crítica y acción. Las metodologías debieran implicar y responsabilizar a los sujetos mayores como ciudadanos, para que desde la pluralidad cultural, social y generacional fortalezcan sus capacidades de análisis, organización, creación y expresión.

# CAPÍTULO IV

# DIMENSIONES SOCIO-CULTURALES DE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

*Un país lejano puede estar cerca*
*Puede quedar a la vuelta del pan*
*Pero también puede irse despacio*
*Y hasta borrar sus huellas*
*En ese caso hay que rastrearlo*
*Con perros de caza o con radares*
*La única forma aceptable*
*Es excavar en uno mismo*
*Hasta encontrar el mapa*

Mario Benedetti

## INTRODUCCIÓN

La educación es un hecho de naturaleza social y cultural. Desde la antigüedad las sociedades han inventado organizaciones, procesos y metodologías que a través de la educación permitieran el aprendizaje de roles sociales y la adquisición de bienes culturales. La educación de adultos mayores constituye un fenómeno social y cultural. No sólo porque es producto de un proceso convergente de cambios sociales y culturales, sino también porque le otorga una significación y sentido social a las intervenciones educativas de personas mayores.

En este capítulo se exponen algunos de los cambios socio-culturales que caracterizan el contexto epocal en que surgen y se desarrollan las intervenciones gerontagógicas y que, de algún modo, permiten justificar la necesidad de la educación para las personas mayores. El proceso de cambio socio-cultural afecta a las generaciones de mayores, generándoles nuevas necesidades educativas. Por ello, el interés por el aprendizaje en la adultez y la vejez se ha visto potenciado en los últimos años debido a las transformaciones socio-culturales.

Los procesos sociales y culturales de nuestra época confrontan a los sujetos de todas las edades a un proceso de reformulación de los procesos identitarios, al reconocimiento de la transformación de los valores e ideales sociales (Melucci, 1995) y a desempeñarse dentro de un orden social mutante y vertiginoso en sus cambios.

Este escenario de cambios sociales y culturales enmarca y significa al proceso de envejecimiento, otorgándole a los adultos mayores determinadas posiciones, valoraciones y recursos sociales. Esos procesos explican el carácter dilemático que el envejecimiento plantea en nuestra realidad epocal, entre los cuales queremos resaltar los siguientes:

## INFLUENCIA DE LOS RASGOS DE LA MODERNIDAD AVANZADA

Como se ha señalado en capítulos anteriores, la educación de mayores como práctica social es producto de varios procesos sociales convergentes. Entre ellos pueden referirse el incremento demográfico de la población envejecida; la tendencia a la prolongación de la expectativa de vida; la aparición de nuevas generaciones de mayores con una visión positiva del envejecimiento, mejores estándares de calidad de vida, mayor educación y mejor estado de salud; la instauración del sistema jubilatorio y la revalorización de la educación permanente y el aprendizaje durante toda la vida.

Estos procesos son parte de una reconfiguración más amplia del orden socio-cultural construido a partir de lo que algunos autores denominan el Proyecto Moderno y que usualmente es caracterizado como sociedad posmoderna, posindustrial de modernidad avanzada o postradicional.

Independientemente de las variantes semánticas, es factible recuperar algunos rasgos comunes que permiten justificar la necesidad de las oportunidades educativas para los adultos mayores.

## DEL ORDEN MODERNO A LA FRAGMENTACIÓN

El Proyecto Moderno se construye sobre los cimientos de la Razón como ordenadora del mundo. La Razón, atributo por excelencia de lo humano, se convierte en el medio de dominio humano sobre la Naturaleza y también sobre la Cultura. El Proyecto Moderno convierte al conocimiento científico y sus productos -la ciencia y la tecnología- en la herramienta cultural privilegiada para conocer, explicar y transformar las realidades que atañen a lo humano.

En un círculo de influencias recíprocas, la Razón y la Ciencia se convierten en el fundamento del Poder Estatal, que utiliza ambas herramientas para extender su dominio también a los colectivos sociales y llega a regular el recinto de la intimidad de las personas. Las Tecnologías del Yo, el biopoder y las tecnologías sociales regulan y organizan el cuerpo social produciendo distintas formas de colonización personal y social estructuradas bajo la lógica del orden y lo racional que discrimina, selecciona, jerarquiza, disciplina, segrega..en fin, normaliza.

Así fue que las herramientas que habían traído la promesa de un futuro mejor para la Humanidad, fueron transmutadas y puestas al servicio de una lógica de dominio del Otro. El desarrollo de la tecnología posee tal magnitud y dinamismo que para definir nuestras sociedades hablamos de sociedades científico-tecnológicas. Aquel conocimiento que prometía liberar al Hombre de las redes de la ignorancia, la superstición y las creencias irracionales sirvió y sirve para justificar hechos sociales incalificables.

En definitiva, la dinámica de las sociedades contemporáneas no puede comprenderse al margen de las transformaciones culturales en torno a la producción de conocimiento y su uso social, en sus articulaciones con el sistema político y económico que conocemos como capitalismo. Estas transformaciones fueron alterando progresivamente los procesos de transmisión del conocimiento social y socavando a las mismas instituciones creadas o resignificados por la Modernidad como espacios educativos por excelencia, las instituciones escolares y la familia.

El incremento de la longevidad es sin duda producto de los aportes científico-tecnológicos que en su afán de encontrar la fuente de juvencia, contribuyeron a extender los años de vida. Pero los efectos sociales del envejecimiento confrontan a las personas mayores y a la misma sociedad a nuevos interrogantes, como por ejemplo ¿cuál es el rol de las personas mayores? ¿qué efectos tiene el envejecimiento sobre la organización del trabajo y la economía en el modelo actual de acumulación? ¿En qué medida el problema de la integración social de la vejez podrá resolverse si en el imaginario social

este es un período de la vida sobre el que pesan numerosos estigmas? ¿Qué efectos tienen los procesos vertiginosos de cambio social sobre el colectivo de adultos mayores y que oportunidades debe proveerlas la sociedad para contribuir a su integración como sujetos sociales?

El orden pos-moderno muestra evidencias de profundas transformaciones en algunos de los principios estructuradores de la vida social tales como la educación, el trabajo y el tiempo libre, a lo largo del curso vital. En el orden tradicional la articulación entre estas tres actividades se caracterizó por su linealidad, situación que ha experimentado cambios en su dinámica y en su secuencia. El modo de articulación secuenciado entre educación y trabajo, ubicó a la primera en las fases iniciales de la vida con un carácter preparatorio. Así, educación, trabajo y jubilación se convertían en tres organizadores de la vida social y en momentos estructurantes a nivel individual.

En el orden cultural post-tradicional educación y trabajo adquieren una forma de vinculación (o de desvinculación) que se extiende a todo el arco vital. En cuanto al trabajo, esta es una dimensión con profundos cambios dado que las personas están más expuestas a sufrir varios procesos de reconversión laboral y posiblemente la alternancia en el mercado de trabajo. Ello hace que la relación educación-trabajo no conserve su valor tradicional. Todos los conocimientos (técnicos, artesanales, profesionales) se tornan obsoletos rápidamente con lo que ningún proceso formativo dura "para toda la vida". Además, frente al carácter vertiginoso de esos cambios y a la explosión de conocimientos, todos los sujetos deben desarrollar habilidades para aprender a aprender, para saber buscar información y analizarla. El mundo contemporáneo afecta profundamente el modelo transmisivo y enciclopedista que pretende enseñar todo. En definitiva, para habitar la Sociedad del Conocimiento las personas de todas las edades deban concientizarse que esta es también una Sociedad de Aprendizaje Permanente.

La transformación de los modos de producción y transmisión de conocimiento socava las bases de la autoridad de las personas mayores. La idea popular de que cada vez que muere un mayor se pierde un libro, tiene escaso asidero en el mundo contemporáneo. En las sociedades tradicionales, el conocimiento que se adquiría sobre un oficio o para realizar una actividad servía para toda la vida ya que no se producían conocimientos nuevos que afectaran la actividad. Por ello, quien poseía el saber y a ese le agregaba la experiencia, el secreto de su arte, tenía un valor como maestro, como autoridad experta. En el orden pos-tradicional en que como hemos dicho la vida cotidiana se ha visto impregnada del conocimiento científico-técnico y sus artefactos, los saberes experienciales están devaluados y el conocimiento de la vida es provisto por las especialidades profesionales.

Así, en el orden social tradicional a las personas mayores se les reconocía "un saber de las cosas de la vida"; saber que mostraba su efectividad en tanto les había permitido sobrevivir a las vicisitudes de su época (guerras, epide-

mias, etc.). En el orden social posmoderno ese saber es un producto de la sociedad de consumo, que se compra en las revistas o se adquiere en un libro de autoayuda. Nuestro análisis no implica que tomemos esa descripción como lo deseable, por el contrario pensamos que una forma de revalorizar la relevancia del conocimiento social de los mayores es enriqueciéndolo con los códigos del saber social "experto" y generando espacios sociales para que ese saber experiencial se procese y encuentre vías de canalización hacia otras generaciones.

Por su parte, el cambio en los valores culturales referidos a la vejez, la jubilación y el tiempo libre; y el incremento de la población mayor competente, hace pensar que las modalidades de retiro variarán significativamente en las próximas décadas. Sin duda, el hecho más relevante es el del continuado crecimiento del tiempo libre durante toda la vida y no sólo luego de la jubilación, como se pensaba años atrás. Si las tareas evolutivas del desarrollo se relacionaban con el ejercicio de roles sociales y su aprendizaje, puede observarse el impacto que sobre los procesos identitarios personales y sociales tienen las transformaciones operadas en el orden socio-cultural.

En el orden social post-tradicional el tiempo libre y el ocio no están para el final de la vida, sino que se van configurando como oportunidades durante todo el curso vital. El ocio ya no remite a tiempo liberado sino que requiere ser transformado en tiempo libre, tiempo de re-creación, en tiempo de ocio creativo que posibilite la puesta en juego del sujeto en la expectativa de veinte años de vida luego de la jubilación. En el orden social tradicional, la jubilación marcaba la muerte social, era el rito de apartamiento y el pasaje a una condición de pasividad frente a la actividad y productividad del mundo adulto. En la sociedad pos-tradicional las personas mayores que acceden a la jubilación, lejos de sentir la segregación se plantean metas de desarrollo, lo que incluye su participación más activa en asuntos pendientes, entre ellos, el estudio, el aprendizaje de cosas por placer y no por obligación, etc. Asumen un estilo de vida activo, proyectado hacia fuera del espacio doméstico que ya no opera más como lugar de reclusión en las edades avanzadas de la vida. Este cambio incide en las demandas crecientes por educación

## LA FRAGMENTACIÓN DE LAS FUENTES IDENTITARIAS COMO PROBLEMA SOCIO-CULTURAL

Uno de los rasgos de la sociedad pos-tradicional es la fragmentación y la exclusión. La primera se relaciona con la dificultad para articular lo diverso que constituye la base de lo social. La fragmentación implica la existencia de órdenes culturales superpuestos, coexistentes que guardan relaciones de complementariedad, de oposición, de contradicción y que por su dinámica no pueden integrarse en un proyecto colectivo. La exclusión remite más bien a las posibilidades e intenciones del sistema socio-político-económico respecto a la constitución de los ciudadanos como sujetos sociales o como objetos

cosificados por las decisiones que se toman en esos órdenes.

En el espacio del campo social encontramos indicios del orden emergente de "la sociedad post-tradicional o posmoderna"; orden que se se caracteriza por la fragmentación de las fuentes identitarias debido, en gran parte, a la deslocalización de las prácticas sociales y a la pérdida de sentidos culturales que habían sido generados a través de un largo proceso de construcción colectiva. Esos órdenes representan y per/forman lógicas sociales diferentes y contrarias, aunque guardan entre sí relaciones variadas que pueden ir de la complementariedad a la exclusión, pasando por la yuxtaposición y la oposición, con mayores o menores grados de ruptura y transiciones.

La dislocación entre las formas de percibirse a sí mismos y al mundo que los rodea, y las formas de actuar afecta las posibilidades de autoreconocimiento del individuo mayor como sujeto individual, como miembro de un colectivo y como agente social. Las generaciones actuales de mayores, que han sido socializadas en las instituciones y valores de lo que aquí llamamos el orden socio-cultural tradicional, son parte de esta espectacular transformación, con lo cual necesitan desarrollar nuevas orientaciones de sentido para mantenerse integrados y ejercitar roles sociales tradicionales que han sido resignificados y transformados brutalmente por el cambio macroestructural; apropiarse de nuevos sentidos y convertirse en artesanos de su propio proyecto existencial.

## CAMBIOS EN LA CONCEPCIÓN DEL TIEMPO SOCIAL

Entre los rasgos específicos del proceso cultural aparecen algunos directamente vinculados con las personas mayores. El cambio del sentido del tiempo social afecta los roles asignados a los mayores en las sociedades tradicionales. La fragmentación de la historia colectiva soslaya el valor de la memoria social y desvaloriza los cuerpos de conocimiento cultural que portan las tradiciones. La rápida obsolescencia tecnológica y la aparición de nuevas formas de analfabetismo instrumental afecta particularmente a los mayores, quienes progresivamente quedan desplazados de los recursos culturales y cognitivos para interactuar cotidianamente.

Retomando la cuestión del cambio en la percepción del tiempo, Melucci (1995) sostiene que "en el mundo moderno el tiempo social es un tiempo lineal, que se caracteriza por la continuidad y unicidad de los eventos, que se suceden unos a otros sólo en una dirección, por lo que son irreversibles". En cambio, el tiempo interno (aquel que acompaña los afectos y las emociones) tiene características opuestas. Es múltiple y discontinuo, por lo que en la experiencia subjetiva coexisten diversos tiempos, sucediéndose, intersectándose, sobreponiéndose. En síntesis, el tiempo interno es cíclico y continuamente reversible.

Esta oposición entre tiempo interno y tiempo externo es la base de la dinámica de individuación personal, y de constitución de lo social; y, a la vez, la fuente de los conflictos personales y grupales. La cultura postradicional incrementa las tensiones entre lo interno y lo externo (p.e. las presiones sociales para evitar los signos del envejecimiento en el plano estético) y, por otra, ofrece posibilidades para que puedan reelaborarse las identidades (p.e. la creación de las universidades de la tercera edad). Los individuos están dotados de capacidades para reinterpretar y dotar de sentido a sus necesidades de elaboración de una identidad capaz de hacer frente a las transformaciones personales y sociales; capacidades que encuentran en el espacio educativo un medio de fortalecimiento y exploración que justifica su necesidad.

La maquinaria cultural y las instituciones de producción cultural, por ejemplo, pueden reducir las tensiones entre mundo externo-mundo interno, ofreciendo canales para la expresión simbólica del tiempo interno tales como el arte, el juego, el mito o la sacralidad. Por su parte, en la experiencia individual existen ámbitos en los cuales estos dos tiempos pueden convivir: el sueño, la actividad del imaginario y el amor, entre otros. En la cultura actual, que permanentemente precipita crisis generadoras de un "cataclismo sano" (Frost, 1992) el equilibrio personal se sustenta en la capacidad del sujeto de poder realizar pasajes fluidos entre estos planos. Cuando este pasaje presenta obstáculos, aparecen puntos críticos donde se forman nuevos desafíos y nuevos sufrimientos para el sujeto. "Las dificultades tienen que ver con la experiencia de un mundo en el cuál el cambio es veloz y el campo de las posibilidades es infinitamente más amplio de aquel que podemos efectivamente experimentar a través de nuestra capacidad de acción. Lo que hemos adquirido y que pertenece a la memoria consolidada se restringe, por que el cambio avanza y nos obliga a reinterpretar continuamente el pasado a la luz de los datos del presente" (Melucci, 1995:35).

Como hemos señalado anteriormente, el cambio de perspectiva en la consideración de los procesos identitarios, es concomitante con una transformación en la concepción de la sociedad. En efecto, *la sociedad no es vista como un todo estructurado, sino como un sistema en proceso de estructuración caracterizado por su plasticidad.* Las transformaciones que se dan en el plano social se traducen, por consiguiente, en una reconfiguración de la estructuración del curso vital. Numerosos autores señalan que una característica de las sociedades contemporáneas es la casi completa institucionalización del curso vital, razón por la que los cambios sociales influyen en la estructuración de oportunidades para el desarrollo personal, también en la vejez.

En ese contexto, el sujeto está en una lucha sostenida para apropiarse de significados que le permitan reconfigurar su Yo, despojándose de "falsos yoes" que le restan autenticidad existencial y autonomía personal y social. De ese modo, las condiciones de la modernidad avanzada hacen que la cultura precipite y favorezca constantemente crisis, y también ofrezca oportunidades

de cambio para el Yo. Como las tradiciones pierden relevancia, los sujetos están forzados a hacer elecciones entre opciones diversas y contrapuestas, opciones que Giddens (1991) llama "proyecto reflexivo del Yo"[1], consistente en sostener un curso vital coherente, aunque continuamente revisado, y basado en la realización y asunción de elecciones basadas en la información y tendentes a construir una existencia coherente.

## NUEVAS FORMAS DE SUBJETIVACIÓN EN EL ORDEN SOCIO-CULTURAL POST-TRADICIONAL

El desarrollo de la sociedad de la información, una de las notas distintivas de la cultura y la sociedad contemporánea, genera un tipo de relaciones sociales cualitativamente diferentes y modifica los sistemas de construcción de identidades[2]. La virtualidad como un rasgo que posibilita la comunicación simultánea con sujetos que están más allá del espacio real, ya no es un límite para el diálogo y el encuentro con otros y, junto con la intensificación de los flujos comunicacionales, modifican las formas tradicionales de las relaciones sociales más relevantes para la socialización[3]. El avance hacia una sociedad digital en la que la virtualidad alcanza también a las instituciones, constituye un fenómeno que guarda conexión con la ruptura de las ideas de tiempo y espacio, nociones centrales de lo educativo.

Si en la sociedad tradicional las identidades (individuales y colectivas) se construían merced a la localización de prácticas tales como el parentesco, la propiedad y la pertenencia a un grupo o una etnia, en la sociedad post-tradicional se produce una fragmentación de las fuentes identitarias. Esto se debe en gran parte a la deslocalización de las prácticas de adquisición y producción de conocimientos y a la pérdida de sentidos culturales.

Mientras que en la sociedad tradicional la construcción del Yo era un proceso unitario en el que la identidad se constituía en torno a unos pocos y, a

[1] Giddens caracteriza esta situación de la siguiente manera: "Uno de los rasgos distintivos de la modernidad es la interconexión creciente entre los dos extremos de la extensionalidad y la intencionalidad: las influencias globalizadoras, por una parte, y las disposiciones personales, por la otra (...) Cuanto más pierden su dominio las tradiciones y la vida diaria se reconstituye en virtud de la interacción dialéctica de lo local y lo global, más se ven forzados los individuos a negociar su elección de tipo de vida entre una diversidad de opciones (...) La planificación de la vida organizada de forma reflexiva (...) Se convierte en el rasog central de la estructuración de la identidad propia" (Giddens, 1991:1-5 citado por Castells).

[2] Castells (1998) sostiene que la construcción de identidades no puede explicarse, y mucho menos confundirse, con el desempeño de roles sociales. "Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido"(pág. 28). La definición resalta el caracter constructivo de la identidad y que requiere de un proceso de individualización e interiorización. En palabras del autor, "las identidades organizan el sentido, mientras que los roles definen las funciones" (pág. 29).

[3] Piensese que el uso y extensión de estas nuevas tecnologías de la información comprende aspectos tales como la educación, el trabajo y el ocio.

la vez, imbrincados atributos definitorios, en la sociedad postradicional el sujeto se enfrenta a la construcción de varias identidades (de género, políticas, de edades) muchas veces en conflicto y contradictorias. Melucci (1995), por ejemplo, sostiene que en la sociedad moderna[4], el sujeto se ve constreñido a elaborar lo que denomina un «Yo múltiple». Este sería producto de un profundo proceso de transformación, referido no sólo a la variación de la identidad en el tiempo, o a la discontinuidad en las identificaciones producidas por el cambio rápido, sino por la multiplicidad ligada a la incertidumbre y a la paradoja de elegir un Yo para actuar en determinadas situaciones.

Estas formulaciones confrontan con la tradicional forma de entender la identidad como un atributo unitario, más o menos estable, que el sujeto adquiere durante el proceso de socialización infantil. En este sentido, Anthony Giddens (1991), un destacado teórico social contemporáneo elaboró el concepto de "Yo reflexivo" en un intento de articular la constitución del sujeto social como producto de las propias elecciones y subjetivaciones; elecciones que sin embargo se realizan en el marco limitado de sentidos que provee la estructura social. El Yo reflexivo, alude a un Yo que es constituido más o menos uniformente a través de los procesos sociales objetivos, pero que posee una capacidad de ajuste y adaptación y contribuye en una forma autorregulada con aquellos procesos.

## RESPUESTAS SOCIALES A LAS DEMANDAS EDUCATIVAS DE LOS ADULTOS MAYORES

En este apartado pretendemos realizar unas breves consideraciones respecto a las tensiones que se registran en la forma de concebir los servicios educativos para mayores. Desde el punto de vista educativo una de las tendencias que se observa es la de provisión de oportunidades educativas como un servicio social. Servicio orientado a "atender a" las personas mayores para lo cual se promueven acciones que remiten a las tradicionales formas de escolarización.

Debe decirse que en la última década, por lo menos en nuestro país, se ha avanzado muy poco en lo relativo a la generación de modelos más críticos de educación de mayores. La oferta de las políticas públicas de educación de mayores -ofertas promovidas por las políticas sociales pero no por políticas educativas- parecen tender más a la domesticación de los mayores que a su promoción como sujetos sociales activos y constructores de su ciudadanía. La otra tendencia, más nociva aun es la que bajo la lógica del capitalismo ha convertido la educación de mayores no en un bien social, sino en un producto comercial. Lógica segregacionista y excluyente que profundiza las diferencias en el acceso a los recursos culturales ahora en las edades avanzadas de la vida.

[4] Este autor utiliza el concepto de sociedad moderna o sociedad industrial para referirse a lo que aquí venimos llamando sociedad pos-tradicional.

Las tensiones de las orientaciones pedagógicas de la educación de adultos mayores se revelan con toda crudeza en los matices discursivos en los que se juegan las opciones de constitución de nuevas subjetividades. Así, las nominaciones de las actividades educativas para este grupo etáreo indican que se trata de alternativas "para" mayores, evidenciando su direccionamiento hacia un grupo específico, que es ubicado en posición de receptor pasivo y cliente del servicio educativo. La preposición que liga el concepto de educación con el de adulto mayor admite teóricamente variantes de uso, según el tipo de relación educativa que pretenda generar. Así, educación *entre* mayores denota un modo educativo de autoaprendizaje cooperativo; educación *de* mayores refuerza la especificidad de los destinatarios resaltando su pertenencia a un grupo generacional; educación *con* los mayores remite a los modelos de educación entre edades caracterizados por la doble posición de enseñante-enseñado de la persona mayor; y educación *para* mayores indica el carácter focalizado de la intervención educativa y su naturaleza instrumental.

En la orientación política que subyace a diferentes propuestas educativas de personas mayores, observamos que predomina un modelo de tutelaje educativo de corte asistencialista. A esta lógica tutelar, se le deben agregar las dificultades que las personas mayores encuentran para ejercitar su ciudadanía en la medida en que fueron socializados políticamente durante décadas de dictaduras.

La concepción dominante que -acerca de las personas mayores- sostienen las instituciones educativas es la de clientes y consumidores de los servicios educativos. Consumidores que -según su concepción- a partir de la apropiación de los conocimientos relevantes verán restaurados sus roles sociales. La educación así concebida actualiza el libreto para la actuación social, pero no contribuye a que los mayores pasen a ser agentes de su propio desarrollo.

La lógica tutelar supone que la educación re-funcionaliza a las personas mayores para que continúen ajustadas a las demandas sociales sin plantear alternativas para que ellas puedan transformarse y transformar sus condiciones de vida. La lógica tutelar, implica que los mayores en tanto alumnos de instituciones educativas deleguen en sus profesores o en sus dirigentes la representación de sus intereses y, por lo tanto, deben adoptar formas de representación generalmente depositadas en personas de la segunda edad.

Muchas prácticas educativas con personas mayores, enunciadas y nombradas como prácticas gerontagógicas, remiten a concepciones pedagógicas tradicionales, universalistas y llamativamente escolarizadas; prácticas que se complementan con una ideología política individualista, promovida por una concepción privatista de la educación y que considera a las personas mayores como consumidores y clientes de los servicios que se ofrecen en el incipiente mercado de conocimientos para mayores. Por ello, el uso genérico del concepto gerontagogía debe utilizarse de modo tal que evite enmascarar la segmentación y fragmentación de la oferta educativa para mayores; segmenta-

ción que es complementaria de los procesos de exclusión y desigualdad socio-cultural que presentan los grupos de mayores.

En el marco de las políticas neoliberales, en que el estado se desresponsabiliza de la provisión de los servicios que los ciudadanos necesitan para poder desarrollarse, la educación en la vejez no puede ser visualizada dentro del espacio de lo público por lo que se la deja librada al espacio privado del consumo y de la selección. Da Silva (1995) sostiene que "el objetivo del proyecto neoliberal de educación es el de, gradualmente, retirar la responsabilidad por la educación institucionalizada de la esfera pública, del control del Estado, y atraerla al control y a la gerencia de las empresas privadas".

Lo paradójico, en el caso de la educación de los adultos mayores es que son las instituciones públicas las que, de hecho, ofrecen un servicio educativo estructurado bajo la lógica de lo privado. De ese modo, estas instituciones instituyen el concepto de la persona mayor como consumidor de bienes culturales (siempre que tenga los recursos para ello) y no como receptor de lo que es su derecho a la educación. En ese contexto ideológico, la educación deja de ser un derecho que compense las desventajas hereditarias y del proceso histórico, para ser un bien de consumo, obtenido según el poder de compra de los clientes.

No es de extrañar, por tanto, que el discurso gerontagógico se haya inundado en los últimos años de conceptos como el de equidad, competencia y calidad como parámetros orientadores de su reflexión. Reflexión que retoma los discursos universalistas, los códigos globalizados de una pedagogía gerencial que reflexiona sobre adultos mayores abstractos, ahistóricos, configurados por rasgos esenciales intrínsecos o trascendentales, pero no por los discursos sociales ni por las condiciones estructurales de su sociedad. Sujetos mayores definidos desde un optimismo gerontagógico que hace de la vejez un período ilimitado de ganancias y autorrealizaciones.

El punto de vista pos-moderno puso de manifiesto que los dispositivos discursivos y lingüísticos son los que construyen a los sujetos y, por lo tanto, nuestras teorías contribuyen a esa construcción. Por ello, el trabajo de una gerontagogía que se comprometa con la emancipación y el desarrollo de las personas mayores, no podría renunciar a un trabajo de autocrítica que la libere de absolutos epistemológicos y de impulsos teleológicos que, aunque cómodos, en la realidad de nuestra sociedad desigual y excluyente constituyen otra forma de exclusión y marginación de los mayores.

# CAPÍTULO V

# PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

*La vida es un tejido*
*Con una trama especial*
*A veces se enreda el hilo*
*Y nos cuesta continuar.*
*Cuando logramos hacerlo*
*Viene un remanso de paz*
*Y la trama del tejido*
*Es pareja y es capaz*
*De abrigar nuestros anhelos*
*E invitarnos a proseguir.*
*Y seguimos trabajando*
*Para lograr nuestro fin*
*Pero ¿qué pasa?*
*Se nos vuelve a complicar*
*Se ha cortado nuestra hebra*
*Y no alcanza para más*
*Debemos añadir otra*
*Para poder avanzar*
*Pero un nudito indiscreto*
*Siempre se hace notar*
*Señalando que nuestra malla*
*Más de un tropiezo tendrá.*
*Y así se teje la vida*
*A veces con puntos simples*
*Otras veces complicados*
*Pero siempre combinando*
*El anverso y el revés.*
*Intrincada es esa trama*
*Que mantiene el equilibrio*
*Cediendo, retrocediendo*
*Para volver a empezar,*
*Empujada por la fe*
*Pero siempre caminando*
*Sostenida en esa red*
*Urdida con sinsabores y también con rica miel.*

Blanca

## INTRODUCCIÓN

En este capítulo examinaremos algunas perspectivas teóricas provenientes del campo filosófico que se han ocupado de la educación de las personas mayores. Históricamente las teorías educativas y la argumentación filosófica han tenido diferentes maneras de vincularse. En algunos momentos, la filosofía de la educación ha pretendido establecer los fines de la educación y las orientaciones generales acerca de qué es la educación, a quién se educa y para qué se educa. La pretensión filosófica ha sido en algunos momentos del pensamiento educativo establecer -desde una posición de dominancia y jerarquía- el modelo educativo o el "deber ser" a partir del cual se deben deducir las consecuencias tecnológicas, normativas y praxiológicas.

En la actualidad se considera que la especulación filosófica tiene un lugar relevante en la formulación de teorías educativas, pero de un modo diferente a cómo hemos descrito anteriormente. En general, las prácticas filosóficas acerca de la educación se basan en el análisis de las ideas educativas que algunos filósofos han formulado en el marco general de su pensamiento. Una mirada a la filosofía occidental da cuenta de su reiterado interés por las cuestiones educativas desde sus inicios. Durante siglos la preocupación por la educación ha sido de interés de los filósofos. Muestra de ello son las referencias a este tema en las obras de Platón y Aristóteles. Los manuales de historia de la educación revelan la verdad del aserto inicial (Galino, 1988; Escolano, 1984; Marrou, 1985). Debe decirse sin embargo que muy pocas veces se encuentran filósofos que hayan dedicado su obra al análisis de la educación.

Actualmente los teóricos de la educación subrayan la dependencia entre la reflexión educativa y la filosofía (Carr & Kemmis 1988). Esa relación de dependencia se expresa tanto en lo relativo al contenido proposicional de las teorías pedagógicas, como a los métodos para elaborar conocimiento.

Con el desarrollo del conocimiento científico y, particularmente, la expansión de las ciencias sociales y las ciencias humanas, en el siglo actual se produjo un desplazamiento en las fuentes de legitimación y validación del conocimiento científico de la educación. El impacto de tal transformación se vislumbra en el desdoblamiento del campo científico de la educación propuesto por algunos autores (Carr, 1990; Böhm, 1991). Una vertiente es la de la pedagogía entendida como reflexión filosófica acerca de la educación y, por ello, utiliza los métodos de análisis propios de la filosofía. La otra vertiente es la de las ciencias de la educación, ligada al modelo de investigación científica que requiere verificación empírica y que aparece conformando un campo conceptual construido a partir de las aportaciones de disciplinas particulares.

El establecimiento de esta doble vía satisface los requisitos de cientificidad y fundamentación que la sociedad actual exige a las intervenciones educativas

y, a su vez, permite que se elaboren sistemas de ideas innovadores que den cuenta de las transformaciones que la educación como proceso individual y social experimenta en esta época histórica. Actualmente, se considera que el principal aporte de la filosofía de la educación es la utilización del método de análisis filosófico para el examen de problemas y el análisis de ideas generadas tanto en el campo de la filosofía como de otros campos del saber. El posicionamiento filosófico frente a la educación aporta recursos críticos para examinar cuestiones como la de los valores, los fines de la educación, la concepción antropológica, los ideales educativos, la justificación de la educabilidad, etc. Por otra parte, cualquiera sea el posicionamiento paradigmático en el campo de la educación, es indudable el valor que se le otorga a la especulación filosófica como elemento constituyente de las Ciencias de la Educación.

Las aclaraciones anteriores nos permiten atender el valor de los planteos filosóficos para la construcción de la gerontagogía. La selección y categorización de estas perspectivas no ha sido tarea sencilla dado que en general son pocos los escritos provenientes de este campo disciplinar focalizados en la educación de los adultos mayores. Además, cuando éstas se han detectado se observa que sus formulaciones suelen estar incluidas en planteos más amplios. Por último, también sucede que se solapan los supuestos de los que parten los autores y por eso se ha considerado conveniente realizar una clasificación. Como toda clasificación las que proponemos en este capítulo son arbitrarias aunque a nuestro criterio son útiles para organizar el territorio conceptual de los planteos filosóficos referidos a la educación de adultos mayores.

Por ello, la filosofía de la educación no podía permanecer ajena al fenómeno del envejecimiento y sus implicaciones educativas. Así, cuestiones tales como la educabilidad de las personas mayores, el establecimiento de principios que sustenten la intervención educativa o los valores que pueden orientar esta tarea, han sido motivo de interés para los pedagogos En rigor, las contribuciones desde esta corriente son escasas aunque no por ello menos significativas. Por su interés para nuestro trabajo, seleccionamos tres perspectivas filosóficas elaboradas en diferentes contextos sociales y que se nutren de diferentes sistemas de ideas.

## UNA CONTRIBUCIÓN DESDE EL PERSONALISMO FILOSÓFICO[1]

En este apartado presentamos la postura filosófico-educativa de **Henrich**

[1] La denominación de esta perspectiva y de la próxima como contribuciones personalistas se justifica en que ambas abrevan en las fuentes del pensamiento personalista cuyos representantes más notorios son Emanuel Monier (1962), Martín Buber (1949), Romano Guardini (1977) y Wigfried Bhöm (1980). Estos autores presentan matices en su teorización relacionadas con su mayor o menor implicación con ideas cristianas o con el existencialismo filosófico y por el mayor o menor peso que otorgan a lo social en la constitución de la persona. En el campo pedagógico las ideas de Víctor García Hoz (1980) también sustentadas en el personalismo, han sido muy influyentes en el ámbito hispanoparlante.

**Beck** (1994). Este autor alemán contemporáneo desarrolló un enfoque educativo de corte filosófico abrevando en las fuentes del pensamiento personalista en su vertiente cristiana. Propone una visión de la existencia humana en cuatro etapas: la niñez, la juventud, la adultez y la vejez. A cada una de estas etapas les asigna un sentido específico y en el discernimiento de ese sentido es donde el autor coloca el aporte de la filosofía.

A través de la combinación de la fenomenología y de la hermenéutica propone una reflexión metódica que "describa la estructura de sentido de la vida humana en su conjunto y su articulación en cada etapa de la vida". La base de su pensamiento es que el ser humano precede y es el fundamento de toda acción humana, aunque el fundamento ontológico de la persona es de naturaleza metafísica.

La premisa básica de la que parte es que la vida humana se realiza como un movimiento triádico progresivo que se repite, en cuanto que a partir de toda unidad consigo y con los otros, inicial o lograda, se abre de nuevo, sale fuera de sí y se le opone, para volver a reintegrarse de tal contraste en una unidad todavía más profunda y amplia. De una (eventual) primera identidad e in-sistencia[2] en sí (que significa unidad y seguridad) avanza fuera de sí a la aventura de la ex-sistencia y se enfrenta a su hasta ahora mundo vital (lo que representa un paso hacia la no-identidad, oposicionalidad e in-seguridad). A partir de ahí la persona regresa en un renovado acto de in-sistencia, ahora ya como re-insistencia en una unidad más diferenciada consigo y con el mismo. Este movimiento triádico es resumido por el autor (1989) en el concepto de Ex-In-Sistencia. La aplicación del mismo al desarrollo humano deriva en su consideración de cada etapa como la repetición del esquema que ocurre en forma de espiral de "ahí hacia afuera y continuamente, de nuevo y de modo diferente, hacia adentro" (1994).

La niñez y la juventud son etapas en las que la persona se despliega y diferencia de su unidad original saliendo de sí misma y relacionándose con la multiplicidad de tareas y responsabilidades de la adultez, para replegarse volviendo a su fundamento en la *simplicidad y sabiduría del corazón* en la vejez. Para el autor la estructura de sentido de la adultez se caracteriza por el ejercicio de la capacidad de elección, básicamente en cuanto implica la elección de sí mismo. La adultez implica pasar del estado de indefinición, desvinculación y multiplicidad de posibilidades a un conjunto de elecciones basadas en la autodeterminación. El uso de esta capacidad electiva se apoya en lo que el autor llama "confianza en la vida", o lo que es lo mismo una cierta apuesta por el futuro que relaciona con la realización que se alcanza por la ocupación de roles sociales valiosos y aceptados.

La elección de un camino de desarrollo personal implica seleccionar entre

[2] Este autor utiliza a modo de neologismos los conceptos de in-sistencia, ex-sistencia y re-insistencia, para referirse a cada una de las fases del movimiento triádico.

varias alternativas disponibles y, por lo tanto se tienen que reconocer las limitaciones. En palabras del autor la edad adulta significa "una etapa específica en el movimiento in-ex-insistencial de la vida: el paso desde el estar ex-puesto a cualquier riesgo de la juventud a una estructura firme. En ella se es algo determinado y se in-siste o se in-cardina así en la sociedad y también en sí mismo...Se da un paso desde la ex-sistencia a una nueva y más profunda insistencia e identidad". En resumen, el sentido de la etapa adulta se orienta a la re-insistencia en el ser, por cuanto el hombre busca instalarse tras la reflexión y la decisión en una estructura fija y atarse a ella de un modo vinculante.

En cuanto a la estructura de sentido de la vejez esta se define por la liberación de las ataduras y rigideces de la adultez. El pasaje hacia esta nueva etapa de libertad le permite a la persona alcanzar su "segunda juventud" o más tarde incluso una "segunda niñez". Esta referencia a la niñez no posee una connotación regresiva, sino que está relacionada con las características de simplicidad y "sencilla ingenuidad" que el sujeto alcanza a través de la experiencia vivida.

Otra faceta del pasaje a la vejez se relaciona con lo que Beck llama "el morir presentido", fenómeno ligado a la experimentación de límites y declives cada vez más progresivos y en campos más extendidos de su existencia.

El sentido positivo de la vejez se relaciona con la particular relación que establece con el pasado. Puede decirse que la persona mayor vive más de su pasado, en cierto modo detrás de sí. "En el curso de la vida el acento de la vida pasa del futuro por el presente al pasado; el arco de la vida se redondea y se cierra...Así una y otra vez es recapitulado lo vivido, reelaborado y bien rumiado para reducir a unidad lo múltiple y llegar a una más esencial simplicidad".

La vejez en su tendencia y en su definición de sentido se manifiesta como la fase de la vida de "repetición, recuerdo e interiorización". Gracias a este proceso de predominio de la interioridad la persona puede recuperar contenidos del inconsciente, ligados esencialmente a las experiencias básicas de seguridad. Sobre la base de estas seguridades primarias la persona que envejece puede desasirse de sus vínculos y prepararse para la muerte.

Sostiene el autor que el proceso de replegamiento puede acentuarse en el proceso que va desde la edad avanzada a la vejez profunda. El agradecimiento existencial -vinculado a cierto nivel de integración y satisfacción con lo vivido y con el bienestar que produce el recibir ayuda en la debilidad- se convierte así en la condición que asegura la realización del último movimiento triádico.

"El sentido de la vejez y de la edad avanzada es abarcar de nuevo en su conjunto la vida desplegada en el recuerdo y la sencillez del corazón para dirigirse a lo único y esencial, es decir: el darse. El morir sería la culminación del sentido de la vida como el acontecimiento ex-insistencial más completo.

Pues en el morir tiene que salir el hombre de sí y de todo el mundo-espacio-temporal, ha de dejarse a sí mismo y a todo y darse". Desde la posición trascendente que asume el autor la vuelta a la in-sistencia se produciría por el encuentro con un Tú que está más allá de los límites del espacio y el tiempo.

En cuanto a las ayudas para la realización del sentido de la vejez el autor propone las diversas formas del arte ya que las personas de edad como producto del repliegue en su interioridad y el flujo de imágenes del inconsciente pueden desarrollar una mayor receptividad y sensibilidad para el arte y el juego[3] en todas sus formas. Otro de los recursos sugeridos por el autor es el del "contacto sensible" por el cual las personas mayores pueden experimentar materialmente el afecto de los otros. Ello lleva a otro recurso relevante: la experiencia de ser aceptado ayuda a aceptarse a sí mismo. Estas tres ayudas son las que provee simultáneamente la experiencia educativa y, por ello, el autor le otorga un valor relevante como recurso ex-sistencial que debe ser promovido y multiplicado socialmente.

## POSTURAS DESDE EL PERSONALISMO EXISTENCIALISTA

En este apartado resumimos las aportaciones de dos autores argentinos que -por vías separadas- en la última década han desarrollado un enfoque pedagógico, partiendo de posiciones filosófico-antropológicas comunes aunque con derivaciones y matizaciones particulares que devienen en postulados diferentes acerca de la educación en la vejez[4].

Desde una posición externa a la gerontología educativa, nos interesa rescatar la reflexión de Tamer (1995, 1991) y García Pintos (1993, 1996) sobre la relación entre envejecimiento y educación. La primera subraya su intención de elaborar un modelo educativo dirigido a personas de Tercera Edad Sana (1991) y desarrolla un fundamento pedagógico sustentado en el personalismo. La intención teórica de García Pintos, en cambio, está orientada por sus intereses en la psicología clínica y por su posicionamiento en el campo de la psicología humanista. La primera inscribe su reflexión pedagógica en un campo amplio, mientras que el segundo enfatiza los componentes de promoción para la salud como meta propia de lo que llama geragogía[5].

---

[3] El autor se refiere al juego como actividad creativa que permite el despliegue del universo simbólico del ser humano y que requiere la implicación cognitiva, emocional, social y cultural para la reelaboración de los sistemas expresivos y de las manifestaciones idiosincráticas de cada persona.

[4] La inclusión de estos autores en un apartado responde al hecho de que ambos constituyen aportaciones teóricas desarrolladas en Argentina, y pese a que sus ideas pueden no ser conocidas en otros contextos o que sus aportaciones pueden considerarse derivaciones de los postulados de los autores personalistas, allí gozan de cierto reconocimiento académico lo que justifica su desarrollo en este trabajo.

[5] El uso que realiza este autor del concepto de geragogía difiere significativamente del concepto original dado por Margaret Hartford (1976). García Pintos contrapone los conceptos de andragogía y geragogía y señala que ambas se relacionan con la educación de las personas

Estos autores, formulan su enfoque desde la concepción tradicional de Pedagogía (como reflexión filosófica sobre la educación), basándose en autores del personalismo tales como Mounier (1962), Buber (1949) y Böhm (1980), y en el análisis existencial de Víctor Frankl (1990,1991). La postura personalista es recuperada para argumentar la necesidad de la educación como algo inherente al proceso siempre inacabado de personalización y, a la vez, justificar el valor y dignidad de la vejez y de sus posibilidades formativas. El análisis existencial de Frankl permite a los autores enmarcar la orientación hacia la educación como parte de la dimensión noética de la persona, por la que ésta puede oponerse a los condicionamientos biológicos, psicológicos y sociales y orientarse hacia el sentido único y singular en la situación concreta de la vida[6].

Profundamente marcados por el personalismo cristiano y en particular por las ideas de Romano Guardini, consideran que en las edades avanzadas de la vida la persona humana tiene que resolver una serie de preocupaciones que, si bien no son nuevas, se le presentan como definitivas. Son ellas la libertad, la soledad, la muerte y el sentido de la vida, aunque priorizan en su análisis la cuestión del sentido de la vida. Un elemento común en ambas perspectivas es la relativización de la vejez como categoría, a la que anteponen la condición de "persona" que está en un continuo proceso de realización.

Ser persona –afirman- implica aliviar la carga que supone la consideración psico-social de ser viejo. Derivada de esta condición de persona, consideran que la dimensión espiritual es constitutiva del ser humano y que en el ciclo vital esta dimensión se expande en la vejez. Si la dimensión biológica y psicológica, dominantes en otras etapas de la vida, experimentan un decline en la edad avanzada, lo espiritual se incrementa y compensa los procesos de deterioro. El alcance de esta dimensión espiritual es acotada mediante el uso del concepto de lo que Victor Frankl llamó la dimensión noética y que remite a la consideración de lo espiritual como la posibilidad que tiene el hombre de vincularse con valores y que esos valores sean dadores del sentido de la vida.

---

mayores aunque la andragogía aborda el trabajo con sujetos completamente independientes, con metas u objetivos de aprendizaje definidos y que continúan con actividades educativas cuya salida serían las Universidades de la Tercera Edad. Por el contrario, la geragogía se centraría en sujetos no completamente independientes, que no tienen una motivación clara y que habitualmente no han tenido escolaridad por lo que la respuesta organizacional serían las Aulas para la Tercera Edad. A nuestro entender y considerando los desarrollos de los primeros capítulos de este texto, esta diferenciación de García Pintos no es correcta tanto en la comprensión conceptual de ambos enfoques como en las conclusiones que deriva. La Geragogía no es un enfoque para la educación compensatoria de las personas mayores ni su ámbito de interés se reduce a alternativas de educación social.

[6] Sostiene García Pintos: "Y existe una Tercera Edad, que es la edad de predominio de la dimensión de lo espiritual o Noético, donde ya ha dejado atrás el reclamo del cuerpo y el reclamo de lo psicológico-social y se plantea apropiadamente como la Edad Espiritual, la Edad del Amor, la Edad del Arte, la Edad de la Creación, la Edad de la Sabiduría. Es allí donde los potenciales noéticos, valorativos, tienen su momento de predominio" (1996: 17).

La cuestión clave de la vejez, como posibilidad de desarrollo, como tarea evolutiva y como problema existencial es el encontrar o mantener el sentido de la vida. Por ello, el logro a que se aspira en la tercera edad es la *autotrascendencia plenificante* cuya orientación vital sería la trascendencia; término significado en el plano material con el sentido dado por Erikson, pero que también remite a un plano metafísico.

De esa estructura conceptual se deriva una fuerte justificación filosófico-antropológica de la educación. Si la persona continúa personalizándose hasta el momento de su muerte, la posibilidad de "sostener" este proceso de crecimiento espiritual es un hecho incontestable. Desde este supuesto Tamer (1995) resignifica el concepto de educación permanente, como un proceso que se da a lo largo de la vida y que debe contribuir a que la persona halle el sentido de su existencia y realice el potencial de su "llamado a ser persona". Para García Pintos (1996), de lo que se trata es de promocionar a la persona mayor, es decir de "facilitar su participación en el encuentro, el intercambio y la integración".

Hay dos aspectos teóricos relevantes para esclarecer los alcances pedagógicos de esta postura. Por un lado, subyace en ambos casos una concepción de la educación como un movimiento que va de lo interior a lo exterior, es el sujeto el que se educa, el que se da cuenta (en el sentido terapéutico), el que re-conoce su saber (lo que remite a la concepción platónica-agustiniana).

La educación es concebida como una especie de auto-descubrimiento interior, razón por la que el rol de los educadores es generar las condiciones para esa iluminación. De alguna manera, el énfasis no está puesto en los contenidos a ser enseñados ni sobre el aprendizaje sino en el proceso de descubrimiento personal del alumno mayor.

El segundo aspecto relevante, que se deriva de sus supuestos, es acerca del valor del diálogo en la instancia educativa. El encuentro con los otros, clave de la personalización, aparece mediado por el lenguaje y por lo tanto la conquista del sentido se logra a través del diálogo. En la posibilidad de verbalización es que el sujeto halla el medio para comunicar su situación existencial y conocer las experiencias de los otros. Sin embargo, este carácter dialógico no persigue un objetivo de análisis crítico del lenguaje, ni la comprensión de los determinantes sociales del mismo, tal como lo postulan las corrientes de pedagogía crítica, sino que lo toman como un vehículo "natural" de comunicación y, en todo, caso en la práctica educativa deben resolverse esas "distorsiones comunicativas".

Tamer (1991) reconoce dos acciones frente al envejecimiento humano: la educación en la vejez, dirigida a grupos de personas mayores, y la educación para la vejez, destinada a otros grupos etários y orientada a mostrar el envejecimiento como un proceso inherente al desarrollo humano y a la vejez

como una etapa más de la vida con sus propias posibilidades.

En resumen, los autores son un claro exponente del enfoque humanista sustentado en el personalismo y en la logoterapia. El posicionamiento teórico que adoptan ubica sus planteos pedagógicos en el marco de las concepciones educativas tradicionales en tanto definen un sujeto gerontagógico abstracto, universal y ahistórico. Promueven un desmedido optimismo pedagógico en tanto le asignan a las personas mayores características y condiciones idealizadas. Pese a que la problemática de la muerte aparece en la producción de ambos autores como siendo uno de los principales escenarios de las personas ancianas, paradójicamente ésta es una cuestión que recibe escasa consideración. En concreto, la creencia de una progresión ilimitada en el proceso de personalización hace que ambos autores muestren un marcado optimismo y una ideología de intervención centrada en el desarrollo, el crecimiento y la expansión de la persona; posición tan homogeneizante como la de aquellos autores que ven estas etapas del desarrollo como períodos de decadencia y decline. (Cfr. Yuni, 2000). En el caso de Tamer, este sesgo puede deberse a que su modelización conceptual está acotada a los sujetos competentes de la Tercera Edad, razón por la que no formula fundamentos para la intervención educativa con adultos mayores con otras necesidades educativas especiales. *A nuestro criterio, el aporte de esta investigadora radica en su justificación antropo-filosófica de la educabilidad de las personas mayores y la derivación de un conjunto de principios de actuación educativa a partir de los supuestos de la educación permanente.*

Otra debilidad de este enfoque es que no resuelve adecuadamente la cuestión de los contenidos educativos. La significatividad de éstos no puede ser deducida solamente de la situación existencial en abstracto, sino que debe atender a los condicionantes sociales y culturales que influyen sobre el sistema motivacional y sobre la percepción de las propias posibilidades de los adultos mayores. Si la intervención educativa persigue como metas la generación de algún tipo de cambios en los sujetos, no puede limitarse a responder a las necesidades "sentidas" por los propios mayores ya que éstos ya han internalizado prejuicios y estereotipos sociales que inciden en la formación de sus intereses. Por el contrario, la educación de los adultos mayores y de los ancianos debe valorar además los tipos de cuerpos de conocimiento que éstos necesitan para mantenerse competentes y proponerse-los a los sujetos pese a que ellos no los perciban como significativos. Como lo demuestran las investigaciones psicogerontológicas, la situación de afronta-miento a lo desconocido constituye la base más importante de la posibilidad de cambio para la persona.

El supuesto de que las personas mayores buscan en el espacio educativo la autotrascendencia plenificante, constituye un reduccionismo e implica subvalorar la posibilidad de que estén orientadas por otro tipo de intereses, los que quedarían en un segundo plano y devaluados por la meta principal, lo que

a nuestro criterio no sería un planteo adecuado[7]. Tanto los adultos mayores como las instituciones que ofrecen servicios educativos también tramitan valores e intereses educativos de corte utilitarista, pragmático, idealista, mercantilista, terapéutico o de compensación de desigualdades sociales, lo cual no les resta valor educativo ni obtura el proceso de personalización y perfeccionamiento humano valorado por los autores.

Una objeción común a los supuestos de estos autores -en términos de posicionamiento de filosofía de la educación- es el carácter individualista de su enfoque. Si bien la personalización, en tanto conquista de la autorrealización personal es un proceso compartido con otras personas, no hay en estos autores un desarrollo conceptual que analice la construcción de un NOSOTROS que le permita a la persona mayor identificarse y sentirse parte de un colectivo. La acción educativa se centra en el auto-desarrollo y la autorrealización y soslaya la dimensión de cambio social y político.

## LA FILOSOFÍA EDUCATIVA DE HARRY MOODY

Uno de los autores más influyentes en la gerontagogía denominada "humanista" es el norteamericano Harry Moody quien ha realizado numerosas aportaciones desde el campo de la filosofía (1976,1985, 1993, 1996). Adopta en su trabajo teórico la perspectiva fenomenológica y utiliza como herramientas metodológicas aquellas consideradas propias de la filosofía: la clarificación de supuestos, el examen de conceptos, el análisis deductivo de consecuencias y finalmente la evaluación de los argumentos para comprender su plausibilidad.

Para el autor, la clave de la gerontagogía se relaciona con el efecto del paso del tiempo sobre los seres humanos en tanto organismos. Propone que debe replantearse la cuestión del tiempo humano en la era actual y que debe considerarse la doble relación que la persona establece con el tiempo. Respecto al primer aspecto, señala que en las sociedades contemporáneas, particularmente las occidentales la edad cronológica se ha convertido en un organizador del tiempo humano. Este fenómeno -que no se registraba en otras épocas y que aun en algunas sociedades iletradas parece no ejercer demasiada influencia- tiene profundas implicaciones para las personas y las sociedades y, por ello, debe ser motivo de mayor reflexión por parte de los científicos y

[7]Nuestro trabajo sobre la Motivación académica en la segunda mitad de la vida que presentamos en uno de los capítulos siguientes pone en evidencia que los adultos mayores que participan en Programas Universitarios de Argentina se implican por motivos tales como la adaptación emocional (adaptación a eventos normativos y no normativos del ciclo vital), de orientación pragmática (aprender idiomas para viajar o tomar cursos de calidad de vida para mejorar su salud) o de entrenamiento cognitivo (una estrategia de afrontamiento y de mantenimiento frente a los posibles deterioros), entre otros tipos de motivación que atiende más a intentos de adaptación a las demandas ambientales que a necesidades de autorrealización en el sentido que lo plantean estos autores.

prácticos de la gerontología.

Entre las implicaciones que se derivan de la cuestión del tiempo en la época actual, Moody indica los siguientes:

a. La vida humana es descrita bajo el criterio de la edad cronológica. En tanto miembros de esta cultura cronobiológica los sujetos elaboran un conocimiento de su vida que tiene como punto de partida el momento de su nacimiento. Conociendo la esperanza media de vida en su contexto socio-cultural el sujeto puede imaginarse cuanto le falta por vivir. Sin embargo, como producto del sistema de valores actuales los seres humanos tienen conciencia de la muerte, a la que niegan, pero no del envejecimiento. De este modo, el envejecimiento no es un elemento fundamental en la situación existencial del hombre contemporáneo.

b. La experiencia existencial del tiempo humano es producto de un proceso de socialización similar al de la construcción de la identidad y por lo tanto debe estar continuamente haciéndose presente o reforzando su reconocimiento. Los seres humanos tienen un conocimiento aparente del tiempo, lo que les es provisto a través de la influencia del criterio de la edad cronológica en diferentes esferas de su vida.

c. El hombre no es un ser que sufre pasivamente el paso del tiempo, sino que participa activamente de él de diversas maneras. En primer lugar, el hombre puede unir en su conciencia el pasado y el futuro, puede recordar lo que no existe y puede imaginar lo porvenir. En segundo lugar, a través de las acciones humanas y de los símbolos compartidos, se tornan inteligibles los sucesos que estaban antes y después, lo que es pasado y lo que llegará a ser. En definitiva, el hombre es objeto y sujeto del tiempo y de allí el concepto de Moody de que los seres humanos son "animales ligados al tiempo".

A partir de estos supuestos el autor llega a afirmar que el estudio del envejecimiento debe ser algo más que un análisis bioconductual o externo del tiempo, ampliándose a la consideración dual del efecto del tiempo sobre sujetos activos y a la vez atrapados por él.

Basándose en la teoría filosófica de Bergson sobre el concepto de tiempo, Moody retoma la distinción entre *tiempo objetivo* y *tiempo subjetivo* para luego inferir sus derivaciones sobre el proceso de envejecimiento y, desde ellas, analiza las alternativas para la construcción de la gerontagogía. El *tiempo objetivo* es aquel que es medido por unidades matemáticas discretas que a partir de una métrica cuantitativa establece una estructura homogénea que asegura el desempeño en el mundo público y opera como patrón de medición de la actividad humana. En la cultura contemporánea ésta es la forma principal en que **aparece** el tiempo humano. La naturaleza de este tiempo es mecanicista y permite trazar líneas imaginarias que permiten medir los cambios y los movimientos con propósitos pragmáticos. La inmodificabilidad y la homogeneidad de su estructura se deriva de la invariancia de la

estructura métrica en que se apoya.

Desde esta perspectiva el envejecimiento se produciría cuando el tiempo pasado es mayor que el tiempo que queda por vivir. La metáfora del reloj de arena, utilizada para representar el envejecimiento, pone de relieve la paradoja del tiempo objetivo en la era contemporánea. Ese reloj nos permite saber cuánto tiempo pasó desde el nacimiento gracias al minucioso registro que, individual y socialmente, llevamos de la edad cronológica. Sin embargo no podemos saber cuánto tiempo nos queda por vivir.

El *tiempo subjetivo (time lived)* es el puro tiempo experiencial, intuido como movimiento. Este es la base subjetiva de la experiencia personal en el mundo y designa la sucesión irreversible y cualitativa de la experiencia vivida. La invariancia de este tiempo se deriva de la estructura direccional de la experiencia interna que está orientada a la finalidad de la existencia humana. Desde esta concepción de tiempo el envejecimiento no es tiempo humano pasado sino que es una extensión expandida delante o detrás de la persona y representa una experiencia cualitativa del irreversible movimiento de la vida. "El envejecimiento puede ser descrito como la probabilidad creciente de pérdidas acompañadas por la posibilidad de incrementar la riqueza en la calidad de la experiencia de sí mismo" (1985:30).

De particular interés es la posición de Moody sobre las pérdidas. Estas no se limitarían sólo a aquellas experimentadas por el sujeto como producto de cambios físicos o en roles sociales, sino que las personas que envejecen tienen que enfrentarse indefectiblemente a la desaparición de instituciones, costumbres, etc. como producto del proceso histórico. Si puede predicarse la certeza del advenimiento de pérdidas conforme avanza el envejecimiento, no ocurre lo mismo respecto al enriquecimiento ya que para el autor habría una asimetría fundamental entre ganancias y pérdidas. En esta particular dinámica entre ganancias y pérdidas es donde el autor incardina la educación, a la que reconoce potencial para enriquecer al sujeto y mejorar la experiencia de sí mismo.

Moody se pregunta cómo puede la filosofía de la educación contribuir a la educación en la vejez. A ello responde afirmando que la tradicional filosofía de la educación se ocupó principalmente por el papel de la educación en la crianza de los niños, en la formación del carácter y en la transmisión de la cultura a las futuras generaciones. Otra perspectiva, a la que critica duramente, se interesó por fundamentar la función de la educación como una herramienta para la crítica cultural y la reforma social. Denomina a estas teorías teleológicas. A fin de cuentas, sostiene, la característica central de estas filosofías es que se han centrado en las etapas iniciales del ciclo vital y han planteado para ellas una modalidad reflexiva de tipo teleológico, es decir orientada a justificar los fines que se deben perseguir en la teorización y la práctica educativa.

La educación de las personas mayores, por estar dirigida a otros grupos etários distintos de los que se ha ocupado tradicionalmente la filosofía, permite generar nuevos interrogantes, tales como el relativo a cuál es el valor del aprendizaje en las etapas últimas de la vida, cuáles deben ser las metas que se proponga la práctica educativa y cuáles valores deben sustentarla.

La adultez y la vejez -particularmente esta última- son para el autor etapas con una perspectiva propia de la vida; perspectiva que debe ser tomada en cuenta para la acción educativa. Siguiendo la idea de Jung (1966) de separar el sí mismo de la persona de su máscara social, propone considerar la educación en la vejez como una forma de de-socialización: esto es, el despojamiento sistemático de los imperativos implícitos en el ejercicio de los roles sociales requeridos por la sociedad, la familia y el trabajo. Su punto de vista es que la educación es un modo de socialización libre de toda justificación teleológica, que tiene que contribuir a la de-socialización, sentando las bases para la autorrealización del sujeto.

Para este autor la filosofía de la educación tiene que contribuir a resolver tres tipos de cuestiones vinculadas a interrogantes diferentes y que remiten a cuestiones epistemológicas, éticas y de filosofía social. De particular interés resulta su reflexión ética ya que ofrece bases útiles para elaborar principios educativos y organizacionales. En cuanto a las preguntas de tipo ético éstas se vinculan a la cuestión de la orientación axiológica de la educación de los mayores. ¿Cuál es el criterio para justificar que el aprendizaje es bueno en la madurez?.

Critica aquellas posturas que responden evasivamente el interrogante, tales como las de tipo relativista que considera que si las personas mayores desean oportunidades educativas entonces el aprendizaje debe ser algo bueno. Rechaza también las justificaciones individualistas, en tanto el valor del aprendizaje es asignado según criterios particulares de cada sujeto y las que denomina justificaciones empiristas que son aquellas que se sostienen en los resultados de encuestas orientadas a la detección de intereses, sobre cuya base se diseñan cursos. A estos dos tipos de justificaciones les reconoce un elemento común, tienen el riesgo de encubrir estereotipos sociales negativos introyectados por los adultos mayores o responder a pautas discriminatorias y segregacionistas de y hacia los mismos adultos mayores.

Relaciona su planteo con la postura de Dewey, en el sentido que la educación es un proceso inacabado, continuo, de llegar a ser aquello que es bueno para uno mismo. La meta final de la educación no estaría en alcanzar la perfección, sino en el proceso de madurar, perfeccionarse y redefinirse (1986).

Sostiene que el aprendizaje es bueno en sí mismo; que el aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento que favorece el buen vivir de los seres humanos. Por ello, antes que establecer valores particulares para la educación

de personas mayores, propone que la gerontagogía debe sostener que la educación es valiosa en sí misma, es el valor por excelencia, sobre él deben sostenerse las intervenciones gerontagógicas

En lo relativo a la concepción del sujeto mayor, el autor lo considera como producto de la dialética entre cultura e individuo, relación atravesada por interacciones objetivas y por mediaciones subjetivas que otorgan significado a la experiencia de ser-en-un-contexto-socio-cultural. Desde ese planteo la educación es un acto de culturalización que posibilita la re-constitución del sujeto y promueve la emancipación, condición necesaria para la liberación de ataduras y prejuicios y para facilitar su expansión personal. La concepción que sustenta este autor se caracteriza por su realismo a la hora de caracterizar el proceso de envejecimiento. Su visión de la complementariedad entre ganancias y pérdidas, entre las limitaciones y las posibilidades restituye una visión del sujeto con capacidad de evaluar y decidir las metas personales y sociales en las que éste desea implicarse.

Propone que una visión de la vejez como culminación de la vida implicaría otorgarle un rol más importante a la educación en esta etapa vital. No obstante, su idea de culminación no remite a la muerte, sino a la de per-feccionamiento, "la de un período vital que permite llegar a una posición más acabada, más definida de sí misma". Para el autor la educación en la adultez y la vejez debe inscribirse en las características evolutivas, tal como éstas son descritas por la gerontología, es decir incluyendo las luces y las sombras, los procesos de desarrollo y también las limitaciones.

Esto lo lleva a formular dos principios para justificar la educación en la madurez: **el principio de finitud y el de auto-desarrollo.** El principio de finitud se fundamenta a su vez en el sentido del envejecimiento como limitación, que incluye una expectativa de vida limitada y el reconocimiento del agotamiento progresivo del tiempo existencial. Este principio define la realidad existencial de la vejez, incluyendo la muerte y el destino individual de su devenir. En la vejez los sujetos adquieren una clara percepción de que el equilibrio entre tiempo vivido y tiempo por vivir se desbalancea. Hay una conciencia que el tiempo vivido es superior al tiempo por vivir; conciencia de la que se desprende una valoración diferente del tiempo vital. El principio de finitud confronta a la persona anciana con la frustración y la limitación. El sujeto advierte su desvalimiento frente a la realidad de la muerte; que sus expectativas de vida y sus proyectos pueden salirse de la dirección esperada y/o proyectada. La finitud es el corolario ético de la definición del envejecimiento como una creciente probabilidad de pérdidas.

El principio de auto-desarrollo se opone al estereotipo de que las personas de cierta edad no cambian su carácter o sus ideas. Según este principio la persona puede descubrir que el futuro está todavía abierto, es decir que el desarrollo es siempre una posibilidad. Además, este principio señala que el futuro no está determinado por el pasado y, por lo tanto, que la capacidad de

elección de un destino de apertura y enriquecimiento personal se establece en y desde el presente, el aquí y hora existencial. Afirma Moody que este principio es una base válida para el aprendizaje aun cuando no haya inclinación para cambiar o para revisar los valores aprendidos en otras etapas de la vida. El principio de autodesarrollo moviliza a la adquisición de cambios y la profundización de la comprensión existencial; y en todos los casos reconoce el potencial de ganancias originado en las experiencias de la vida vivida e interpretada reflexivamente.

Desde este principio el aprendizaje es un proceso de descubrimientos impredecibles; aprendizajes ligados a la comprensión de la finitud del ciclo vital y al deseo instalado de aprovechar al máximo el tiempo que queda por vivir. El aprendizaje sería entonces un medio que le permite al sujeto mayor alcanzar su ideal de autorrealización, tarea desde la cual confronta con el límite incontestable de su finitud.

El fundamento ético para la educación de los adultos mayores se debe apoyar en el reconocimiento equilibrado de la finitud y del autodesarrollo. El principio de finitud ve a los seres humanos como individuos de la naturaleza y por lo tanto sujetos a la lógica del nacimiento, el crecimiento, la madurez y la desaparición. El principio de autodesarrollo ve a los sujetos como seres históricos, como sujetos de cultura cuyo contexto ecológico es el de los vínculos sociales y las redes simbólicas. La definición del envejecimiento resalta la dimensión del ser humano como un organismo dentro de la naturaleza pero también como un ser ligado al tiempo cuyos horizontes se extienden más allá de la naturaleza. El principio de finitud interpreta a la vejez desde el punto de vista de un pasado y un futuro limitados, mientras que el de autodesarrollo la concibe como una historia individual diferenciada en sus logros, oportunidades y posibilidades de enriquecimiento, que trasciende lo biológico en la medida que el paso de cada persona por la vida, deja marcas o huellas que van más allá de su desaparición física.

El equilibrio entre ambos principios es necesario para sostener la educación de adultos mayores. La negación de la finitud haría de la acción educativa un acto social de evasión, una impostura negadora de las caras menos grata del envejecimiento, un simulacro que enmascara los miedos, los temores y las incertidumbres que movilizan los avatares del envejecer. Por el contrario, la negación del auto-desarrollo deja a la acción educativa sin base de sustentación, ya que la conquista de la libertad, la emancipación, la autorrealización y la expansión del mundo interno de las personas es lo que da sentido a la educación como proyecto social. Negar el autodesarrollo implica ni más ni menos que considerar el ciclo de la madurez como una etapa vital sin proyectos, sin búsquedas, sin motivos, sin ideales. En el equilibrio entre ambos principios, la promesa educativa adquiere toda su justificación ética: Autodesarrollo sin reconocimiento de la finitud es una promesa ilusoria, fantasiosa. Finitud sin autodesarrollo es una promesa que no mueve la ilusión y

el deseo de vida; es una promesa que ofrece muy poco.

En el juego entre estos dos principios se articula la intervención educativa: ayuda a elaborar los temores y desafíos de las limitaciones y la finitud, a la vez que implica a las personas en el sostenimiento de sus ideales, en el fortalecimiento de su capacidad de ilusionarse por lo por-venir y en el mantenimiento de un estado de bien-estar e integridad pese a las dificultades, las pérdidas y las limitaciones que pueden ocurrir durante la vejez. Las posibilidades de equilibrar ambos principios, depende de la modalidad de envejecimiento de cada sujeto. Los sujetos que tramitan una vejez normal pueden sostener este equilibrio, mientras que aquellos que afrontan un envejecimiento patológico se vuelcan hacia alguno de los principios, negando la finitud, rechazando las limitaciones o fantaseando con la vejez como una etapa de ganancias, como la edad dorada.

Desde este planteamiento ético analiza críticamente las posiciones que postulan que el aprendizaje en la madurez incrementa la calidad de vida. Señala que éstas se fundamentan en perspectivas de la madurez como un período de desarrollo y crecimiento ilimitado, en que los sujetos van en pos de su autorrealización. La vejez en esta perspectiva deviene un tiempo fantaseado de felicidad y posibilidades.

Las aportaciones de Moody nos parecen relevantes por la integralidad de su propuesta y por la consideración de diferentes perspectivas disciplinares en que abreva su esquema conceptual. Las ideas de este autor dan la posibilidad de justificar la intervención educativa en diferentes niveles de actuación y adaptándose a diversos perfiles y metas. Su visión integra planteos gerontológicos y filosóficos lo que la convierte en una herramienta potente para hacer avanzar la gerontagogía.

En los últimos trabajos el autor –posicionado en el modelo educativo emancipatorio- plantea que la educación de adultos mayores debe ser necesariamente crítica y emancipadora. Creemos que por su propia naturaleza y por la diversidad que es propia de cualquier intervención educativa y, más aun, de aquella dirigida a la población mayor, establecer como única meta válida la emancipación parece un nuevo reduccionismo teórico. Para nosotros, la intervención educativa puede ser polivalente en sus metas y admite el establecimiento de metas que no siempre se orienten a la emancipación. Sí rescatamos de su aporte que cualquier tipo de intervención educativa debe sustentarse (implícita o explícitamente) en metas de promoción de la crítica situacional del sujeto; debe favorecer la deconstrucción de sus conocimientos y prácticas previas, y promover el desarrollo existencial como tarea personal en la adultez y la vejez.

# CAPÍTULO VI

# COGNICIÓN, INTELIGENCIA Y ENVEJECIMIENTO

*La inteligencia, lo que consideramos acciones inteligentes, se modifica a lo largo de la historia. La inteligencia no es una sustancia en la cabeza como es el aceite en un tanque de aceite. Es una colección de potencialidades que se completan. Cada ser humano tiene una combinación única de inteligencia.*

Howard Gardner,1993

## INTRODUCCIÓN

Son numerosos los refranes populares y las creencias populares que ponen en duda la capacidad de aprender de las personas mayores. Por ejemplo, un refrán muy extendido dice que "burro viejo nunca agarra trote"; mientras que otro afirma que "loro viejo no aprende a hablar". Estas expresiones del saber popular configuran el imaginario social y forman el trasfondo de incertidumbre colectivo que se genera cuando una persona mayor manifiesta su deseo y voluntad de aprender algo nuevo.

Los adultos mayores que se afilian a actividades educativas suelen hacerse eco de esas concepciones sociales. Así, es común observar en los registros escritos producidos por las personas mayores a su ingreso a los Programas Universitarios los temores que tienen acerca de su posibilidad de aprender. Esos temores se asocian a una representación de la dificultad de aprendizaje como resultado de los efectos del paso del tiempo sobre el funcionamiento "mecánico" del cerebro. Así, aparecen expresiones tales como "pienso que puedo tener dificultades porque con la edad se oxidan los engranajes del cerebro", "a mi edad las neuronas están más dormidas y espero que con ésto se activen".

Por otro lado, los temores acerca de que el proceso de envejecimiento afecte la capacidad de aprender, se expresa en la hipótesis de sentido común que afirma que "las personas mayores se vuelven como niños" y, por ello, el pensamiento se vuelve más concreto, con menor capacidad de elaboración teórica y de abstracción. De hecho, es usual que a muchos educadores y animadores sociales que trabajan con personas mayores cuando se les pregunta acerca de las particularidades del aprendizaje en la vejez y cuáles son sus criterios para organizar actividades, afirman que los viejos tienen actitudes y un uso de las capacidades intelectuales similares a los niños, razón por la que privilegian la simplicidad de la información, la repetición, el refuerzo de lo aprendido, etc.

¿Tienen algún asidero científico el contenido de los refranes, las creencias de los adultos mayores y las opiniones de los docentes? ¿Estas visiones que tenemos del aprendizaje en la vejez no son quizás producto de una tradición socio-cultural heredada, en que la vejez se asimilaba con decline y deterioro y que requieren ser revisadas frente a las características que tiene el envejecimiento actual en la sociedad de la información y el aprendizaje?.

La producción científica no ha sido ajena a esos prejuicios y estereotipos y durante muchos años mantuvo una visión decremental del potencial intelectual. Ya en el siglo XVI Comenius, considerado el fundador de la didáctica, describía a la mente humana como una masa informe húmeda sobre la que se imprimían las imágenes recibidas a través de los sentidos. Con el paso del tiempo esta masa informe se secaba progresivamente y por ello las personas mayores tenían mayores dificultades para aprender (Citado por Narodowsky,

M. 1996). En el siglo pasado no han sido escasas las investigaciones cuyo punto de partida y de llegada coinciden con los estereotipos y prejuicios sociales mencionados.

En la primera mitad del siglo XX el interés de los científicos se orientó al estudio de los cambios en los procesos cognitivos que se producen como efecto de la edad cronológica. Por ello, se centraron en el establecimiento de diferencias en el rendimiento intelectual entre jóvenes, sujetos de mediana edad y ancianos. El objetivo de estos científicos era cuantificar el decremento en las habilidades intelectuales que se producía con la edad.

A partir de la segunda mitad del siglo XX el establecimiento del enfoque del Ciclo Vital produjo un cambio notable en la perspectiva de investigación sobre los procesos cognitivos. Este enfoque generó un importante avance teórico y metodológico, que produjo una buena cantidad de información más precisa acerca de los procesos cognitivos y mentales implicados en el aprendizaje[1]. Del interés inicial por la declinación de funciones se pasó al estudio de formas típicas de pensamiento y de procesos cognitivos característicos de las etapas avanzadas del ciclo vital.

En las últimas décadas, se produjo otro avance al establecerse con mayor rigurosidad los fenómenos cognitivos asociados al envejecimiento normal y los trastornos cognitivos asociados a procesos patológicos de envejecimiento. Aquí vale aclarar el sentido que otorgamos a esta última expresión. Por un lado, aludimos a la irrupción de ciertas patologías de base neurobiológica -muchas de ellas de mayor prevalencia en la población mayor aunque no necesariamente exclusivas de las edades avanzadas de la vida- que afectan la dotación psicobiológica básica para la cognición. Por otro lado, como analizaremos luego, los procesos y rendimientos cognitivos en la mediana edad y la vejez se ven marcadamente afectados por el grado de bienestar psíquico de los sujetos, de lo que puede deducirse que un modo patológico de envejecer afecta el desempeño y la funcionalidad de las capacidades cognitivas.

En este capítulo pasaremos revista a aquellos aportes efectuados por la psicología evolutiva que han intentado establecer los cambios cuantitativos que ocurren en las habilidades intelectuales de las personas mayores. A partir del establecimiento de ciertos patrones de cambio cognitivo en estas edades de la vida, se pueden deducir algunos criterios que pueden ser de utilidad para el establecimiento de metas de intervención educativa.

---

[1] Al establecer que el análisis de los procesos de cambio implicaba la consideración de varios niveles de análisis y la discriminación del efecto de variables de diferentes naturaleza, los teóricos del Ciclo Vital pusieron de relieve la necesidad de utilizar diseños de investigación más o menos sofisticados y desarrollaron una argumentación crítica acerca de los sesgos producidos por los diseños transversales en los estudios sobre envejecimiento cognitivo (Cfr. con Birren & Schaie, 1990; Baltes P., Reese, H., & Lipsitt, L. 1980).

## EL ENVEJECIMIENTO COGNITIVO DESDE LA PERSPECTIVA DECREMENTAL

En las sociedades urbanas modernas una de las ideas más extendidas es que el envejecimiento produce un proceso de deterioro e involución cognitiva. El envejecimiento cognitivo es interpretado como un proceso progresivo de instalación de déficits en las capacidades cognitivas y las habilidades intelectuales.

La ciencia trató de establecer la validez de este aserto y desarrolló una línea de estudios que, a partir de una concepción de las capacidades cognitivas como una propiedad medible y cuantificable, trató de estimar la magnitud de las pérdidas y su relación con el incremento de déficits intelectuales. Actualmente esta perspectiva ha quedado un tanto desacreditada frente a la evidencia de que es posible conservar las capacidades intelectuales en un buen nivel de desempeño hasta las edades muy avanzadas de la vida.

No obstante, una visión optimista sobre las capacidades cognitivas en la vejez no puede llevarnos a des-conocer la ocurrencia de ciertos cambios que han sido descriptos y explicados a partir de esta perspectiva teórica y que el educador de adultos mayores debe conocer. Por ello, a continuación se presenta la visión que aporta la perspectiva del procesamiento de la información para la comprensión del envejecimiento cognitivo.

## LA PERSPECTIVA DEL PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN

Los estudios del procesamiento de la información han prestado atención a dos conjuntos de hechos vinculados al envejecimiento cognitivo. Basados en la hipótesis de que el procesamiento de la información es un aspecto esencial de la conducta intelectual observaron que con la edad se producen cambios en la velocidad de interpretación. En segundo término, intentaron construir un modelo explicativo que diera cuenta de los factores responsables de la generación de tales cambios.

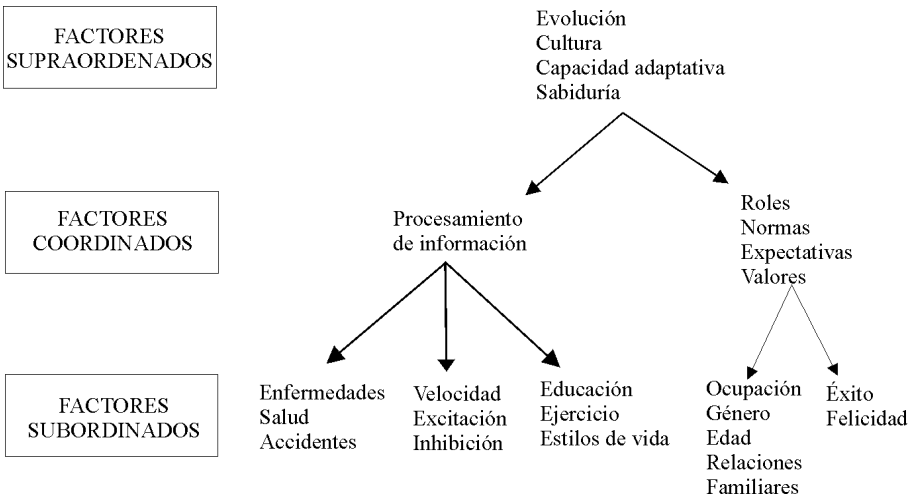
El enfoque de la velocidad de la inteligencia ha sido desarrollado en los últimos treinta años. De acuerdo a este modelo las diferencias individuales en la inteligencia se deben básicamente a diferencias en la velocidad mental, que es la velocidad con la cual son ejecutadas las funciones cognitivas. La teoría de la velocidad de la inteligencia es tributaria del enfoque psicométrico. La hipótesis de la disminución de la velocidad como una explicación del cambio cognitivo en las personas mayores fue formulada por Birren (1964, 1977) y posteriormente elaborada por Salthouse (1985, 1996). “Su hipótesis sostiene que hay cambios en el nivel del Sistema Nervioso Central, cuyo resultado es el enlentecimiento con la edad de una variedad de conductas y un decline general en el funcionamiento intelectual” (Lovelace, 1990:381). Lo que la teoría intenta explicar es la consistencia de cambios en la velocidad de

procesamiento a través del tiempo y la existencia de decrementos en algunas funciones cognitivas en la vejez.

Un aspecto importante de esta teoría es que explica el enlentecimiento mediante un modelo jerárquico en el que se especifican las determinaciones e interrelaciones entre factores supraordenados, coordinados y subordinados, relevantes para explicar la velocidad conductual y, consecuentemente, su declive. Pese a que la base de la explicación del enlentecimiento es de carácter biológico, los autores identifican otros procesos de naturaleza social y cultural que modulan los efectos de los cambios producidos por el envejecimiento biológico.

Así el procesamiento de información no depende sólo del potencial psicobiológico que sustenta las capacidades cognitivas, sino que está en una relación de interdependencia con las demandas emergentes de los roles sociales, las expectativas personales y sociales de las personas mayores, las normas y valores sociales que facilitan o no el uso de las habilidades intelectuales. A su vez, la salud, la presencia de enfermedades, la educación previa, la ejercitación y el estilo de vida son factores que en el cuadro general de enlentecimiento de las funciones cognitivas, van a configurar diferentes ritmos y tipos de pérdidas. En definitiva, para esta corriente, los factores psicosociales pueden disminuir, moderar y retrasar el enlentecimiento, pero no pueden evitarlo, ni a la larga tampoco podrán evitar la pérdida de algunas capacidades.

La siguiente gráfica especifica las variables que corresponden a cada nivel y sus interrelaciones:




*Fuente: Birren & Fisher. (1993) "Aging and Slowling of Behavior: Consequences for Cognition and Survival".*

Los resultados de numerosas investigaciones indican una reducción en el funcionamiento cognitivo a medida que avanza la edad. Sin embargo, los resultados no son concluyentes. En algunos casos la reducción varía sustancialmente con el paso del tiempo, lo que llevaría a la conclusión que el funcionamiento cognitivo se ve afectado por la edad; mientras que otros estudios solamente encuentran una reducción moderada en la velocidad de procesamiento. Como sostiene Tomer (1989) y recientemente Salthouse (1996) es importante enfatizar que los cambios en la velocidad no pueden, por sí solos, dar cuenta de todos los cambios en el funcionamiento cognitivo.

El modelo explicativo que utilizan los autores enfatiza los cambios en la dotación neurobiológica producidos por el envejecimiento, razón por la que se sobredimensionan los procesos biológicos por sobre los psico-sociales. Por ello, este enfoque no permite precisar la naturaleza de los déficits que se van produciendo en el funcionamiento cognitivo con el paso de los años, así como tampoco permite establecer las causas que ayudan a la aceleración o a la disminución del proceso de enlentecimiento que los autores presentan como un fenómeno normativo de la vejez. Ello hace que este enfoque no pueda brindar una explicación más adecuada de cuáles son los factores que influyen en la aparición de diferencias cognitivas entre jóvenes, adultos y ancianos. Y además, tiene dificultades para dar cuenta de la variabilidad interindividual e intraindividual que se ha encontrado tanto en el ritmo de enlentecimiento, como en las áreas que se ven afectadas por él.

## LOS APORTES DE CATTELL Y HORN: INTELIGENCIA CRISTALIZADA Y FLUIDA

Una teoría que ha ejercido una importante influencia en los estudios sobre envejecimiento cognitivo en la adultez y la vejez ha sido la desarrollada en los trabajos de Cattell (1971), Horn (1970, 1978, 1982), Horn y Cattell (1966) y Horn y Donaldson (1980). Estos autores tomaron como objeto de estudio la inteligencia en tanto componente estructural del sistema cognitivo, analizando los cambios que produce el envejecimiento. Identifican dos formas de inteligencia cuyas bases constitutivas remiten a diferentes procesos genéticos.

La *inteligencia fluida* representa una forma de inteligencia capaz de resolver los problemas nuevos, es decir que se manifiesta a través del razonamiento de contenidos abstractos. Mediante esta inteligencia el sujeto atiende a la formación de conceptos, a la percepción y formación de relaciones, a la abstracción, a la resolución de problemas; e implica competencias como la velocidad motora, la inducción y las relaciones gráficas entre otras. Como señalan Baltes y Smith (1993) la inteligencia fluida tiene su base en ciertas dimensiones neuropsicológicas subyacentes, las que están determinadas genéticamente y por ello, guardan una relación de fuerte dependencia con los procesos de envejecimiento biológico.

La *inteligencia cristalizada* viene deducida del ambiente y de la experiencia y por ello está inextricablemente ligada a los procesos de enculturación y de educación. La manifestación de esta inteligencia se daría en lo relativo a la resolución de problemas de la vida cotidiana y sus competencias típicas se basan en el vocabulario, el razonamiento verbal, la percepción y la comprensión espacial.

Durante el proceso de envejecimiento el sistema cognitivo presenta en el nivel estructural un funcionamiento divergente ya que ambos componentes de las capacidades intelectuales no siguen el mismo patrón de cambios. La hipótesis central de Cattell y Horn es que en el proceso de envejecimiento la inteligencia cristalizada puede experimentar un incremento o por lo menos se mantendría, mientras que la inteligencia fluida tiende a declinar con el paso de los años. De ese modo se explica que la memoria (por lo menos la de largo plazo) y el conocimiento experiencial se conviertan en los principales recursos cognitivos a que apelan las personas a medida que envejecen para afrontar tareas que involucren sus habilidades intelectuales.

Pese a las divergencias encontradas en diferentes investigaciones empíricas, la diferenciación establecida por estos autores sigue siendo válida y fue retomada por otros autores que analizaremos más adelante.

## TEORÍAS EVOLUTIVAS DEL DESARROLLO COGNITIVO

Las teorías que reseñaremos a continuación explican el funcionamiento cognitivo en la adultez y la vejez a la luz de factores de personalidad, de los procesos de cambio evolutivo y factores contextuales. Estos modelos, además de abordar la cuestión del cambio cognitivo debido al paso del tiempo, no se limitan a la consideración de aspectos estructurales y funcionales, sino que incluyen el análisis de cómo influyen (e interactúan) sobre ellos los procesos y contenidos de las operaciones mentales. En líneas generales puede afirmarse que introducen el pensamiento como unidad de análisis del cambio cognitivo e incluyen el estudio de cambios cualitativos en el procesamiento y en los productos de la cognición en la adultez y la vejez.

## LAS APORTACIONES DE SCHAIE

Este autor abrió una nueva línea teórico-metodológica en el estudio del envejecimiento cognitivo. El carácter innovador de su postura teórica radica en su consideración de la inteligencia como constituida por un conjunto más o menos independiente de habilidades primarias. En lo metodológico, puede decirse que fue el iniciador de un diseño de investigación considerado actualmente de los más eficaces para el estudio del envejecimiento. Los datos de sus investigaciones se obtuvieron de una amplia muestra de sujetos testados por primera vez en 1956, y reiterada luego, sucesivamente, cada siete años.

A partir de sus datos propuso un esquema tentativo basado en cinco estadios cognitivos de los cuales dos corresponden a la infancia y la adolescencia y los otros tres a la juventud, la mediana edad y la vejez. Llama a cada uno de estos estadios: adquisitivo, de realización, responsable, ejecutivo y reintegrativo. La transición de un estadio a otro es determinada por cambios en la experiencia y en los procesos de adaptación que comprometen una reformulación de las metas de la conducta cognitiva, ganancias en algunas habilidades y pérdidas en otras.

La adultez se caracterizaría por metas integradas en un complejo sistema jerárquico de relaciones ligadas a la naturaleza ejecutiva del estadio. El autor indica que durante la mediana edad pierden relevancia las habilidades ligadas a la inteligencia fluida. En la vejez el "por qué" de la búsqueda del significado de la vida reemplaza al "cómo" de las etapas anteriores y posiblemente va unida a una pérdida de interés en actividades que involucren el pensamiento fluido.

## LA PERSPECTIVA NEOPIAGETANA DE LABOUVIE-VIEFF

Los aportes de esta autora de la corriente neopiagetana son múltiples y han experimentado una progresión desde sus primeros trabajos hasta la actualidad. La originalidad de sus aportes iniciales radicó en su consideración de que el cambio evolutivo en las habilidades de pensamiento era una función de los cambios de posicionamiento del sujeto en relación con la realidad como objeto de conocimiento. En posteriores trabajos (1992, 1996) relacionó los cambios cognitivos con cambios emocionales, señalando las interacciones entre ambos en la adultez y la vejez.

La autora distingue entre dos sistemas de autorregulación intelectual. Uno que llama organísmico, sensorio-motor, figurativo y personal, y otro ligado al razonamiento lógico-formal. La mayoría de las teorías evolutivas suponen la subordinación del primero al segundo en una organización vertical o jerárquica y establecen el predominio del sistema lógico-formal a partir del arribo a la adultez.

Por el contrario, esta investigadora destaca las interacciones e intercurrencias entre la vida emocional y las habilidades intelectuales. Esta interacción es posible porque, además de la organización vertical que autorregula la cognición, en la vejez se produciría un incremento de un modo de organización lateral que funciona en paralelo con el primero. Esta organización lateral permitiría restablecer la disociación entre el sistema subjetivo y el formal como formas de producción de conocimiento y daría al sujeto la posibilidad de valorar y re-posicionarse frente al mundo.

Para esta autora en la adultez y la vejez hay tres niveles de lógica. Un **nivel intrasistémico** configurado en el estadio de las operaciones formales y que permite que se apliquen las estructuras formales y se las utilice como

componente epistémico en la mediana edad y la vejez. **Un nivel intersistémico** en el que el sujeto adquiere la comprensión de que la verdad de su sistema de referencia es relativo. Como adulto mayor puede coordinar diferentes sistemas conceptuales y éticos, comprometiéndose con un punto de vista y, a la vez, comprendiendo la imposibilidad de justificar completamente su "objetividad". **Un nivel autónomo** por medio del cual el sujeto envejeciente arriba a la relatividad de las conclusiones. En este nivel las leyes formales son vistas acorde a su función regulativa respecto al self y a los otros.

## EL MODELO DE DESARROLLO COGNITIVO DE PAUL BALTES

Uno de los autores que ha realizado un aporte relevante a la interpretación de los procesos de envejecimiento cognitivo, oponiéndose tenazmente a la hipótesis del decline cognitivo fue Paul Baltes. El mismo autor reconoce en un trabajo (1993) que su enfoque ha recibido las influencias del debate que sobre cognición y vejez se han desarrollado en las tres últimas décadas.

Realiza un análisis crítico de la teoría del procesamiento de la información y de las teorías psicométricas de la inteligencia. Respecto a las primeras, afirma que "para organizar el territorio del intelecto éstas requieren modelos que permitan el microanálisis de componentes de procesos de funcionamiento cognitivo, tales como la atención o la memoria de trabajo. Al contrario, las teorías psicométricas de la inteligencia están orientadas hacia un análisis estructural de productos de la inteligencia bastantes complejos y multicomponenciales según se reflejan en los test de inteligencia" (Baltes, P. & Smith, 1993:128).

Basándose en los principios del enfoque del Ciclo Vital formula un modelo dual del desarrollo cognitivo que permite diferenciar entre lo que denomina "la mecánica" y "la pragmática" de la inteligencia o, en sus palabras, entre aquellos sistemas más condicionados por los mecanismos biológicos (genéticos) o por la experiencia social. El establecimiento de esta dicotomía se debe -según lo reconoce Baltes- a la influencia de la teoría de Cattell y Horn, a la que reconceptualiza a la luz de la psicología cognitiva actual y su interés por los cuerpos de conocimiento y por los sistemas de conocimiento experto. De igual manera, ha recibido la influencia de Durham (1990) y Klik (1980) en su análisis de la interrelación de los factores biológico-genéticos y los factores culturales en la evolución de la ontogénesis humana.

Apoyándose en algunos supuestos del Ciclo Vital, Baltes (1990, 1993) formula siete proposiciones sobre el envejecimiento cognitivo, que reseñamos a continuación:

**1) Existe un potencial, al que denomina capacidad de reserva evolutiva, en la vejez.** El sujeto envejeciente puede utilizar esa capacidad de reserva para crear, en algunos casos, mejores estados de funcionamiento y, en otros, mejorar su proceso de envejecimiento. La existencia de ese

potencial ha sido sobradamente demostrado en diversas investigaciones que evidencian el fenómeno de la "plasticidad" de la inteligencia, (concepto que trataremos más adelante). **La dinámica por la cual la persona despliega ese potencial está marcada por la necesidad de sostener el equilibrio en el balance entre ganancias y pérdidas.** A través de la vida, el desarrollo está constituido por la ocurrencia de ganancias (incremento) y pérdidas (declive). De esta manera no habría desarrollo intelectual sin pérdidas.

**2) En el proceso de envejecimiento se produce un deterioro de la mecánica de la mente.** Los procesos cognitivos de carácter mecánico se hallan intrínsecamente ligados al Sistema Nervioso Central razón por la que los cambios que en él ocurren durante la vejez serían la causa de dos procesos generales: un enlentecimiento general en el funcionamiento intelectual y, a partir de los 75 años, un decline progresivo de las capacidades cognitivas. La mecánica de la cognición sería producto de la evolución genética e incluye, por ejemplo, los procesos elementales de información sensorial, la memoria visual y motora y diferentes procesos de discriminación y categorización.

**3) Los conocimientos ligados a la pragmática cognitiva enriquecen la mente y pueden compensar las pérdidas en la mecánica cognitiva.** La pragmática de la cognición refleja primariamente los cuerpos de conocimiento factual y procedural que la sociedad ofrece como contenido. Estos conocimientos no sólo se conservan sino que se incrementan porque la base de su adquisición es la experiencia vital y la información que se obtiene en los intercambios sociales. Dado que estos conocimientos son necesarios para la resolución de situaciones diarias y éstas por definición son cambiantes, inducen a las personas a nuevos aprendizajes.

**4) Pese a que durante el envejecimiento el balance entre ganancias y pérdidas llega a ser menos positivo o aun negativo, existen múltiples procesos psíquicos que contribuyen al ajuste de expectativas y a la reducción de emociones negativas.** Para Baltes y Baltes (1990) el cambio evolutivo puede ser visto como una especie de especialización adaptativa. Ello implica que se produce una dinámica en la que las pérdidas de ciertas capacidades son acompañadas simultáneamente por la apertura de caminos alternativos. De esa manera el fenómeno del desarrollo o la mejora en el funcionamiento personal se relacionaría con el equilibrio entre ganancias y pérdidas.

Esta premisa evolutiva básica adquiere nueva significación durante el proceso de envejecimiento y en la vejez, ya que con el aumento de la edad se incrementan las pérdidas en la capacidad de reserva de base biológica. La reducción de la capacidad de reserva no sólo es un hecho por que así lo muestran las mediciones científicas, sino que también es parte de las creencias subjetivas de las propias personas mayores. La pérdida en la

capacidad de reserva biológica es compensada con las ganancias en la dimensión psíquica y emocional de la persona mayor, a través del desarrollo de estrategias que le permiten reducir el impacto negativo y así conservar un nivel óptimo de funcionamiento.

Baltes relativiza la importancia que otorgan Cattell y Horn y los teóricos de la velocidad de procesamiento al decline de la inteligencia fluida, como un rasgo que caracteriza por sí mismo el envejecimiento cognitivo. Basa esta hipótesis en que no todos los productos cognitivos requieren el máximo nivel de potencial y en el papel que tiene el conocimiento como un poderoso modulador de la mente. Así, el autor llega a afirmar que el conocimiento y la pragmática son a menudo más importantes que la mecánica de la cognición.

Los estudios sobre el envejecimiento cognitivo han demostrado la significatividad del conocimiento basado en estrategias pragmáticas para compensar las pérdidas en los mecanismos cognitivos, ya sea que estén relacionados con el conocimiento factual o con el procedural (Salthouse, 1986).

**5) En la vejez el self (sí mismo) continúa siendo un poderoso sistema de afrontamiento y mantenimiento de la integridad.** A pesar de que, como se ha dicho, durante el envejecimiento ocurren pérdidas objetivas y subjetivas en la capacidad de reserva y el balance entre ganancias y pérdidas tiende a modificarse orientándose hacia un valor negativo, es un hecho comprobado en la literatura científica que los adultos mayores no muestran una reducción significativa en indicadores relacionados con su bienestar psicológico, tales como la autoestima o su sentido de control personal.

Para explicar esta característica Baltes y Baltes (1990) sugieren que habría tres procesos interrelacionados que sustentan esta capacidad de reorganización y reajuste del self a las circunstancias de la vida. El primero de ellos se sustenta en la hipótesis de que los sujetos sostienen varios autoconceptos para su Yo (el que es, el que quiere ser, el que no quiere ser, el que cree que es). Si alguno de esos autoconceptos es cuestionado por un acontecimiento o situación, el sujeto puede sustituirlo por otro, que tomará su lugar y sostendrá el despliegue.

El segundo proceso estaría dado por la posibilidad de los sujetos de cambiar sus metas y niveles de aspiraciones como función de las demandas emergentes de la estructura social y de las tareas evolutivas que debe afrontar. El tercer proceso, que enfatiza el componente de interacción social, es lo que los autores llaman de comparación social que se produce cuando las personas experimentan cambios en sus circunstancias vitales por lo que tienden a buscar nuevos pares. En otras palabras, el disponer de nuevos grupos de referencia le permite al sujeto reorganizar sus propios

estándares y valores.

**6) El curso del envejecimiento cognitivo se caracteriza por la variabilidad interindividual e intraindividual.** Pese a que los postulados anteriores constituyen un conjunto de principios generales evolutivos, esta proposición apunta a enfatizar que el curso del envejecimiento cognitivo presenta una notable heterogeneidad, lo que implica en cada caso una especificación del proceso general a las particularidades personales y contextuales. Como veremos luego, es posible reconocer algunos patrones básicos de envejecimiento cognitivo que deben ser tenidos en cuenta para especificar los alcances de las intervenciones educativas. Las investigaciones muestran la dificultad para establecer un patrón universal de cambios cognitivos y, además, registran notables variaciones en un mismo sujeto a través del tiempo.

**7) Es importante distinguir entre envejecimiento normal, óptimo y patológico.** En lo concerniente al desarrollo cognitivo, la heterogeneidad se vincula también con este postulado y viene a resaltar el hecho de que no necesariamente el curso del envejecimiento deriva en enfermedad o deterioro. El envejecimiento cognitivo normal estaría dado por la conservación de la capacidad de autorregulación y el uso de las capacidades intelectuales como recurso adaptativo que contribuyen al mantenimiento del equilibrio entre ganancias y pérdidas. Se puede hablar de envejecimiento óptimo cuando el sujeto puede incrementar y lograr un funcionamiento cognitivo mejor que el que tenía en estadios anteriores o puede desplegar capacidades cognitivas nuevas. Finalmente, el envejecimiento cognitivo patológico sería aquel en el que procesos patogénicos (sean de orden biológico o psicodinámico) afectan el uso de las capacidades, produciendo déficits, trastornos, patologías o inhibiciones que obstaculizan el uso de esas capacidades o lesionan la capacidad de autorregulación de los procesos cognitivos.

## LOS HALLAZGOS MÁS RELEVANTES

Los estudios muestran que durante el envejecimiento normal las capacidades intelectuales experimentan procesos de cambio paulatino lo que hace que hasta edades avanzadas se observe cierta estabilidad. También ponen de relieve el carácter modulador de variables personales, contextuales y ontogenéticas que favorecen el desarrollo cognitivo o mantienen las funciones a un cierto nivel de ajuste retardando la aparición de pérdidas o declines.

El estudio de la cognición y la inteligencia en la adultez y la vejez actualmente tiende a otorgar mayor importancia al carácter activo y reactivo de los mecanismos cognitivos antes que considerarlos como simples estructuras que se desgastan con el paso del tiempo o son afectadas pasivamente por los cambios ontogenéticos, históricos o contextuales.

Teniendo presente los supuestos anteriores, podemos retener algunas conclusiones que gozan de cierto consenso a la hora de explicar los cambios cognitivos propios de la edad adulta y la vejez:

1) Con la edad no se produce una evolución (o involución) unidimensional de las capacidades cognitivas. Así es que la hipótesis de un decline intelectual generalizado y universal no es sostenible ya que tal decaimiento es apreciable sólo en algunas de las habilidades, que incluso no ocurren en todas las personas. En otras palabras, el cambio cognitivo no afecta por igual a todas las capacidades intelectuales, así como tampoco éstas siguen el mismo patrón de cambios o de velocidad.

2) Las habilidades cognitivas más vulnerables son aquellas relacionadas con la inteligencia fluida y, por lo tanto, a medida que transcurre la vejez se pueden predecir "pérdidas en capacidades específicas de concentración, atención focalizada, atención dividida y acopio de información, entre otras". También se puede deducir el incremento de dificultades para la resolución de problemas complejos, una disminución de la velocidad de procesamiento y dificultades con la memoria a corto plazo. Estos hallazgos deben ser tenidos en cuenta por los educadores para la organización del trabajo didáctico y la preparación de materiales para los mayores.

La pauta de cambio en las capacidades cognitivas observada en numerosos estudios indica que:

* Desde el inicio de la juventud se produce un descenso paulatino en habilidades tales como el *razonamiento fluido, la recuperación de la memoria de corto plazo, la velocidad de procesamiento y la velocidad en la obtención de decisiones correctas*.

* Hasta la mediana edad las habilidades de *Procesamiento visual y Procesamiento auditivo* se incrementan, disminuyendo gradualmente en la edad avanzada.

* Hasta los setenta años se observan incrementos en las habilidades de *conocimiento por aculturación, fluidez de la recuperación desde la memoria de largo plazo y el conocimiento cuantitativo.* A partir de esa edad se inicia un declive que es más pronunciado cuando las personas no realizan actividades de estimulación.

3) Las capacidades "conservadas" ligadas a la inteligencia cristalizada tienden a disminuir más tardíamente y en menor intensidad. Estas capacidades pueden no sólo recuperarse a través de la estimulación cognitiva adecuada sino que pueden alcanzar niveles superiores a los logrados en edades más tempranas. Estas capacidades tienen un papel relevante en la compensación de las pérdidas en las habilidades fluidas.

4) Los estudios han demostrado que recién a partir de los setenta y cinco años se observa un decline normativo y general. Esta conclusión debe ser matizada ya que tal decline no se presenta en todos los sujetos y en algunos casos se observan incrementos.

5) La influencia de las variables socio-culturales y de salud del sujeto parecen ejercer una influencia importante en la determinación del patrón de cambio del envejecimiento cognitivo. A mayor estimulación cultural, mayor integración social y mejor bienestar subjetivo, los efectos deletéreos de los factores biológicos del envejecimiento cognitivo tienden a neutralizarse o, por lo menos a atenuar su incidencia.

6) La capacidad de reserva cognitiva se mantiene hasta edades muy avanzadas, y ello le permite a los sujetos mantener e incrementar su potencial de actuación. De ello se deduce que la capacidad de aprendizaje se conserva en el envejecimiento normal hasta más allá de los ochenta años.

En definitiva, en la adultez y la vejez los cambios cognitivos son, en gran medida, una función de las variables contextuales y socio-históricas. Las pérdidas en la inteligencia fluida pueden ser compensadas con las habilidades de la inteligencia cristalizada provenientes de la experiencia y de la estimulación socio-cultural. Sólo en las edades avanzadas y con la eclosión de accidentes vasculares, el componente biológico que afecta el rendimiento cognitivo se hace relevante.

## EL EDUCADOR FRENTE A LOS CAMBIOS INTELECTUALES EN EL ENVEJECIMIENTO

La información que hemos presentado anteriormente constituye la base de sustentación que un educador de adultos mayores debe poseer a fin de desterrar los mitos y prejuicios sociales que muchas veces impregnan su concepción acerca de las posibilidades intelectuales de sus estudiantes.

Los conocimientos científicos desarrollados en las últimas décadas en el campo psicogerontológico permiten justificar la educabilidad de las personas mayores, en tanto demuestran la conservación de sus capacidades cognitivas. También sirven para fundamentar los alcances de los requerimientos de tipo intelectual que se impone a los adultos mayores o para revisar la posibilidad de asignarles tareas más complejas cuando advertimos que la ciencia sostiene el valor de la estimulación cognitiva para la conservación de sus capacidades y habilidades intelectuales.

La psicología evolutiva, especialmente a partir del Enfoque del Curso Vital, brinda elementos comprensivos sobre el funcionamiento intelectual en la vejez que el educador de adultos mayores debe considerar como premisas para el diseño de sus intervenciones, quien debe atender a los siguientes aspectos:

***La inteligencia es una capacidad cognitiva multidimensional.*** Las capacidades cognitivas y especialmente la inteligencia involucran múltiples habilidades mentales que poseen propiedades estructurales diferentes y por ello son afectadas de modo distinto tanto por los procesos de envejecimiento como por la estimulación. En un mismo sujeto se dan simultáneamente

distintas capacidades cognitivas que si bien tienen cierta interrelación son bastante independientes. El educador de adultos mayores debe seleccionar aquellas actividades que colaboren en el fortalecimiento de las interrelaciones entre las capacidades cognitivas. La complejidad del funcionamiento intelectual hace que más allá del interés del educador en la ejercitación de habilidades o destrezas específicas, tiene que tener presente que el acto de conocer moviliza la totalidad del sistema cognitivo.

***El sistema cognitivo posee una dinámica de integración y equilibrio dinámico que se traduce en diferentes direcciones de cambio.*** La variedad de habilidades mentales que se pueden identificar remiten a procesos estructurales que divergen en sus patrones de cambio y en el que pueden encontrarse dinámicas opuestas, tales como incremento en algunas y decremento en otras; de conservación de algunas y manifestación de déficits en otras. Frente a la multidireccionalidad del cambio intelectual, las intervenciones educativas tienen que favorecer los procesos de compensación y ofrecer oportunidades para que los adultos mayores puedan activar en paralelo diferentes capacidades. La multirreferencialidad de los estímulos y el uso combinado de habilidades básicas y de mayor complejidad cognitiva deben ser promovidos por las actividades que propone el docente.

***El educador debe reconocer la variabilidad en las capacidades y habilidades intelectuales existentes entre los adultos mayores.*** Para ello, debe evitar la visión prejuiciada de que las personas mayores usan del mismo modo sus habilidades y poseen las mismas capacidades. Por esa razón, en el diagnóstico inicial del grupo de trabajo tiene que explorar la biografía educativa, el tipo de actividad cognitiva habitual que realiza cada participante y las habilidades más desarrolladas y utilizadas. En el planteo didáctico, las actividades tienen que incentivar el uso estratégico de las diferentes capacidades cognitivas de cada sujeto y revalorizar la diversidad de respuestas y resoluciones de situaciones de aprendizaje que aparecen en el grupo como resultados de la variabilidad entre los adultos mayores.

***El educador de adultos mayores sustenta la posibilidad de generar cambios y aprendizajes; de promover la adquisición y reestructuración de esquemas y conocimientos, en la cualidad de plasticidad que posee la cognición.*** Sin la convicción de que las habilidades cognitivas son modificables y pueden transformarse mediante la intervención educativa, la tarea del educador se limitaría a una tarea instruccional de transmisión de información. Por el contrario, los educadores de mayores, independientemente del contenido que ofrezcan, tienen que saber que su intervención constituye un factor que dinamiza la plasticidad cognitiva, contribuyendo de ese modo a la conservación y mejora de las capacidades intelectuales de sus estudiantes. Tanto en las tareas de evaluación como de diseño de actividades curriculares, el educador debe prestar especial atención a las variaciones que experimenta cada mayor a medida que profundiza su experiencia de aprendizaje. Por ello

tiene que evitar las actividades rutinarias, las ejercitaciones y la repetición de un esquema de trabajo sin demasiadas variaciones. Por el contrario, el aporte de la intervención educativa para la mejora de la plasticidad cognitiva está en estrecha relación con el carácter innovador, creativo y variado de las actividades que se propongan a los mayores.

***Otro rasgo de las capacidades cognitivas que se mantiene en la mediana edad y la vejez es su influenciabilidad ambiental.*** Por ello, el educador tiene que plantear su intervención educativa como un factor de oportunidad que va a estimular el desarrollo de algunas habilidades intelectuales, la adquisición de otras nuevas, la conservación de otras ya adquiridas y el aprovechamiento estratégico de todas ellas en pos de favorecer los procesos adaptativos del adulto mayor. Los factores de oportunidad atemperan los efectos de los factores de riesgo y por lo tanto disminuyen la vulnerabilidad de los adultos mayores a sufrir procesos de deterioro o decline en sus capacidades intelectuales.

En definitiva, las consideraciones anteriores invitan al educador de adultos mayores a reconocer las particularidades del funcionamiento intelectual en la mediana edad y la vejez. Es necesario que el educador identifique la complejidad de los procesos cognitivos, aun cuando el tema que convoque la actividad de aprendizaje no se dirija explícitamente a la adquisición de información abstracta, sino que se refiera también al aprendizaje de destrezas y habilidades.

## LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS FRENTE AL CAMBIO COGNITIVO

En los apartados anteriores se ha señalado que no habría un patrón uniforme de envejecimiento cognitivo. Las modalidades personales de envejecer, la biografía educativa, los eventos y transiciones vitales, las oportunidades, estímulos y demandas contextuales y los cambios en las capacidades de base biológica, constituyen un conjunto interactivo de factores que generan diferencias significativas en las capacidades y habilidades intelectuales de las personas mayores. Diversos estudios muestran que habría cinco patrones de envejecimiento cognitivo, ellos son:

*a) Decremento irreversible:* hay una pérdida significativa de funciones intelectuales que no pueden ser revertidas y para las cuales no existen mecanismos compensatorios. Generalmente se asocian estos decrementos con el envejecimiento biológico avanzado, con patologías o accidentes cerebrales que instalan lesiones o daños que afectan la base neurobiológica de la cual depende el uso de algunas o todas las capacidades cognitivas.

*b) Decremento con compensación:* es una forma de declinación, que produce cambios intelectuales en los cuales pueden ser empleados

mecanismos compensatorios para mantener un adecuado nivel de funcionamiento, aunque el déficit en sí mismo no siempre sea factible revertirlo. Este sería el caso de ciertos trastornos asociados a patologías o a lesiones derivadas de accidentes cerebro-vasculares.

*c) Desuso:* una tercera forma de declinación del rendimiento intelectual está asociada con el desuso o falta de ejercitación. Los cambios negativos en el rendimiento cognitivo pueden ocurrir, no por cambios en las competencias o capacidades, sino como resultante de que el individuo tenga pocas oportunidades o no necesite ejercitar destrezas particulares o un cuerpos de conocimiento. Este tipo de declinación se registra a lo largo de toda la adultez, aunque se profundiza en la vejez posiblemente por factores tales como la disminución de obligaciones, el menor requerimiento de planificación y organización del tiempo, la falta de oportunidades para utilizar la escritura y el cálculo matemático en forma cotidiana.

*d) Incremento continuo:* varios estudios muestran que ocurren modestos incrementos en el rendimiento intelectual en la mediana edad para un cierto número de habilidades. Aquellas habilidades más relacionadas con las tareas y responsabilidades de la vida cotidiana podrían ser las que continúan aumentando (Willis, 1990), al igual que la memoria semántica y algunas habilidades vinculadas a la memoria de largo plazo.

Teniendo en cuenta estos patrones de cambio intelectual es posible determinar el tipo de intervenciones educativas que pueden realizarse tanto a nivel individual como grupal.

| ***Tipo de cambios intelectuales*** | ***Metas de la intervención*** |
|---|---|
| Decremento y pérdidas irreversibles | Conservar las capacidades que aun se mantienen.<br>Fortalecer el reconocimiento y la valoración de las capacidades conservadas por parte del adulto mayor. |
| Pérdidas con posibilidad de compensación | Rehabilitar funciones dañadas.<br>Explorar nuevas capacidades.<br>Fortalecer otras capacidades funcionales y estructurales.<br>Colaborar en el establecimiento de nuevas metas vitales y ajustar las expectativas personales.<br>Compensar la declinación de algunas funciones con la ejercitación y el desarrollo de otras.<br>Promover la multiestimulación. |
| Pérdidas por desuso | Prevenir mediante la práctica y la ejercitación el uso de las capacidades y habilidades intelectuales.<br>Promover la metacognición y la evaluación estratégica del uso de las capacidades.<br>Conservar capacidades intelectuales en un nivel deseable de funcionamiento. |

| | |
|---|---|
| | Estimular el uso de las capacidades intelectuales promoviendo nuevos intereses y actividades. |
| Incremento de capacidades | Estimular para generar la mejora en ciertas capacidades y habilidades intelectuales.<br>Proponer actividades desafiantes e innovadoras tanto en lo relativo a los contenidos como a las metodologías.<br>Promover la investigación y el aprendizaje cooperativo.<br>Proponer actividades que permitan a los adultos mayores explorar capacidades cognitivas que habitualmente no utilizan. |

De esta clasificación podemos extraer las siguientes indicaciones para la intervención educativa. Los educadores de adultos mayores son responsables de:

V Detectar cuáles son las capacidades y habilidades intelectuales que las personas mayores utilizan para mantenerse integrados a su entorno.

V Proveer oportunidades ambientales que permitan la utilización de las capacidades que cada persona conserva.

V Proponer actividades estimulantes y novedosas que permitan a la persona mayor descubrir nuevas potencialidades y capacidades no conocidas.

V Ayudar a las personas mayores a descubrir estrategias, actividades y capacidades personales que les permitan compensar los déficits, pérdidas y transformaciones de sus competencias, habilidades y funciones.

V Analizar si el estado emocional de los ancianos favorece o dificulta la utilización de sus capacidades intelectuales.

V Brindar apoyo para que las personas mayores puedan optimizar el funcionamiento de aquellas áreas a través de las cuales sostienen su equilibrio e integridad personal.

V Revalorizar en el contexto grupal las diferencias individuales tanto en relación con el uso de las habilidades intelectuales, como a la puesta en juego de diferentes capacidades cognitivas.

# CAPÍTULO VII

# PERSPECTIVAS CUALITATIVAS SOBRE LA COGNICIÓN EN LA VEJEZ

*No busco las rosas, ellas vendrán a mí.*
*De ellas, las puertas, nada conozco*
*y entonces ¿cuál abrir? ¿cuál no abrir?*
*La vida tiene las llaves de mi devenir;*
*y ellas, las rosas llegarán*
*De seguro, haciéndose sentir*

Mary Ayzin

## INTRODUCCIÓN

En los capítulos anteriores se han reseñado las aportaciones de distintos autores que han considerado el envejecimiento cognitivo adoptando una perspectiva centrada en el interés por explicar los cambios funcionales y estructurales de carácter cuantitativo que ocurren como consecuencia del proceso de envejecimiento. También hemos considerado un conjunto de autores que introducen en sus enfoques teóricos los componentes evolutivos, experienciales y emocionales como factores condicionantes del cambio cognitivo. A continuación se presentan otras perspectivas en el abordaje de la inteligencia, interesadas en analizar aspectos más cualitativos del funcionamiento cognitivo, como son los estudios sobre el pensamiento postformal y la sabiduría.

Sabido es que las principales teorías del desarrollo cognitivo se han centrado en los primeros años de vida ya que partían del supuesto de que hacia el fin de la adolescencia se alcanzaba la madurez de las estructuras intelectuales. Un conjunto de investigadores cognitivos se interesó por estudiar algunas evidencias que ponían en duda la hipótesis de que la madurez cognitiva se alcanzaba con el logro de lo que Piaget describió como el estadio de las operaciones formales. Este estadio se caracteriza por el desarrollo de la habilidad mental para realizar operaciones lógico-formales y la capacidad para pensar utilizando conceptos abstractos en términos de hipótesis probabilísticas y causales propias de un sistema de pensamiento coherente y reversible.

Apoyados en una combinación de diferentes enfoques conceptuales y teorías, en las dos últimas décadas han cobrado auge los estudios centrados en diversos aspectos cualitativos del funcionamiento intelectual en la adultez y la vejez. Por su pertinencia para este trabajo en este capítulo nos centraremos en los estudios sobre el pensamiento postformal y sobre la sabiduría, en el convencimiento de que el espacio educativo puede precipitar condiciones para que los adultos mayores desarrollen estas habilidades y estilos de pensamiento.

## EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO POSTFORMAL

Generalmente se encuadra la investigación sobre el pensamiento postformal bajo el rótulo de estudios neopiagetanos. Sin embargo, el trabajo de varios autores se sustenta en la combinación entre la concepción propia de la epistemología genética y el enfoque del Ciclo Vital. En los trabajos de Sinnot (1984, 1994), se evidencia además la influencia de la Teoría General de Sistemas.

Mas allá de los matices propios de cada autor, todos ellos comparten los supuestos piagetanos acerca de la dinámica del desarrollo de la inteligencia a la que se la define “como un medio de adaptación cuyo progreso y maduración sigue una secuencia universal ligada a factores biológicos (maduración

del sistema nervioso), al ejercicio a través de la práctica, a la interacción social y el aprendizaje, y a un proceso de autorregulación (equilibrio) que funciona como una manera de retrocontrol, de ajuste activo a nuevas situaciones".

Otro punto en común en todos los estudios es su reconocimiento de que más allá de las operaciones formales descritas por Piaget, pueden evidenciarse en el adulto y el anciano otros estadios de complejidad lógica que serían característicos del pensamiento en las edades avanzadas. Ese reconocimiento inicial es el que lleva a nominar a esta línea de investigación con el nombre de pensamiento postformal.

Entre esas características se destacan la presencia de habilidades especiales y una particular combinación de componentes lógicos y objetivos con componentes subjetivos e interpersonales. La importancia de esta línea de indagación radica en su utilidad para fundamentar las posibilidades de aprendizaje en la adultez y la vejez, revalorizando los procesos, los esquemas mentales y las formas de conocimiento de los sujetos.

Pero ¿qué es en realidad el pensamiento postformal?. En la literatura encontramos dos grupos de respuestas. La primera, defendida por autores como Rybash, Hoyer y Roodin (1986: 55-56) que señalan que "el pensamiento postformal estaría compuesto por un **conjunto de estilos de pensamiento** en la adultez, los cuales no constituyen, en sentido estricto, una verdadera etapa del pensamiento". La segunda postura, sostenida por Sinnott (1994:107), define al pensamiento postformal como una **organización lógica compleja** del pensamiento que se caracteriza por el descubrimiento de que el conocimiento y la verdad no son absolutos sino que pueden ser escogidos por el sujeto" (p 107). Una diferencia entre ambas posturas es que la primera se limita a postular la existencia de estilos de pensamiento, mientras que para la segunda la cognición es un sistema organizado y jerarquizado, en el que esa jerarquía se relaciona con los niveles de complejidad lógica que logra el sujeto y, consecuentemente, con el uso de símbolos de diferentes niveles de abstracción.

Para Sinnot (1994) hay dos elementos íntimamente vinculados que caracterizan el pensamiento postformal que son el relativismo y el pensamiento auto-referencial. "La noción esencial de auto-referencia es que la construcción del sistema de conocimientos no se construye nunca completamente libre de límites y determinaciones". Esto significa que en el acto de conocer el sujeto puede reconocerse como productor de conocimientos a partir de una matriz epistémica configurada en el devenir de su existencia y, por lo tanto, sus estrategias, recursos y perspectivas cognitivas poseen un componente subjetivo que las hace necesariamente incompletas y sesgadas.

La concepción tradicional consideraba a la inteligencia como una habilidad ligada al razonamiento lógico y cuyas operaciones básicas de inducción, deducción, abstracción, simbolización, razonamiento, etc. le permiten al suje-

to operar con el conocimiento y la resolución de problemas de forma abstracta, sin referencias concretas. La perspectiva del pensamiento post-formal postula como una de sus principales características la interdependencia e interrelación entre la esfera cognitiva y la afectiva.

Reconocen que en la adultez y la vejez ocurre un nuevo tipo de coordinación cognitiva, definida como "cognición epistémica" (Serra et al,1996:453) por medio de la cual el mayor integra variados recursos y estrategias intelectuales en su dinámica de compensación por optimización selectiva. También sostienen que se produce otro tipo de coordinación de perspectivas a nivel emocional, coordinación que les permite a las personas complementar afectos y sentimientos contradictorios. Esta coordinación paralela entre lo cognitivo y lo emocional es lo que probablemente genera una interacción circular de sentimientos y cogniciones y permite elaborar un tipo de conocimiento más amplio y comprensivo.

Este desarrollo paralelo y a la vez integrado de las funciones cognitivas y afectivas, sería una respuesta adaptativa que las personas adultas y mayores dan a situaciones sociales que presentan siempre componentes emocionales y relacionales. De ese modo el pensamiento postformal mejora la comunicación, reduce la sobrecarga de información y permite mayor flexibilidad y creatividad del pensamiento. El sujeto que alcanza el pensamiento postformal reconoce que en las interacciones sociales en las que toma parte, la verdad que construye es provisoria ya que en la confrontación con los otros verifica que su verdad representa una visión particular. El pensamiento postformal modifica la autopercepción del sujeto, e influye sobre sus concepciones del mundo y de las otras personas, lo que lo lleva a probar situaciones de cambio y a modificar las formas de interactuar con los otros, en la medida en que puede ser más flexible ante la diferencia y reconocer la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento y de confirmación de su propia singularidad.

Una persona puede pensar de modo postformal en algunas áreas de su vida sin hacerlo en otras áreas o al mismo tiempo. El pensamiento postformal tiene implicaciones prácticas y emocionales, especialmente para las relaciones interpersonales. Para esta posición teórica el adulto puede desarrollarse a nivel cognitivo de diversas maneras, teniendo importancia en ello el aprendizaje y la experiencia.

Por otra parte, el pensamiento postformal representa una habilidad de pensamiento sistemático, que se identifica por la capacidad para coordinar y relacionar sistemas abstractos, que incluso pueden ser incompatibles. Si lo propio del pensamiento formal es la capacidad para coordinar relaciones entre los hechos dentro de un sistema lógico formal, con el pensamiento postformal el sujeto llega a coordinar el sistema lógico con el sistema emocional y con el sistema interpersonal.

En el nivel metasistémico el sujeto es conciente de que cada sistema posee

su propio lenguaje y que proporciona sus propias soluciones específicas y es capaz de construir un sistema común a través de la comparación (y la integración) entre ellos (Kramer D., 1990).

Las investigaciones coinciden en señalar que en la adultez y la vejez habría una progresión en lo que a tipos de pensamiento se refiere, sin que se logre acuerdo sobre la organización de esa transición. Algunos planteos originales indicaban que partiendo del pensamiento formal, propio de la adultez joven, durante la adultez avanzada se alcanzaría el pensamiento relativista, para llegar en la vejez al pensamiento dialéctico. De este modo, una cuestión clave que debían resolver estos estudios era la relativa a las transiciones entre esos tipos de pensamiento[1]. Veamos algunas consideraciones al respecto.

Para Sinnot (1994) existirían algunos pre-requisitos para que el sujeto pueda pasar a una visión postformal de la realidad en un contexto dado. El primero y básico es que algunos procesos cognitivos deben establecerse como condición de posibilidad para que se desarrollen las habilidades postformales. Primero deben presentarse las operaciones formales para que emerjan las postformales. En el mismo sentido algunos autores señalan que el pensamiento dialéctico es dependiente del nivel de operaciones formales ya que la presencia de estas últimas es condición necesaria para la aparición del primero. No existe, sin embargo, certeza respecto a que las operaciones formales sean condición para el desarrollo del pensamiento relativista, ya que los estudios son contradictorios (Kramer, D. & Bacelar, W., 1991; Sinnot, 1989a).

Los estudios cualitativos de la inteligencia en la adultez y la vejez resaltan el carácter dinámico e interactivo de la cognición con los desafíos que en la vida cotidiana se le presentan a los sujetos. Por ello, la comprensión de la secuencia y progresión a través de los tipos de pensamiento no puede ser ajena a la cuestión del aprendizaje.

Esta perspectiva propone una visión de la inteligencia no como un mecanismo o una estructura que al alcanzar su madurez se cierra, sino como una capacidad que progresa a través de formas diferenciadas de pensamiento que tienen como base a la experiencia. Por lo tanto, esta progresión sólo será posible si concurren procesos de aprendizaje o de estimulación socio-cultural.

Los pensadores postformales participan en sus procesos de aprendizaje de un modo diferente a los sujetos que alcanzaron sólo el pensamiento formal. Los sujetos son más conscientes de su papel constructivo en el aprendizaje, ya que, como hemos visto, pueden reconocer mejor su rol en la creación de la verdad y tienen mayor conciencia del rol de los otros en la creación de la

[1] Si bien la hipótesis de la transición en los niveles de pensamiento es aceptada sin mayores inconvenientes, no sucede lo mismo respecto al orden de las transiciones ni a la especificación de las interacciones entre las modalidades de pensamiento postformal. Asimismo, la cuestión de la extensión y aplicabilidad de este modelo conceptual para el estudio de la cognición adulta en diferentes edades y sociedades es tema de debate y controversia.

realidad en torno a él. El interés del sujeto postformal se dirige especialmente a comprender las teorías elaboradas por otros, sean éstas de carácter científico o experiencial, sin pretender evaluar solamente su coherencia o si son correctas. De ese modo, el aprendizaje realizado siempre en una red socio-vincular integra necesariamente cognición y emoción; se aprende empáticamente con el material aprendido y con las posiciones de los otros que aparecen en los materiales y en las estrategias de enseñanza.

Cualquier objeto de conocimiento puede ser aprehendido utilizando modos formales y postformales de pensamiento. Los adultos mayores usan los elementos aprendidos para servir a diferentes lógicas. Los pensadores post-formales probablemente puedan manipular más hechos e información porque aprendieron más contenidos y por ello pueden combinarlos en más jerarquías lógicas que los sujetos formales. Una última derivación de esta concepción de aprendizaje es que en la misma situación los pensadores formales y los posformales aprenden diferentes cosas, es decir que expuestos a los mismos materiales y actividades llegan a resultados diferentes y construyen esquemas conceptuales divergentes.

## LAS PRINCIPALES HABILIDADES INTELECTUALES POSTFORMALES

Como se ha dicho, el pensamiento postformal incluiría una variedad de habilidades cognitivas. Entre las competencias intelectuales más estudiadas en esta línea se destacan:

### *El Pensamiento dialéctico*

En realidad este tipo de pensamiento debe enmarcarse en el cuadro más amplio de las "operaciones dialécticas", concebidas por Riegel (1973, 1981) como el último estadio del desarrollo intelectual. Sobre la base de la teoría de Piaget, el autor incorpora la perspectiva dialéctica para aportar un punto de vista diferente respecto a las causas del desarrollo cognitivo en la madurez. Mientras que para Piaget la función de equilibración resolvía las contradicciones generadas por la tensión entre acomodación y asimilación y le permitía al sujeto pasar al siguiente estadio intelectual (de mayor nivel y complejidad lógica), para Riegel el desequilibrio dialéctico es la fuente de progreso intelectual. El concepto de desequilibrio dialéctico remite a la hipótesis central del autor, para quien los niveles de conocimiento más altos, maduros y creativos corresponden a una posible captación y aceptación de las contradicciones dialécticas.

Con ello, también otorga un significado distinto al proceso evolutivo de la cognición (unidireccional y proyectado siempre hacia un grado más alto) para proponer que al alcanzar el estadio de las operaciones dialécticas, el sujeto puede retroceder a modos más primitivos de operación intelectual e integrarlos en formas de pensamiento más complejas.

De alguna manera, el autor deja abierta la posibilidad de una dinámica regresiva que, sin embargo, no puede equipararse con ningún estadio anterior. Si en los estadios anteriores el sujeto ha alcanzado a estructurar determinadas operaciones intelectuales, en los que es de suponer que se ha producido una diferenciación lógica y epistemológica, la indiferenciación de la exploración de nuevas formas de resolver y considerar las situaciones-problema del sujeto adulto se realiza desde la diferenciación de los esquemas y operaciones intelectuales que entran en juego. En otras palabras, el adulto mayor puede integrar conocimientos adquiridos a partir de formas básicas de acción o de pensamiento, combinándolas con otras más abstractas o viceversa.

De todas maneras, lo esencial de Riegel es su concepción conflictual del conocimiento en la madurez, la que se caracterizaría por el incremento de las posibilidades de resolver contradicciones y la mayor flexibilidad para aplicar diferentes esquemas de acción y pensamiento para la resolución de las actividades cognitivas.

El sujeto que alcanza el pensamiento dialéctico ve a todo conocimiento y a la realidad misma inmersos en un continuo movimiento y caracterizados por contradicciones intrínsecas. El pensamiento dialéctico se distingue por su naturaleza emergente (ya que en la resolución de la situación se redefinen y trascienden sus elementos constituyentes) y por la reciprocidad (el cambio en un elemento del sistema produce cambios en otras partes del sistema).

Riegel postula que no todos los sujetos pueden alcanzar el estadio de las operaciones dialécticas y que existe una considerable variación individual dentro de un grupo de edad y a través de distintos campos. Agrega también que hay personas que pueden alcanzar el pensamiento dialéctico sin haber pasado por el nivel de las operaciones formales y que hay otras que pueden combinar habilidades propias del pensamiento dialéctico con las de los otros estadios, con lo que se configuran tipos de pensamiento dialéctico, tales como el dialéctico-concreto, el dialéctico-preoperacional, el dialéctico-original y el dialéctico-formal.

De todos modos, el énfasis de Riegel está puesto sobre la influencia de las variables contextuales que, por su naturaleza cambiante, son las que promueven las transformaciones del pensamiento. Por ello, el logro del pensamiento dialéctico, bajo su forma más pura o combinada con otras, es el resultado de la adaptación a las demandas reales de la vida, las cuales se caracterizan por su inconsistencia en distintos dominios o situaciones.

### *Pensamiento relativista*

Para Sinnot (1984) la habilidad más relevante del pensamiento postformal es el pensamiento relativista que descansa en las ideas de cambio, subjetividad y novedad. Como ya se dijo, todo conocimiento está influenciado por su contexto, que está cambiando continuamente, por lo que la contradicción y la

impredecibilidad son sus rasgos más importantes.

Para la autora, es relevante el vínculo entre la cognición y la situación del sujeto. Más allá del relativismo/relatividad de la realidad construida por él, éste debe apelar a su estructura cognitiva para dar orden a ese universo cambiante y contradictorio. De ese modo, el pensamiento relativista estaría formado por un grupo de habilidades para procesar la información, lo cual siempre implica un elemento de subjetividad y autorreferencia. Estas habilidades son requeridas tanto para el análisis de las relaciones interpersonales complejas como para el análisis contextual.

Otro aspecto del pensamiento relativista, es que le permite al sujeto resolver problemas que pueden estar "mal estructurados" o donde los resultados y los parámetros del problema puedan no ser claros. Además, el sujeto epistémico puede aprender que hay múltiples visiones, todas ellas verdaderas, de la realidad. De ello se sigue que en la intervención educativa, se le puede ofrecer al sujeto más información acerca de la complejidad de una situación, se pueden presentar problemas incompletos, se puede promover la búsqueda de diferentes soluciones y estrategias.

La interacción entre el componente cognitivo y el afectivo, no sólo quedaría evidenciado por el carácter subjetivo que tiene el conocimiento y la aceptación de los hechos como verdaderos, sino que hace suponer su efecto positivo sobre el autoconcepto de la persona. Como sostiene Chinen (1984), los sujetos que han desarrollado esta forma de pensamiento probablemente comprendan sus múltiples facetas personales y tendrían una personalidad más integrada. Podría suponerse que el pensamiento relativista también ejercería cierto influjo no sólo sobre los procesos de adaptación a las demandas ambientales, sino que además haría a las personas más abiertas a las transformaciones ambientales reduciendo el estrés del afrontamiento a lo desconocido.

En definitiva, los dos tipos de pensamiento que hemos analizado pos-tulan que en la adultez y la vejez existirían cambios en las habilidades de pensamiento. Ambos coinciden en la relevancia de los factores contextuales y, particularmente, en el tipo de desafíos cognitivos que se le presentan a las personas mayores en su vida cotidiana, para explicar la progresión hacia esas formas de pensamiento. Igualmente, ambos comparten la idea de que el desarrollo cognitivo en la adultez y la vejez se caracteriza por la utilización de esquemas que muestran su capacidad para explicar el cambio, el movimiento, la contradicción y el relativismo a través de la integración de esquemas y estructuras a veces contrarios o que se apoyan en fuentes divergentes.

## ESTUDIOS SOBRE SABIDURÍA

A lo largo de los diferentes capítulos hemos visto que la psicogerontología postula que a medida que las personas envejecen se produce un cambio de

perspectiva epistémica. Los psicólogos del desarrollo postulan que en la madurez se producen transformaciones en el Yo, que mueven a la evaluación del propio decurso vital y generan la necesidad de fijarse metas y objetivos tendentes a mantener el sentido de unicidad experiencial. Los aportes de la antropología filosófica sostienen que en la adultez y la vejez el hombre se plantea metas de autorrealización y autotrascendencia en la búsqueda del sentido existencial, en su intento de emanciparse de las ligaduras que dificultan su desarrollo.

Por su parte, los estudios cualitativos de la inteligencia han puesto de manifiesto que durante la madurez podrían aparecer nuevas estructuras intelectuales apoyadas en diversas formas de pensamiento. Parecería que desde diferentes perspectivas se reconoce un denominador común: durante el proceso de envejecimiento la persona puede alcanzar un tipo de habilidad intelectual particular, la sabiduría.

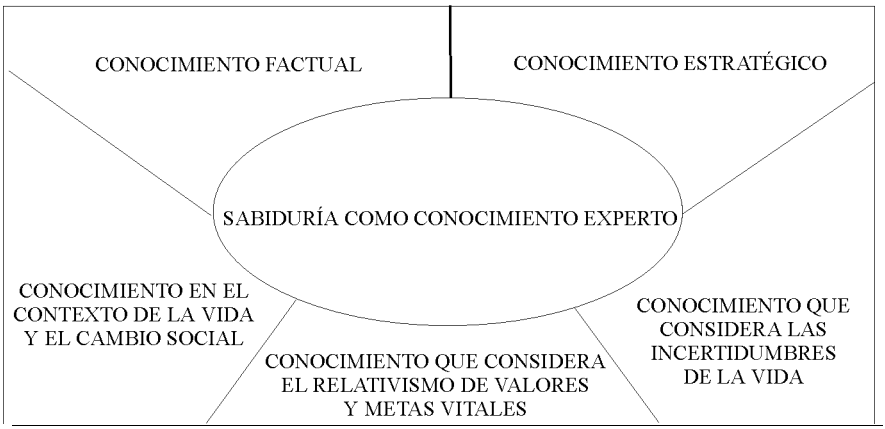
La psicogerontología ha focalizado su interés en un tópico que ya el conocimiento popular había cristalizado en un sinnúmero de refranes[2] referidos a las personas mayores. A su vez, la creencia de que las personas que envejecen son sabias, constituye un estereotipo positivo muy arraigado en varias culturas (Oddone y Knopoff, 1986; De Beauvoir,1983; Alba, 1992). Es más, el ideal de la sabiduría es una de las expectativas que manifiestan las personas más jóvenes cuando se indaga sobre su propio envejecimiento. Así, Baltes (1989) y Maciel, Sowarka, Smith y Baltes (1992) realizaron estudios de laboratorio en los que demostraron que "las personas en general identifican la sabiduría como una de sus pocas metas positivas en la madurez y suponen que ésta aparece desde la sexta década de vida y continúa en la vejez" (Baltes, P. et al, 1993:139).

Las definiciones sobre la sabiduría son variadas y enfatizan diferentes componentes. Clayton (1982) definió la sabiduría como un **tipo de inteligencia** capaz de operar con los principios de contradicción, paradoja y cambio. Para Sternberg (1985), en cambio, la sabiduría es un **tipo de conocimiento interpretativo** que combina la anchura con la profundidad, que conlleva una comprensión de los límites y valores de la vida y del vivir. Distingue entre respuestas inteligentes y respuestas sabias en una situación, ya que las primeras se relacionan con los aspectos más formales y descontextualizados del conocimiento, mientras que las segundas estarían más conectadas a los aspectos sociales, el autoconocimiento y los problemas de la vida personal.

Dittman-Kohli y Baltes (1990) han tenido una notable influencia en la consideración de la sabiduría como una habilidad cognitiva propia de la pragmática de la inteligencia. Definen la sabiduría en términos de habilidad individual para realizar juicios acertados y brindar consejos sobre asuntos

[2] El más difundido es el que reza "el diablo sabe por diablo pero más sabe por viejo".

importantes pero indeterminados de la vida. La sabiduría es concebida como un "sistema experto en la pragmática fundamental de la vida permitiendo una comprensión y juicio excepcional en temas que involucran aspectos complejos e inciertos de la condición humana" (Baltes, P. et al, 1993:136). El siguiente esquema resume el modelo berlinés sobre la sabiduría:




*Fuente: Baltes,Smith y Staudinger.(1993) Wisdom and Successful Aging. Págs 134.*

Como puede observarse, la sabiduría tendría para estos autores una naturaleza diversa y compleja. Describen el repertorio de conocimiento experto con las siguientes palabras:

*"El cuerpo de conocimientos asociado con la sabiduría, implica una comprensión profunda de los aspectos esenciales de la condición humana, incluyendo su finitud y condicionamiento cultural. El conocimiento relacionado con la sabiduría también incluye el conocimiento de diferentes caminos del curso vital, patrones frecuentes de conflicto y la influencia de las variables generacionales e históricas en el desarrollo del Ciclo Vital. También contiene información relativa a la estructura, dinámica e importancia de las metas vitales, su probable secuencia y el significado de la vida. Además el conocimiento relacionado a la sabiduría incorpora conocimientos acerca de sí mismo, sus fortalezas y debilidades, así como el conocimiento de la relaciones interpersonales, su dinámica y su potencial y limitaciones.* (Baltes, P., Smith, J., & Staudinger, U. (1993:136)

La sabiduría, pues, constituye un tipo de conocimiento integrado que incluye cualidades cognitivas, afectivas y de reflexión ético-espiritual que el individuo puede utilizar para operar tanto sobre su mundo externo como sobre su propio mundo interior. En esos términos, la sabiduría sería un aspecto altamente desarrollado de inteligencia "sintetizada" sobre un determinado dominio accesible a todo el mundo, como la vida humana o las condiciones de la existencia.

La sabiduría se caracteriza, en definitiva, no como un estado o habilidad

cognitiva, afectiva o conductual sino como un proceso de adaptación a los problemas de la vida real que involucra la apertura a la experiencia y, consecuentemente, al crecimiento y mejora del sujeto en varias capacidades. La sabiduría es vista como un proceso dinámico e incompleto que emerge en las relaciones de las personas en ambientes particulares.

Dittman-Kohli y Baltes (1984) propusieron cinco aspectos que se refieren y/o definen características de las personas que han desarrollado la sabiduría y que hemos matizado con aportaciones de otros autores (Kramer, 1984; Rubio & Dossil,1996).

**1) Las personas sabias son percibidas como buenos consejeros.** Esto se relaciona con el alto grado de ejecución que alcanzan en el dominio de la pragmática de la inteligencia y su condición de "expertos" para el análisis, valoración y orientación en problemas cotidianos.

**2) Ante los problemas de la vida, las personas sabias son capaces de identificar la verdadera dimensión de una cuestión, las alternativas y las soluciones posibles, utilizando de forma combinada los aspectos cognitivos, reflexivos y afectivos.** En el núcleo del modelo se identifica el logro de la sabiduría con el desarrollo integral de la persona. El desarrollo emocional y cognitivo interactúan de tal manera que producen un sistema cognitivo capaz de tolerar problemas complejos y multidimensionales caracterizados por la contradicción, la incertidumbre y el cambio.

**3) La sabiduría ha de entenderse en referencia al contexto ecológico, social y humano del problema a que se refiera.** Como resultado del desarrollo cognitivo y la salud emocional del sujeto, las personan sanas pueden desarrollar varias habilidades relacionadas a la sabiduría, entre ellas: el reconocimiento de su individualidad, el reconocimiento del contexto, ser sagaces, perceptivas y poseer habilidades interpersonales empáticas, comprensión de los procesos de cambio y crecimiento y conciencia de la importancia de la emoción y la cognición en la solución de problemas, entre otras.

**4) La sabiduría conlleva el reconocimiento de la ambigüedad, la complejidad y la incertidumbre de los problemas a tratar.** Las personas con esta habilidad de pensamiento pueden realizar tareas de entrecruzamiento de límites interdisciplinarios, descubrir relaciones subyacentes y reflexionar sobre las relaciones con el mundo circundante. Un rasgo de la sabiduría que puede facilitar el dominio de tales interconexiones, es el pensamiento dialéctico. Este orienta hacia las relaciones, la interdependencia y la causalidad no lineal como categorías centrales para comprender el mundo.

**5) La sabiduría requiere de una forma de pensamiento relativista y reflexivo.** Hemos visto que los adultos y los ancianos pueden desarrollar

un considerable repertorio de estilos cualitativamente diferenciados de pensamiento. Cabe acotar ahora que, según los distintos autores, la sabiduría implicaría que los adultos dediquen una cantidad considerable de tiempo para reflexionar y pensar sobre cuestiones concernientes al pasado y al futuro, sobre sí mismos y los otros.

Por otra parte, Dittman-Kohli y Baltes (1990)han distinguido entre una "sabiduría práctica" (relacionada con situaciones personales relevantes), y una "sabiduría científica" (que incluiría el significado de la vida y las relaciones consigo mismo, así como las de los demás y con el entorno socio cultural más amplio). De particular interés para los investigadores han sido los constructos teóricos centrados en las características del pensamiento sabio: el "juicio" y el "sentido común".

En la línea de los estudios sobre el “sentido común”, destacan los realizados por Dittman-Kohli (1986) quien analizó tres áreas en las cuales se supone que la persona "sabia y juiciosa" utiliza el "sentido común": 1) La planificación de la vida; 2) La dirección de la vida y 3) La revisión de la vida. Las investigaciones de esta autora consisten en presentar a los sujetos problemas relacionados con la esfera laboral, las relaciones familiares o los cambios integrales a lo largo del ciclo vital para ver los planes, sugerencias y opciones elaboradas por los individuos. Baltes, Smith y Staudinger (1990, 1989, 1993) efectuaron un estudio de adultos de diferentes edades y con diversas orientaciones y niveles profesionales, en el que se pedía a los sujetos que pensaran en voz alta acerca de problemas de planificación y de revisión de la vida. Las tareas variaban en dificultad (situaciones vitales normativas versus no normativas) y en la complementariedad relacionada con la edad (grado por el cual la situación representada en las tareas incluye contenidos y caracteres que representan situaciones vitales de los sujetos).

Los resultados que obtuvieron indican que sólo hubo pocas respuestas sabias y que las personas más ancianas no mostraron menor performance. Asimismo concluyeron que si el envejecimiento se combina con experiencias vitales que conducen a la acumulación y refinamiento de los conocimientos relacionados con la sabiduría, ello puede derivar en altos niveles de ejecución. Algunos sujetos de mayor edad fueron los que alcanzaron niveles más altos de ejecución, aunque en promedio el grupo de mayor edad no superó al de los adultos más jóvenes.

Estos resultados aportan evidencia acerca del supuesto de que la sabiduría es un recurso cognitivo positivo que es parte del potencial del sujeto que envejece. Este recurso no estaría relacionado con un proceso de ontogénesis acumulativo con la edad o con las experiencias de aprendizaje dentro de una cohorte determinada. Más bien se piensa que el conocimiento sabio podría reflejar la experiencia vital individual, manifestada tanto como continuidad con la trayectoria vital o como expresión de las actuales circunstancias vitales de la etapa que atraviesa, así como con características personales como la

estabilidad emocional o el buen humor.

Baltes et al (1993) señalan que, además de factores cognitivos, personales y de eficacia social, habría tres condiciones que son particularmente relevantes para el desarrollo de la sabiduría:

a. Extensa experiencia con un amplio rango de condiciones humanas;
b. Práctica guiada u orientada por un facilitador;
c. Disposiciones motivacionales tales como la generatividad o la motivación continua para ampliar su propia comprensión sobre temas de la vida y/o de un campo específico.

Si a medida que se envejece se produce un incremento del conocimiento experiencial y el sujeto se ve enfrentado a situaciones vitales que requieren la integración de su propia trayectoria vital en un contexto social y como parte de una cohorte particular, y se cuentan con las tres condiciones enunciadas anteriormente, es posible pensar que podrían alcanzarse ciertas facetas cognitivas vinculadas a la sabiduría.

## IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN GERONTAGÓGICA

Las interpretaciones que hemos desarrollado sobre el cambio cognitivo en la adultez y la vejez nos permiten inferir algunas consideraciones útiles para este trabajo. En efecto, la intervención educativa en estas etapas del Ciclo Vital adquiere su justificación gerontagógica en el reconocimiento de la plasticidad como un rasgo del desarrollo cognitivo. Bajo ciertas condiciones de competencia personal y cognitiva las capacidades intelectuales de adultos y ancianos pueden ser modificadas o transformadas y los sujetos no sólo pueden adquirir nuevos conocimientos sino que pueden desarrollar funciones metacognitivas.

Como se ha visto también, el cambio cognitivo es una función de la diálectica del sujeto con su entorno, mediada por rasgos personales y emocionales de carácter idiosincrático. La educación en tanto modalidad de estimulación que permite actuar simultáneamente sobre las múltiples dimensiones de la cognición y el desarrollo en la madurez, involucra en el mismo acto componentes afectivos, emocionales, sociales y cognitivos.

La interacción con los cuerpos de conocimiento factual y procedural que circulan, se intercambian y son transmitidos en la intervención educativa posibilita que los sujetos implicados en tales actividades puedan reconstituir sus universos de significados, adquirir una comprensión más relativista del propio conocimiento y, en definitiva, promover el desarrollo de formas postformales de pensamiento.

En tanto situación social, la intervención educativa puede convertirse en un catalizador de intereses compartidos con otros sujetos en los que puede reconocerse alguna condición de paridad. El grupo opera como un ámbito de

confrontación con las ideas, creencias y conocimientos fácticos de los otros y, por lo tanto, como un disparador de conflictos cognitivos que el sujeto debe resolver y que contribuyen al desarrollo de formas de pensamiento relativista.

No puede soslayarse de estas aportaciones el modo en que resaltan el potencial de la intervención educativa para promover el desarrollo hacia la sabiduría, entendida ésta como una forma de pensamiento que favorece una mayor comprensión de la propia existencia en el mundo, de su complejidad, sus interrelaciones e interdependencia. En otras palabras, la intervención educativa puede promover la sabiduría como un recurso cognitivo que favorece el reposicionamiento del sujeto en las relaciones sociales y la reelaboración de su identidad.

Finalmente, resta señalar que cuando señalamos el carácter interactivo de la educación con el cambio cognitivo en la adultez y la vejez, estamos indicando su doble direccionalidad. Si la intervención educativa puede favorecer el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas y metacognitivas, también es cierto que este desarrollo genera mayor necesidad de incrementar los conocimientos y realimenta la voluntad de continuar educándose. Si mediante la educación el sujeto se enfrenta a la relatividad de sus conocimientos y a la transitoriedad de los mismos, esto lo conduce a una apertura a nuevas experiencias y aumenta el deseo de autorrealización que pone al sujeto en el camino de nuevas búsquedas de conocimiento.

Finalmente, si el desarrollo cognitivo en la adultez y la vejez implica una reorganización cognitiva, emocional y de personalidad que permite el logro de nuevos equilibrios y de nuevas formas de conocer el entorno, puede pensarse que una intervención educativa orientada a favorecer tal tipo de cambios conlleva una mejora en la calidad de vida, en la afirmación de las propias posibilidades y en la exploración de potencialidades.

# CAPÍTULO VIII

# OTRAS CLAVES PARA PENSAR LAS RELACIONES ENTRE MEMORIA, APRENDIZAJE Y ENVEJECIMIENTO

*"No recordamos "objetivamente". Nos encontramos con que recordamos, ensoñando y soñando recordamos. Las voces del pasado, los aromas intensos, las aberturas amplias, los estrechos lugares, cobran vivacidad, vida de ensoñación subjetiva, imaginaria, real y cierta al fin, aunque no numéricamente precisa ni siempre cronológicamente exacta"*

Corvalán de Mezzano, A. 2000

## INTRODUCCIÓN

Luego de haber analizado las transformaciones y cambios que durante el envejecimiento se producen en los procesos y capacidades cognitivas, en este capítulo abordaremos una de las funciones intelectuales de mayor interés para las mismas personas mayores y para los educadores: la memoria. Debemos aclarar que la mirada sobre este tema va más allá de la descripción funcional de esta capacidad. Intentamos articular una visión dinámica y funcional que explique el papel que la memoria tiene en el proceso de envejecimiento como una de las funciones de autorregulación más relevantes para la promoción de la saludabilidad de los adultos mayores. Adoptamos una perspectiva compleja e interdisciplinaria que pone en juego los saberes teóricos, los saberes prácticos de nuestro accionar cotidiano con mayores, los saberes previos y el atravesamiento personal, afectivo e intelectual, que este tema moviliza en nosotros.

Trataremos aspectos vinculados al almacenamiento y la retención de la información que constituye la base de los recuerdos; como así también la función que cumple el olvido dentro de la estructuración y narración de lo vivido y aprehendido a través del tiempo. De ahí que, vamos a hablar de los procesos intelectuales propios del ser humano, en tanto individuo-sujeto de cognición y sobre las particularidades que éstos plantean en el proceso de envejecimiento, las características que asumen en la vejez y las interacciones con otros procesos psíquicos.

Una vez explicitados los supuestos conceptuales se plantean algunas consideraciones orientadoras para pensar las prácticas de estimulación intelectual con personas mayores. Estas orientaciones pretenden superar la mirada simplificadora del entrenamiento de la memoria, para plantear un abordaje táctico del diseño cerebral en la vejez; diseño que sostenga y apuntale las anticipaciones saludables de vejez; y que se apoya en la valoración del funcionamiento intelectual como producto de una compleja interacción de fenómenos biológicos, psicológicos y socio-culturales; interacción que supone la participación convergente de varios procesos psicológicos.

## NUESTRO ABORDAJE DE LAS FUNCIONES INTELECTUALES EN LA VEJEZ

Partimos de una noción de sujeto bio-psico-social-ecológico, que obviamente condiciona el modo de abordaje de las funciones intelectuales y la explicación de la función y del trabajo propio de la memoria. Esta es una capacidad y un proceso funcional y dinámico que permite a un sujeto almacenar y retener información del mundo de lo real y elaborar un "real construido" a partir de las significaciones particulares elaboradas en tanto sujeto cognoscente.

El discurso científico en su afán de describir, explicar e interpretar al sujeto a partir de la atomización analítica de sus componentes, ha generado enfoques teóricos que -desde un pensamiento compartimentado y disciplinario- derivaron en posturas reduccionistas que disocian fragmentariamente la complejidad del "ser sujeto". De las diferentes concepciones científicas del sujeto epistémico se han elaborado diferentes modelos explicativos acerca de las funciones intelectuales y de la memoria, en tanto función instrumental ligada a la recepción, almacenamiento y retención de lo "real"; funcionalidad que configura una "experiencia" cognoscitiva personal.

El conocimiento como puesta en acción de la capacidad cognoscitiva deviene así en una experiencia que remite a un proceso de aprehensión de la realidad; aprehensión que no es otra cosa que una experiencia de aprendizaje. De ahí que, se hace necesario definir "qué entendemos por aprendizaje" para poder ubicar la funcionalidad de la "memoria" como una función autónoma o dependiente de los procesos psicológicos que configuran las "matrices" cognitivas con las que comprendemos y participamos en nuestra realidad social.

A partir de la deconstrucción de los paradigmas teóricos que dan cuenta de las estructuras cognitivas, pretendemos abordar los mitos y prejuicios que conforman el universo de sentido común que articula la tríada memoria, trastorno y envejecimiento. Comenzaremos por describir algunos reduccionismos científicos acerca de la memoria.

## POSTURAS REDUCCIONISTAS ACERCA DE LA MEMORIA

Entendemos por "reduccionismo" aquel abordaje conceptual que compartimenta el conocimiento del fenómeno empírico, en este caso "lo cognitivo", reduciéndolo a una descripción explicativa monocausal que centraliza su foco de análisis sobre un "sólo" aspecto del fenómeno del que pretende dar cuenta. Desde ese particularismo se construye una mirada "global" y homogeneizante del objeto de conocimiento, derivándose postulados teóricos que se convierten en los "cristales" a través de los cuales se observa la realidad estudiada. Desde esos "cristales" se gestionan modos de intervención psicopedagógica que tramitan performativamente las prácticas profesionales; en tanto articulan los "pre-supuestos" acerca de la naturaleza del objeto con las modalidades y estilos de intervención considerados como únicos modos aceptables de abordaje.

Respecto de los núcleos teóricos que plantean una mirada reduccionista al fenómeno del envejecimiento cognitivo y de la memoria observamos los siguientes:

**1) El reduccionismo biologicista.** Supone la elaboración de un modelo explicativo que da cuenta del envejecimiento cognitivo, a partir del análisis de las patologías y trastornos cognitivos en la vejez, orientando las explicaciones

hacia un modelo de tipo organicista. El sustrato organicista se pone en evidencia por el extendido predominio del enfoque empirista-asociacionista, ubicando el conocimiento acerca del envejecimiento cognitivo en la tradición "objetivista" (heredera del positivismo) de los procesos mentales.

La representación científica de los procesos cognitivos como procesos unidimensionales ligados al potencial biológico, lleva a los defensores de este modelo a basar su esquema explicativo en las estructuras y funciones del cerebro. Esta concepción es complementaria de una representación mecánica y maquínica del funcionamiento cognitivo y del cerebro, que en el discurso científico-profesional se expresa en metáforas tales como "activación cerebral", "estimulación de las funciones mnésicas"; mientras que en el discurso de las personas mayores aparece como "se me están oxidando los engranajes de la cabeza", "se me están endureciendo las neuronas" y otras similares.

La adscripción al linaje empirista-asociacionista queda de manifiesto por la construcción de un modelo basado en conceptos tales como estímulo, respuesta, inhibición y recuperación, y por la concepción de que el conocimiento es producto de la experiencia, al modo de un proceso de "copia" de la realidad. En este enfoque, las acciones (en el sentido piagetano del término) del sujeto no poseen valor en la elaboración del conocimiento, así como tampoco el papel regulador de la inteligencia, tema que abordaremos más adelante.

Si bien reconocemos la importancia que reviste la base orgánica y neurocognitiva como condición para el desarrollo de las funciones superiores de la inteligencia; sin embargo, no desconocemos que el funcionamiento intelectual es mucho más complejo e intervienen en él variables de diferente naturaleza que pueden incluso llegar a inhibir algunas de esas funciones.

La conocida afirmación de Edgar Morin, de que existe un bucle entre cerebro, mente y cultura resume los avances actuales en el campo científico y pone en evidencia las limitaciones del modelo unidimensional propuesto por el discurso hegemónico. Si el cerebro no recibe los estímulos culturales adecuados no puede alcanzar el desarrollo de sus funciones superiores (ni conservarlas). Es en esa operatoria de la cultura por brindar herramientas y sistemas de símbolos y significados que se configura la mente; mente que en base a la especialización cerebral y a la adquisición de elementos culturales adquiere la capacidad para generar nuevos sistemas de significados, otorgar nuevas significaciones y transformar los sistemas simbólicos recibidos.

La evidencia aportada por diferentes investigaciones sobre envejecimiento cognitivo (Schaie, Baltes, Willis) muestra que el bucle reflexivo mantiene sus interacciones (siempre que no haya un compromiso severo en la base orgánica) y ello sería la clave para poder explicar los cambios en los sistemas de auto-referencia y de auto-representación ligados a los procesos de adaptación a las contingencias del curso vital.

**2) Reduccionismo que asimila "lo cognitivo" a la memoria.** Supone la elaboración de un modelo explicativo sustentado en la separación de "lo cognitivo" de los procesos intelectuales. La memoria es considerada como una función autónoma de los procesos cognitivos. La memoria es tematizada como una capacidad y como una función del cerebro en la cual no se establecen asociaciones con la dinámica procesual que se establece con otros sistemas funcionales de "lo cognitivo" como la percepción, la atención, la inteligencia y la imaginación; así como tampoco con la motivación, el interés y las emociones de la persona. Sistemas y procesos funcionales que como veremos más adelante se encuentran presentes en todo el proceso de memoria.

Desde esta perspectiva reduccionista se pretende explicar los procesos cognitivos a partir de la manifestación más "evidente" de los cambios asociados a la vejez. Obviamente, esta claridad de la evidencia se vincula a una concepción de la vejez como declinación y regresión de las facultades intelectuales. La memoria (la pérdida, los trastornos) deviene así en el tema central de la cognición en la vejez.

La concepción asociacionista postula que la memoria sería el producto de una cadena de asociaciones, basadas en el registro de la experiencia y la exposición a los objetos de la realidad. Los aportes del cognitivismo de corte cibernético introdujeron dos nuevos componentes de este modelo: los códigos de la memoria y el estudio de la estructura de la memoria de modo análogo al de un procesador de computadora (surge por ejemplo la teoría del procesamiento paralelo). Ambos enfoques han descuidado el papel de las estructuras personales en la regulación de la inteligencia y el rol de la inteligencia y las habilidades intelectuales en la regulación de los procesos y estructuras cognitivas.

**3) Reduccionismo que desvincula las funciones cognitivas de la dinámica del proceso evolutivo.** Sustenta un modelo explicativo que pretende dar cuenta de la dinámica del funcionamiento cognitivo en la vejez teniendo en cuenta el modelo cognitivo adulto. De ahí que, no aborda la cuestión clave de la asignación de significados al conocimiento, su adquisición, recuperación o eliminación. La función que cumplen la memoria y el olvido en los procesos de compensación y equilibrio del aparato psíquico y, por lo tanto, el papel de los procesos psicoafectivos en los procesos intelectuales, usualmente no son considerados como factores intervinientes.

Por el contrario, tanto los enfoques constructivistas como el de la escuela alemana representada por Baltes, plantean que el desarrollo intelectual en la vejez se podría describir como un proceso de compensación y optimización selectiva, en el que intervienen e interactúan dialécticamente los aspectos afectivo-emocionales, los intelectuales y los sociales, sobre la base de la capacidad de reserva evolutiva del sujeto, lo que conduce a una perspectiva más amplia y abarcativa para dar cuenta de distintos modos de envejecimiento cognitivo.

En personas envejecientes y viejas que no presentan trastornos cognitivos de base orgánica, los obstáculos epistemológicos que enfrentan, se vinculan más a trastornos epistemofílicos que a trastornos cognitivos. En ese sentido, la contribución del psicoanálisis o de otras teorías de la psicología dinámica para la comprensión de la dinámica psicoafectiva de los procesos intelectuales en la vejez, ayudaría a restituir la condición activa del sujeto cognoscente, aun en edades avanzadas de la vida.

**4) Reduccionismo de la experiencia "cognitiva" a la adquisición de estrategias de retención y de técnicas de recuperación de información.** Sustenta un modelo explicativo que focaliza los procesos de aprendizaje en la experiencia de aprehensión de estrategias tendientes a prevenir los olvidos, haciendo hincapié en la eficiencia de la calidad de la memoria presente.

Esta postura desemboca en el entrenamiento funcional orientado a ejercitar las funciones mnésicas, reforzando la posición del sujeto (pasivo) que requiere de un entrenador, un ejercitador externo que contribuya a hipertrofiar el "músculo cerebral"; un "mecánico que active y aceite los engranajes y mecanismos del cerebro"; un experto que "accione y active" las funciones de la memoria.

La clave de este modelo está en el rol del estimulador y su eficacia técnica para operar sobre capacidades específicas de la memoria. Mediante la evaluación post-entrenamiento, el entrenador cognitivo obtiene el reaseguro de la eficacia de su saber experto, más allá de la significación que la memoria, la cognición y los procesos intelectuales poseen para los propios mayores.

Las intervenciones profesionales cimentadas en cualquiera de estas perspectivas reduccionistas refuerzan con su accionar los mitos y prejuicios acerca de que el envejecimiento cognitivo trae consigo el trastorno, el deterioro y el declinar de la aprehensión del mundo. Ello constituye una amenaza potencial de la autonomía y sostiene el temor de perderse en el olvido mnésico. El olvido se asocia con la metáfora del aplastamiento simbólico y representacional del sujeto quien para predicar algo de su historia, se transforma en el predicado de su olvido.

## ACERCA DE LOS PROCESOS COGNITIVOS EN LA VEJEZ

La concepción dinámica y ecológica del sujeto envejecido que venimos sosteniendo requiere una toma de posición respecto a los procesos cognitivos. Para ello debemos ubicarnos en el campo de las teorías psicológicas del aprendizaje y retomar aquellos elementos que nos permitan construir la trama compleja de las interacciones entre aprendizaje, desarrollo y conocimiento. Trama sostenida y atravesada por los contenidos experienciales o factuales adquiridos a lo largo del curso vital y estructurada a partir de los estilos y estrategias de aprendizaje adquiridos en otros momentos de la vida. Trama

que se tensiona por las demandas de afrontamiento a nuevas situaciones de cambio personal y socio-cultural.

Nuestro posicionamiento se apoya en aquellas concepciones que sostienen que la adquisición de conocimientos y el desarrollo intelectual no son reductibles a simples manifestaciones o contingencias observables, entendidas como respuestas del sujeto a eventos del entorno, sino como procesos en los que necesariamente intervienen entidades mentales, sean estados, disposiciones, sistemas o formas de organización interna de información o conocimientos.

En esa línea, sostenemos que los procesos de representación, las estructuras y los razonamientos poseen una relativa autonomía funcional respecto a los procesos fisiológicos subyacentes y a los procesos sociales. El sujeto es un elaborador activo de información con arreglo a procedimientos que van más allá de los mecanismos asociativos. El aprendizaje no se reduciría a adquirir respuestas sino que implicaría, a su vez, cierto dominio de mecanismos activos de construcción de nociones o proposiciones significativas y la asimilación de éstas a los propios esquemas o conocimientos previos" (Riviere, 1987).

Desde esta perspectiva la cuestión de la memoria adquiere otra significación ya que no se la puede reducir simplemente a los mecanismos de adquisición, conservación y recuperación de información, sino que implica ni más ni menos que la disponibilidad de estructuras y mecanismos de los que depende la posibilidad de aprender. En otras palabras, la memoria cumpliría un papel fundamental en la conservación y modificación de las estructuras que le permiten a los sujetos utilizar sus habilidades y destrezas intelectuales y, no menos importante es su papel en los procesos de representación mental.

Podemos retomar los aportes piagetianos sobre el origen y desarrollo de la vida cognitiva, ya que este autor postuló que la acción es un vínculo en el que sujeto y objeto se constituyen mutuamente, en una relación de interdependencia. El conocimiento proviene de la acción del sujeto sobre el medio que lo circunda (ni de los sentidos, ni del entorno). El origen genético de la inteligencia lo constituye la acción. La acción es por sí misma sensorio-motriz y su repetición desemboca en la formación de estructuras internas o esquemas que corresponden a la generalización de dichas acciones. Los esquemas de la acción se coordinan entre sí según unas propiedades que constituyen los elementos de la lógica del individuo. Al ser aplicado a una nueva situación el esquema recibe de vuelta unas informaciones que le proporcionan un nuevo equilibrio: la acomodación.

Esta explicación genética del desarrollo cognitivo nos permite comprender la dimensión estructural y dinámica de la inteligencia y los procesos implicados en la cognición, así como la dialéctica que se establece entre diferentes niveles de acciones. En ese contexto, la teoría psicogenética postula la existencia de una memoria en sentido amplio, que agrupa las estructuras

que se conservan por sí mismas, sin referirse a contenidos particulares del pasado. Así, la memoria de los esquemas no es otra que los propios esquemas. Y también identifica una memoria en sentido estricto, que tiene que ver con la referencia al pasado, entendido ésto como las inscripciones de acontecimientos que el sujeto conserva y puede utilizar cuando los necesite.

Pese a la importancia de la memoria, los autores piagetanos afirman que ésta no es autónoma ni independiente, y que carece de leyes propias. Además afirman que adopta formas muy diversas según el grado de desarrollo de la integridad del organismo. Uno de los aportes significativos de esta corriente es el señalamiento de la interdependencia entre la memoria, los procesos de pensamiento, y los procesos afectivos.

Esta interdependencia es la que permite la representación de un objeto en ausencia de éste; función que es posible por el desarrollo de la forma más elaborada de memoria, el recuerdo-imagen. El conjunto de los recuerdos-imagen visuales, auditivos o táctiles se halla pues constituido a partir del aspecto figurativo de los esquemas. Las imágenes-recuerdo son el aspecto figurativo de los esquemas de acciones; se hallan organizadas en el seno del conjunto de esquemas. El sistema de esquemas de un individuo adulto es infinitamente variado y complejo, ya que incluye esquemas de exploración perceptiva, de acciones verbales y operaciones de equivalencia (conceptos, categorías), de singularidad, de ordenación en serie, etc. (Lieury, 1988).

Esta postura permite apreciar la heterogeneidad -inter e intrasubjetiva- de los procesos de memoria ya que éstos son producto de la exposición a diferentes sistemas representacionales (lo transubjetivo) provistos por el contexto sociocultural, los cuales son reinterpretados y organizados particularmente por cada sujeto (a nivel intrasubjetivo) a partir de las experiencias de mediación e interacción con otros (lo intersubjetivo) .

La concepción piagetana del desarrollo cognitivo nos ofrece una hipótesis compatible con los avances actuales de las neurociencias respecto a las interacciones entre la base neurológica, la actividad cerebral y la arquitectura de la mente, tema que tratamos a continuación (Sarubbi, 2005).

## HACIA UN DISEÑO SALUDABLE DE NUESTRA ARQUITECTURA CEREBRAL

El ser humano es en sí mismo un sistema organizado en el que se articulan diferentes estructuras que sirven de soporte para la realización de ciertas funciones. En tanto organización viva, el ser humano participa de la complejidad de su materialidad bio-psico-social-ecológica; materialidad que dialoga entre sí, se implica y compromete a sí misma en los intercambios que realiza el sujeto con su interioridad y en su capacidad de adaptabilidad al medio ambiente ecológico y cultural dentro del cual es un integrante más.

El sujeto en su proceso de aprehensión y captación del mundo realiza una actividad de conocimiento. Actividad que supone el soporte biológico de una estructura cerebral superior que funciona como el decodificador de todos los estímulos provenientes del exterior y los transforma en impulsos nerviosos que se constituyen en la energía que pone en movimiento a la estructura cognitiva y desencadena todos los procesos de cognición.

La estructura cognitiva se asienta sobre la materialidad neurocerebral especializada de un SNC -Sistema Nervioso Central- que adapta su organización estructural y su funcionalidad en respuesta a los acontecimientos del medio y, como ya señalamos, a procesos internos de control y autorregulación. La arquitectura del SNC se construye día a día en la experiencia de intercambio comunicacional recíproca entre sujeto-medio-sujeto, y entre, medio-sujeto-medio; entendiendo que el sujeto es un sujeto activo, un agente transformador de los condicionantes a los que está expuesto; y un mediador de los significados culturales que circulan dentro y en su contexto ecológico. En tanto agente, el sujeto diseña su propia arquitectura neurocerebral de plasticidad especializada y potencial. Por ello, "el cerebro de una persona...es una escultura biológica que tiene cualidades únicas, dadas por la impronta en su estructura de una experiencia cultural y subjetiva irrepetible y temporalmente irreversible". (Strejilevich, S., 2000).

Si pensamos que, cada sujeto "diseña" su arquitectura cognitiva estructural y funcionalmente, es necesario reconocer que los "cerebros" de las personas tienen diferencias entre sí respecto de su neuroplasticidad. Entendemos por neuroplasticidad los cambios producidos en la estructura y en la función cognitiva derivada de las propiedades de comunicación que se establecen entre las neuronas y entre las redes neuronales; comunicación sináptica que facilita la actividad neuronal y que acrecienta las arborizaciones dendríticas de las neuronas. De ahí que, a mayor actividad neuronal se producirá mayor número de sinapsis y se multiplicarán las posibilidades de transmisión del impulso nervioso; lo que facilitará la recepción, el análisis, el almacenamiento y el procesamiento de la información y la adquisición de cogniciones (Cfr. Sarubbi y Castaldo, 2005).

La facultad de cognición -o sea de conocer- y de desencadenar procesos cognoscitivos -es decir adquisiciones de conocimiento o, dicho de otra manera, aprehensiones cognoscibles- se transforma en una experiencia de aprendizaje. Este aprendizaje implica una verdadera acción intelectual que supone una adaptación de la estructura de conocimiento, producida por la asimilación del material cognoscitivo y la acomodación de la estructura cognitiva previa. De ahí que las experiencias de los sujetos y los aprendizajes que éstos realizaron a lo largo de su vida, son los responsables de las diferencias en las condiciones de neuroplasticidad cerebral. Diferencias que son más apreciables en sujetos envejecidos que en los sujetos jóvenes, dado el cúmulo de experiencia derivado del transcurrir en el tiempo vivido. De ahí que, "el cerebro de una persona envejecida no es la versión deteriorada de un

cerebro joven" (Strejilevich, 2000); sino más bien, la "maqueta" resultante de las versiones de los diversos "diseños" arquitectónicos construidos a lo largo del curso vital.

De ahí que, a través de las herramientas socioculturales que el sujeto aprehende de los contextos en los que se desenvuelve "esculpe" las estructuras cognitivas primarias. Adquiere así un cúmulo de habilidades para captar el mundo, procesarlo y sintetizarlo dentro de la trama de una identidad psicológica particular e histórica, permitiéndole realizar-se en su proceso de subjetivación mediante el estilo y modalidad idiosincrática de gestionar sus experiencias cognitivas. Sin embargo, si bien es el sujeto quien ejerce una influencia activa respecto del aprovechamiento de las herramientas culturales que le proveen los distintos contextos, son éstos quienes brindan las oportunidades para que un sujeto se posicione y sitúe dentro de una configuración social.

Las ideas que venimos exponiendo ya habían sido sugeridas por Vigotsky, quien desde su enfoque socio-histórico del desarrollo intelectual anticipó los descubrimientos posteriores. La perspectiva de Vigotsky otorga prioridad analítica al funcionamiento intersubjetivo sobre el funcionamiento psicológico individual. Para él, las formas superiores, concientes y voluntarias de la actividad psicológica surgen como efecto del funcionamiento intersubjetivo mediado por signos como el lenguaje. "La conciencia no será otra cosa que una trama semántica, una matriz de sentidos, o bien una suerte de diálogo interior que remeda su origen en el habla social, el diálogo" (Baquero, 2001).

La constitución de los procesos superiores se explica por la interiorización, es decir por el proceso mediante el cual se produce la construcción del plano interior del sujeto, no como una copia, ni como reconstrucción o como una mera introyección de los elementos externos, sino como un proceso en el que se modifican tanto las estructuras como las funciones psicológicas. Esta reconstrucción se vale del uso de signos y debe ser entendida como un proceso de creación de un espacio interior.

El producto de la interiorización es la adquisición de los procesos intelectuales superiores, cuya característica principal radica en el hecho de que demandan mayor control voluntario y conciente que las formas rudimentarias (adquiridas uniformemente en la cultura primaria) e implican un uso descontextualizado de los instrumentos semióticos, de los signos. De esa manera la interiorización requiere de una mediación cultural operada no sólo a través de los símbolos de la cultura, sino por la significación cultural que adquieren los procesos de transmisión que se caracterizan por su carácter contextual, histórico y procesual. En otro apartado retomaremos estos elementos vinculando el papel que los procesos lingüísticos y semióticos juegan en el acceso de los sujetos mayores a su zona de desarrollo potencial; espacio interno de inacabamiento que es la base de nuevos aprendizajes y de autoestimulación para mantener niveles óptimos de funcionamiento cognitivo.

De acuerdo a la perspectiva culturalista que estamos desarrollando, es la estructura social quien inscribe la impronta de una "etiqueta social" en término de roles, de estatus y posiciones según sea el acceso del sujeto a un campo simbólico que le provee de los recursos para "diseñar" su arquitectura cognitiva; o bien, le otorga un lugar de asimetría respecto del acceso a estos recursos y lo sitúa en un lugar de vulnerabilidad. Sostiene Strejilevih (2000) "Pasamos por períodos de neurodesarrollo que están tanto genética y socialmente determinados, como sometidos a inasibles procesos azarosos. Y es sólo basándose en esto que nuestros cerebros adquieren las potencialidades que los caracterizan".

En estadios tempranos del neurodesarrollo todo sujeto -a excepción de aquellos que reciben como herencia ciertas patologías o que por el efecto de ciertos factores inesperados tales como partos prematuros, malnutrición o padres drogodependientes- nace con una sobreabundancia de masa neuronal, que va disminuyendo en cantidad como condición de los procesos de maduración y crecimiento. "Mucho del proceso que denominamos "maduración psicológica" -y que tanto apreciamos- significa en el ámbito cerebral un literal "sacrificio" de nuestra masa neuronal en pos de adquirir estabilidad y eficiencia en sus conexiones...Podamos las neuronas de nuestros cerebros con el beneficio de un funcionar "psicológico" más afinado y especializado, pero perdemos a cambio parte de la enorme neuroplasticidad de la que gozamos a edades más tempranas" (Strejilevich, S., 2000).

Si bien, las condiciones que impone el proceso de maduración psicológica supone el "perder" el exceso de células neuronales que poseemos al nacer para "ganar" en especificidad y plasticidad cerebral; con los años, esta acción vulnera nuestra estructura cognitiva -morfológica, estructural y fisiológicamente-, ya que contamos "con un menor respaldo neuronal y una capacidad neuroplástica menor que a otras edades" (Strejilevich, S. 2000; Sarubbi, 2005). Ello justifica el trabajo de estimulación cognitiva tendiente a prevenir la incidencia de patologías y trastornos neurocognitivos que producen efectos invalidantes en los sujetos que las padecen; y a preservar e incrementar la actividad cognitiva en una táctica de mantenimiento del potencial de aprendizaje en los sujetos que cursan un envejecimiento cognitivo saludable.

Tomamos como válida la hipótesis de que durante la vejez las posibilidades de desarrollo cognitivo no sólo se conservan, sino que pueden incrementarse cuando el medio provee los recursos intelectuales y plantea demandas relevantes para un funcionamiento cognitivo que facilite el uso de las capacidades y destrezas mentales aprehendidas en el curso vital y que se continúan enriqueciendo en la vejez. Se deriva de ésto que las posibilidades del mantenimiento y/o incremento de las capacidades cognitivas en la vejez dependen tanto de los recursos intelectuales adquiridos en momentos anteriores del curso vital, como de los medios que se le ofrecen y del deseo del sujeto de apropiarse de otros nuevos.

La actividad intelectual les permite a los sujetos envejecidos no sólo la adquisición de nuevas informaciones o la reestructuración de las que poseen, sino que ayuda a la toma de conciencia acerca de los procesos mentales (el desarrollo metacognitivo), lo que contribuye al aumento de la eficacia de la autorregulación intelectual. La estimulación cognitiva deviene en una estrategia orientada a incentivar la actividad intelectual integrando las experiencias pasadas con las oportunidades actuales. De ese modo, en la vejez la estructura cognitiva de un sujeto envejecido da cuenta de las acciones estratégicas desplegadas a lo largo de su recorrido vital y revela el interés que ha tenido en el "diseño" de su arquitectura cerebral.

## DINÁMICA DE LOS PROCESOS INTELECTUALES EN LAS PERSONAS MAYORES: EL CASO DE LA MEMORIA

Basándose en la obra de Freud, Ricoeur (1998) plantea las alternativas que enfrentan los sujetos frente a la memoria. Basándose en la diferenciación entre memoria de repetición y memoria de reconstrucción, muestra el papel de los procesos de memoria en los itinerarios de la subjetividad. Así, señala que la memoria de repetición es aquella en la que el sujeto, reitera compulsivamente sus recuerdos, quedando ligado el registro subjetivo de su historia personal, de su propio pasado, a lo perdido, a lo que ya no es, a lo que fue. Esta modalidad de la memoria se asemeja y da contenido experiencial al duelo patológico, configurando así uno de los itinerarios posibles de la vejez, el de las pérdidas, del anclaje en la nostalgia de lo perdido, componentes de la imagen siniestra de la vejez. Desde esta posición el sujeto se proyecta como "sido". El Yo se presenta como un proyecto acabado, enajenado y atrapado en la atemporalidad de la certeza de que ha sido.

La memoria de reconstrucción, por el contrario, juega un papel fundamental en el trabajo identitario de la persona mayor, en la medida que expresa una modalidad de vinculación con el pasado que permite el reconocimiento de lo vivido como constitutivo de la propia experiencia existencial, y como dadora de contenido y sentido a la propia subjetividad. Desde esta posición subjetiva, el pasado es representado como aquello que ha sido, pero que en parte continua operando en el presente, y como punto de referencia del continuo vital para poder proyectarse al futuro. En ese pasado que se presentifica a través de la función del recuerdo, el sujeto realiza un verdadero "trabajo de la memoria" (similar al trabajo de duelo) en el que trata de reapropiarse de su propio pasado a través de un proceso de discriminación, selección y evaluación de aquellos contenidos de la memoria cuya evocación se convierte en fuente de reaseguro de la propia identidad y en un proceso de compensación emocional positiva que permite afrontar las vicisitudes del envejecimiento. Desde esta posición, el Yo se presenta como "seré", como un anhelo que moviliza el deseo de ser en el proyecto. El sujeto se posiciona en el tiempo del cambio que supone el abandono de la certeza y hace circular al

sujeto desde la incertidumbre; el Yo se constituye en un diseño para armar y la vejez en un tiempo de proyecto desafiante y esperanzador.

El sujeto que cursa un envejecimiento saludable puede realizar un trabajo saludable de la memoria, convirtiéndola en un recurso psicoafectivo de fundamental importancia para un envejecimiento exitoso. Los sujetos envejecientes que se ubican en esta posición frente a su pasado y a su proyecto personal, "regulan" (no debe entenderse esta regulación como un proceso absolutamente conciente) su proceso de recuerdo y de olvido. Enfrentados a los avatares de su propio envejecimiento, asumen el trabajo de la memoria como una posibilidad de reconstrucción y de fortalecimiento de su Yo amenazado por las pérdidas reales o fantaseadas de la vejez. En ese trabajo, el olvido puede ser una estrategia activa que permite la evitación de aquellos recuerdos cuyas huellas emocionales son displacenteros o no contribuyen al mantenimiento del autoconcepto y la autoestima. Ese olvido activo es pues siempre selectivo. El olvido pasivo en cambio se caracterizaría por aquella actitud de evitación que no permite la inscripción del recuerdo y que denota una "voluntad de no saber" acerca de sí mismo, de la propia historia personal, ni de los atravesamientos de lo transpersonal sobre ellas.

Esta visión dinámica de la memoria permite comprender la naturaleza psico-emocional de los procesos de inscripción o registro, de conservación y de evocación de aquellos hechos y eventos que son relevantes como fuentes de información y re-conocimiento de la propia subjetividad. En otras palabras, el trabajo de la memoria es el producto de la calidad de los investimentos narcicistas del sujeto mayor y, por lo tanto, no puede disociarse el contenido figurativo de los recuerdos, de las catexias afectivas ligadas a los procesos de registro, conservación y recuperación de esa información.

De esta manera, podemos justificar el trabajo de la memoria como un proceso de regulación intelectual de naturaleza psicoafectiva, antes que como una mera función biológica del cerebro. Lo que venimos afirmando encuentra su soporte en los planteos complejos de la psico-neuro-inmuno-endocrinología que sostiene el papel regulador de los procesos psíquicos y su estrecha interrelación con las dimensiones fisiológicas, biológicas y conductuales (Castaldo, 2005). En otras palabras, en el curso del envejecimiento normal no habría razones para pensar que el proceso de envejecimiento cognitivo normal escapa a los procesos regulatorios generados por el propio sujeto que se halla implicado en la preservación de su autonomía y en el sostenimiento de su identidad.

Cuando los sujetos cursan una modalidad de envejecimiento patológico, el funcionamiento cognitivo se ve afectado por el efecto deteriorante de los problemas de salud (física y mental) sobre la estructura cognitiva, así como también por trastornos psicológicos tales como la ansiedad, la depresión, la pérdida de autoestima, etc. De ese modo, los aspectos psicoafectivos generan una inhibición y/o alteración del funcionamiento intelectual que se manifies-

tan como síntoma en los trastornos de memoria.

Estos trastornos no poseen una etiología biológica y por lo tanto deben ser considerados como una alteración producida por la inhibición emocional. De ese modo, la queja mnésica no puede ser etiquetada sólo como una posible fuente de diagnóstico de la demencia senil, sino que tiene que ser considerada como una alteración cognitiva originada en "la confusión yoica" generada por alternativas y modalidades de envejecimiento no saludable, y por el efecto de alguno de los factores de riesgo psicológico señalados por Zarebsky (2000). El olvido es el representante de la "falta" de contenido, contenido que se sabe que existe y que no puede acceder a la conciencia mediante la representación del lenguaje. De ahí que, surja una sensación de angustia por no poder "acceder" al recuerdo, angustia que inhibe y refuerza la censura del recuerdo, devastando la sensación de seguridad y confianza en las propias capacidades y, por ende, socavando la autoestima y la valorización de sus capacidades como recursos para sostener su autonomía.

Lo dicho hasta aquí plantea la necesidad de de-construir las metáforas que se han elaborado a partir de las miradas científicas compartimentadas que establecen una asociación entre memoria-trastorno-envejecimiento; restituyendo a la memoria y al olvido su valor en el trabajo de dar sentido a lo vivido en las coordenadas del tiempo vital. Abogamos, de este modo, por ubicar a la memoria como un recurso más dentro de las funciones cognitivas; por rescatar el carácter dinámico del proceso de aprehensión que realizan los sujetos del universo de "lo real" y del carácter biográfico e idiosincrático de los significados que las personas mayores le otorgan a sus experiencias cognitivas; significados que actúan como facilitadores o inhibidores del proceso de cognición. Estos procesos de cognición -que en sí mismos constituyen experiencias de aprendizaje- son necesarios para la adaptación y continuidad del proyecto identitario de las personas mayores.

La visión compleja, dinámica e interactiva que hemos presentado sobre la memoria tiene que ser atendida por los educadores. En efecto, frente a la demanda cognitiva que impone cualquier tarea académica o de aprendizaje no se opera sólo sobre un sujeto epistémico, o se moviliza alguna que otra función intelectual. Ante la situación de enseñanza-aprendizaje el adulto mayor se siente interpelado e involucra todos sus recursos y limitaciones cognitivas, afectivas, vinculares y sociales y no sólo activa mecanismos y funciones cognitivas aisladas.

# CAPÍTULO IX

# CRITERIOS DE INTERVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES

*Educar, verbo en infinitivo que se sustantiva*
*en los rostros de a quienes va dirigida.*
*Y son tantos los rostros...*
*Rostros con miradas expectantes*
*buscando encontrar en las propuestas*
*algo que les permitiese transformar lo cotidiano.*
*Rostros impacientes*
*sedientos de ser tocados por*
*palabras, gestos y miradas*
*que los ubiquen desde un lugar de encuentro.*
*Rostros que se esconden*
*tras las ideas rígidas de saberes conquistados.*
*Rostros sonrientes*
*renovados en la esperanza*
*de saberse en el saber.*
*Rostros que ya no están*
*y que han dejado una presencia*
*que se sustenta en la ausencia.*
*Rostros que vendrán*
*¡Y quién sabe con que otros rostros se entrecruzarán!*

*Educar, arte de transmitir*
*lo aprehendido, de entrelazar*
*lo nuevo a lo que ya está formado,*
*Vasija que contiene el deseo de ir más lejos*
*Con la imaginación, las ideas...*

## INTRODUCCIÓN

En la práctica educativa uno de los temas menos atendidos es el de la grupalidad. El énfasis que se pone en las técnicas y procedimientos de enseñanza generalmente lleva al descuido por la preparación para coordinar los grupos de trabajo. Así, se asimila el grupo-clase -que en realidad es una forma de agrupamiento- a un grupo, desconociendo las condiciones de procesualidad, de constructividad y de ciclos evolutivos que caracterizan la formación de cualquier grupo. En ese proceso el rol de coordinador o animador es fundamental en tanto el educador es quien a través de su liderazgo colabora en la dinámica grupal y ordena los elementos estructurales de la vida grupal (los objetivos, las tareas, los roles, la autoridad, las normas, etc.), adaptando sus intervenciones al proceso madurativo por el que atraviesa cada grupo (Urbano, C. y Yuni, J., 2003)

Si lo grupal es un aspecto relevante de las prácticas educativas en la niñez y la juventud, en la mediana edad y la vejez constituye un aspecto nuclear del trabajo educativo. A lo largo del texto -particularmente en el capítulo en el que se caracteriza a la educación de adultos mayores a partir de sus rasgos de interactividad, interdependencia vincular y situación de entreaprendizaje- hemos sugerido que lo grupal adquiere una dimensión educativa de pre-texto, contexto y texto gerontagógico.

En este capítulo se presentan algunos aspectos de lo grupal que según la experiencia compartida entre nosotros y con otros educadores de adultos mayores constituyen núcleos críticos de la vida de los grupos. En cada sección se analizan grupos de situaciones y se sugieren líneas de acción a tener en cuenta por el educador. Desde la perspectiva del compromiso del educador con la tarea grupal se señalan también algunas orientaciones que pueden capitalizarse para el trabajo metodológico-didáctico con las personas mayores.

## ATRIBUCIÓN DE AUTORIDAD, CIRCULACIÓN DEL PODER Y EXPRESIONES DE RESPETO

Trabajar con adultos mayores supone generar condiciones socioafectivas particulares. Contrariamente a las representaciones de los docentes de que éstos son dóciles, que supuestamente vienen a realizar una tarea convencidos de lo que desean hacer y que tienen claridad acerca de las pautas de respeto en la inter-acción con otros; en la mayoría de los casos no es así.

Los adultos mayores se presentan como muy exigentes respecto de las expectativas que depositan en la institución que proporciona la oferta educativa y se manifiestan muy críticos en cuanto al "deber ser" de las condiciones físicas y materiales del establecimiento educativo, así como de las disposiciones personales e instrumentales de la figura que re-presenta el rol de educador (vestimenta, postura corporal, ubicación en el espacio, posición de autoridad, adecuación del vocabulario, etc); evalúan también las metodologías

seleccionadas para transmitir los conocimientos y regular la inter-acción entre el grupo de pares.

Para comprender estas demandas es necesario contextualizar las condiciones de construcción de la biografía escolar de los adultos mayores, ya que en tanto miembros de esta generación han sido performados en un tipo de institución matrizado en la tradición enciclopedista, disciplinar, normativizada y normalizadora de la educación. Su socialización escolar se ha enmarcado en acontecimientos sociales e históricos en los que la institución educativa y las figuras encargadas de transmitir la socialización secundaria ocupaban un lugar de prestigio, de autoridad y la función pedagógica estaba sacralizada.

Las excesivas expectativas y la no correspondencia entre el modelo de institución educativa internalizada y el que se manifiesta concretamente en los espacios educativos de adultos mayores puede derivar en una serie de actuaciones:

> *- Por un lado en el acatamiento sumiso a la autoridad del educador, quien cuando organiza el proceso de transmisión de contenidos lo hace dentro de un ambiente de flexibilización de la formalidad de lo escolar, otorgando participación al grupo e intentando incorporar la diversidad de saberes. Muchas veces este posicionamiento docente es vivenciado por los adultos mayores como un exceso de bondad y una falta de firmeza en la autoridad. Ello suele despertar reacciones de apadrinamiento del educador por parte del adulto mayor, quien intenta poner el límite a sus pares para restablecerlo en un lugar de autoridad; o bien, puede despertar demandas hacia el enseñante para que retome el lugar de autoridad.*

Para evitar estas reacciones, el educador debe abrir un espacio en el que se haga posible la circulación del conjunto de expectativas, temores y fantasías respecto de la acción de aprender, de las condiciones que debe reunir el espacio educativo y sobre los contenidos que los participantes desean incorporar. Esta acción del educador no tiene que limitarse a los momentos iniciales de la formación del grupo, o el comienzo de la actividad, sino que tienen que renovarse periódicamente especialmente en aquellos momentos y situaciones de transición grupal, dados por la mayor complejidad de las tareas o por la progresiva evolución de la vida grupal.

Generar este espacio propicia un acercamiento entre educador y educando de una manera informal; disminuye el nivel de ansiedad entre ambos y ubica la escena educativa como un espacio de construcción recíproca. Además permite explicitar al educador las pautas, modos y organización de cómo pretende llevar a cabo la propuesta educativa.

Este momento de inter-cambio es de suma importancia pues es el anclaje para propiciar un clima socioafectivo que permita aclarar dudas, reorientar las expectativas de las partes involucradas en el proceso y establecer ciertas

directivas procedimentales y actitudinales que, en su unidad, configuran el encuadre del espacio gerontagógico. Cualquiera sea el contenido de información que estructure la actividad educativa (un curso de idioma extranjero, de folklore, de fotografía, historia, psicología, etc.) el establecimiento inicial de este encuadre no sólo va a facilitar la tarea sino que ofrecerá el clima de seguridad y confianza que los adultos mayores reclaman del educador. Además, otorga claridad y seguridad respecto de aquello que se puede esperar de la propuesta, de los sujetos intervinientes en el espacio gerontagógico y de las normativas que rigen las interacciones entre ellos.

> *- Otra reacción que suele ser común es que el adulto mayor compita por la autoridad con el educador, tanto por el reconocimiento de cuánto sabe como en la autorización de la puesta de límites. Esto muchas veces se evidencia en la invasión continua en las intervenciones por parte del adulto mayor y en la contrapropuesta que evidencia en las participaciones.*

En estos casos lo recomendable es no direccionar las respuestas hacia la persona en cuestión, ni mucho menos intentar ganar su aprobación pues se corre el riesgo de "polarizar" el intercambio y generar reacciones negativas de de los otros miembros del grupo. Este es un momento propicio para trabajar el tema de la tolerancia, la diversidad en las opiniones y puntos de vista e incrementar la posibilidad de la libre expresión; sin que ésta constituya una falta de respeto. Un recurso del educador es recuperar la pregunta (a veces el cuestionamiento) y estimular al grupo a proponer respuestas, que luego son examinadas por el docente a la luz de su saber.

De ese modo el grupo tiene que asimilar una norma de trabajo y convivencia grupal: en el espacio educativo del curso/actividad se puede diferir en las opiniones y expresar la falta de coincidencia en el marco del debate de las ideas, pero no se puede admitir el cuestionamiento del sujeto que las emite, ni la expresión de juicios de valor. Muchos adultos mayores más retraídos o tímidos suelen experimentar sensaciones de avasallamiento por parte de sus pares, inhibiendo su participación y adoptando una posición de espectador que en nada favorece su integración grupal, ni la integración del grupo.

Para muchos adultos mayores la incorporación de esta norma representa un cambio de actitud personal, ya que requiere abandonar las posiciones de suficiencia y “disponerse a la escucha” bajando los niveles de pre-juicios y pre-conceptos tan arraigados en su posición de seguridad epistémica. No obstante, para que el grupo pueda asimilar esta norma es necesario que el educador sea firme, consecuente y aproveche cada ocasión para explicitar cómo el respeto a la norma permite enriquecer al grupo y a cada participante.

> *- Otra de las reacciones que suelen acontecer cuando el educador da participación en algún tema específico, es que algunos adultos mayores no autoricen la palabra de su par e intenten*

*descalificarla. Este hecho muchas veces se evidencia tras discursos "Yo he venido a escuchar al profesor que sabe y no a vos", "Por qué no dejamos que el profesor explique que es el que sabe", "No damos tiempo, dejemos que hable el profesor".*

Cuando surgen estas cuestiones es necesario que el educador pueda recuperar el saber colectivo y autorizarlo. Este es el momento de instaurar el sentido de la escucha, el reconocimiento de la trayectoria de saberes que porta cada integrante y poner énfasis en el enriquecimiento del trabajo grupal cuando existe inter-acción, participación y compromiso con la tarea. Es necesario que el educador promueva la participación y otorgue la palabra a diferentes integrantes, que modere los tiempos de la exposición y que haga hincapié en la pertinencia de las intervenciones.

La participación en la clase no solo debe orientarse a permitir la expresión de inquietudes, interrogantes y saberes sino que posee un valor para la construcción de un saber colectivo acerca de la tarea y del grupo. Por ello, la instancia de recuperación de lo que circula, su ordenamiento, su interpretación a la luz del conocimiento disciplinar constituye el núcleo de la resignificación educativa y es lo que le da sentido a la experiencia participativa.

Aún en disciplinas en las que el trabajo es más individual o remite a la adquisición de destrezas y habilidades puntuales (pensamos por ejemplo en los cursos de plástica, de creación de vitraux, de fotografía) el educador puede trabajar desde los aportes experienciales de los participantes, promoviendo el intercambio acerca de las dificultades, las estrategias seguidas, los criterios teóricos que se pusieron en juego. No obstante, esta participación adquiere plena significación cuando el educador lee, interpreta y re-construye un nuevo saber que es co-construido. De este modo, el educador colabora en la construcción de lo grupal en tanto se descentra de su concepción de poseedor del saber y se posiciona como un sintetizador que metaboliza los aportes de los participantes para construir un saber que liga lo teórico-con lo vivenciado. Su descentramiento promueve en los participantes un reconocimiento de que el saber no está centrado en el profesor sino que circula y es aportado por otros compañeros; moviendo a la valorización del otro en tanto portador de un saber que adquiere legitimidad a partir de su reconocimiento como conocimiento pedagogizable.

## ACERCA DE LAS NORMAS Y LA DINÁMICA DEL ENCUADRE DE TRABAJO EDUCATIVO

Las personas mayores requieren del establecimiento de normas claras pues se manifiestan susceptibles al no cumplimiento de las mismas. Ello incluye la delimitación del horario de comienzo de la actividad, la explicitación de los modos o dispositivos didácticos para transmitir los contenidos, los objetivos que se persigue, los momentos de la actividad propiamente dicha desde el

punto de vista formal (apertura-desarrollo-cierre) o dinámico (motivación-problematización-análisis-indagación de conocimientos-reconstrucción del saber-producción) y los criterios de evaluación.

Estas normas se deben presentar como orientadoras, como ejes vertebradores que pueden ser ajustadas en el proceso y que adquieren sentido en tanto son estructuradoras del espacio didáctico. La explicitación no solo sirve para establecer acuerdos, sino para esclarecer los significados que adquieren estos procesos en la perspectiva de la educación de adultos mayores. Los aspectos mencionados anteriormente remiten al ámbito de lo educativo, pero los participantes deben aprender a reconocer las diferencias entre las características de una propuesta educativa no formal de aquellas de carácter formal que, por el proceso de escolarización han dejado "marcas pedagógicas" inscriptas en el cuerpo, las actitudes y el disciplinamiento mental. Habitar espacios educativos no formales implica aprender que hay otros dispositivos que también favorecen el aprendizaje sistemático sin por ello reproducir la lógica de lo escolar.

Establecer inicialmente las normas del trabajo didáctico y presentarlas como orientaciones (y no como leyes) favorece el compromiso del adulto mayor con la construcción del carácter educativo del espacio de aprendizaje. El participante abandona la posición pasiva y dependiente de la figura del educador y, progresivamente, explora modos propositivos que contribuyen a la autorregulación del grupo y promueven su autonomía como aprendiente. Cuando se habilita al adulto mayor como co-operador de los procesos educativos es notable la calidad y variedad de sus aportes que incluyen materiales, propuestas de trabajo, formulación de nuevos criterios, cuestionamiento de pautas que restan efectividad al trabajo grupal, etc.

En esta dimensión del proceso grupal el educador de adultos mayores debe desarrollar una práctica reflexiva y fundamentada que le permita explicitar y justificar sus opciones metodológicas. Por ejemplo, frente al rechazo que genera las instancias de evaluación entre las personas mayores el facilitador tiene que explicitar cuales son los criterios, procesos y modos de evaluar que pone en juego en la situación didáctica. Para ello, tiene que conocer las diferentes variantes metodológicas, diferenciar entre heteroevaluación y autoevaluación, entre otros saberes que hacen a la experticia del docente. También tiene que hacer presente que en el trabajo educativo la evaluación es fundamental y, a partir de todo ello, generar propuestas evaluativas que disminuyan las ansiedades y tensiones y fortalezcan la confianza en la capacidad de resolver las situaciones planteadas, aplicar los conocimientos adquiridos o desarrollar productos o producciones que permitan la integración.

En este aspecto, el educador de adultos mayores puede generar actividades grupales que promuevan el sentido de co-construcción colaborativa del saber y sostengan la confianza en sí mismo de los participantes en tanto portadores y poseedores de conocimientos y capacidades. Lo grupal estimula la

dimensión pública del entreaprendizaje a la vez que revaloriza el carácter social del conocimiento y de sus procesos de producción.

La máxima que debe orientar al educador de adultos mayores respecto al encuadre de su tarea es: *"no se enseña algo, se enseña a alguien en relación con/desde otros, para quienes el conocimiento adquiere un sentido personal, posee un valor para sí y significados compartidos entre/con todos"*.

## ACERCA DE LA TAREA EDUCATIVA CON MAYORES

Es necesario que el educador tenga en cuenta que su lenguaje debe ser claro, que exprese los conceptos con ideas cortas, que su discurso pueda ser transferido a la pizarra bajo la forma de esquemas. Que antes de proseguir con el desarrollo de un tema deje espacios para corroborar si se han comprendido los contenidos. Tiene que relacionar el contenido teórico con ejemplos prácticos que iluminen y contribuyan a la comprensión de los mismos. Durante la clase y al finalizar la misma tiene que hacer una síntesis de las ideas claves impartidas, invitando a los participantes a expresar y sistematizar en pocas palabras los conceptos, ideas o claves interpretativas que han extraído de la situación educativa.

En la apertura del encuentro siguiente tiene que abrir el espacio para aclarar lo que no quedó resuelto, indagar sobre los cuestionamientos y problematizaciones que generó el tratamiento de lo trabajado anteriormente; para hacer una breve síntesis que permita retomar algún nuevo tema. De este modo, el trabajo con los contén-dos se realiza a modo de una espiral que se va ampliando y complejizando progresivamente y que en cada nueva apertura permite la instalación de nuevos temas y situaciones de problematización cognitiva. Estas actuaciones facilitan la aprehensión de los conocimientos y permiten re-organizar la tarea en caso de que ésta se haya desviado de los objetivos propuestos.

Está de más decir que existen contenidos conceptuales o procedimentales que son menos permeables a la creatividad del educador. Sin embargo, más allá del recorte teórico propio del contenido es necesario atender a los modos en que estos contenidos pueden ser asimilados. Buscar temas de interés y despertar el interés en los temas es condición para que se establezca un vínculo entre conocimiento-educador-aprendiente.

El educador debe atender a los procesos de aprendizaje de los adultos mayores y rescatar que el valor del aprender está descentrado de la utilidad instrumental de los contenidos. Para favorecer la integración grupal tiene que enfatizar la doble cara de los grupos educativos: los convoca una tarea de aprendizaje; tarea para la cual el grupo debe generar un clima socio-afectivo que sostenga y facilite la apropiación del saber y las destrezas que tanto el educador como los participantes ponen en circulación. Asimismo, tiene que

ayudar a que se explicite el interés manifiesto por aprender un conocimiento particular y, a la vez, colaborar en el reconocimiento de intereses latentes como por ejemplo, la posibilidad de hacer-se un tiempo para sí mismo y para el encuentro con otros que le permitan ampliar las fronteras de las actividades de la vida cotidiana.

En el trabajo con personas mayores es necesario promover el aprendizaje proactivo, en donde se aprenda desde el placer, en donde el desafío signifique re-actualizar las potencialidades intelectuales y cognitivas como una manera de fortalecer la autoestima y el reconocimiento de las propias competencias. De ahí la importancia de tener en cuenta, junto a los aspectos formales de la experiencia educativa, aquellos aspectos informales que son los que motorizan la búsqueda que los adultos mayores realizan en pos del saber, de la integración en una red social y del sentirse afectivamente vinculados a otros; búsquedas que convergen en el espacio educativo y que configuran su complejidad.

En la implementación del encuadre de trabajo es importante atender a las condiciones materiales del espacio físico en el que se desarrolla la tarea. En lo posible deberá disponerse de un espacio amplio, iluminado, que posea una acústica que permita la expansión del sonido sin que éste retumbe; que esté lo suficientemente ventilado y aislado de ruidos externos que puedan interferir en la atención y concentración en la tarea; que la disposición de los bancos esté orientada de modo que permita la observación y la escucha por parte del sujeto mayor, tanto hacia el educador como hacia sus compañeros.

Sin embargo, es sabido que las condiciones materiales del ambiente físico no dependen de la voluntad del educador. En esos casos es necesario que éste anticipe a los integrantes del grupo el modo en que las condiciones adversas del ambiente pueden dificultar la tarea animándolos a buscar otras estrategias, a la vez que debe seleccionar aquellas tareas que tiendan a minimizar el malestar y el condicionamiento. Si bien las adaptaciones ambientales son necesarias en una filosofía de atención a la diversidad, estas no implican necesariamente la eliminación absoluta de condiciones limitantes u obstáculos arquitectónicos. Por ello, es importante promover en los adultos mayores una actitud de tolerancia y de uso estratégico de sus capacidades como un modo de afrontar la resolución de las tareas, atendiendo a las condiciones de adversidad ambiental; favoreciendo de ese modo su adecuación activa y la puesta en juego de sus capacidades de transformación de los condicionantes.

## ACERCA DE LA EMERGENCIA DE SITUACIONES QUE DESESTABILIZAN AL GRUPO: ENFERMEDAD, MUERTE

En el trabajo grupal con adultos mayores es muy común el atravesamiento por situaciones que son comunes a la experiencia del envejecer; situaciones que no están relacionadas directamente con los aspectos conceptuales o

procedimentales de la tarea educativa pero que impactan en la dinámica del grupo y que si no son abordadas pueden llegar a ser desencadenantes de deserción por parte de los aprendientes. Es el caso de la emergencia de una enfermedad que exija el retiro temporal o definitivo de alguno de los miembros del grupo o la muerte de algún integrante.

El tema de la enfermedad y de la muerte son monedas corrientes en la experiencia del trabajo con adultos mayores y exigen una capacidad de contención por parte del educador quien no puede hacer como si nada hubiese sucedido. A pesar de que no esté en su contenido programático, el educador debe estar preparado para vehiculizar las palabras que den cuenta de las emociones que generan lo inesperado de la emergencia de esta situación crítica.

En la práctica cotidiana el educador acusa el impacto del problema de salud o la muerte de algún miembro de su grupo. Muchos educadores opinan que "enfrentarse a la silla vacía" es tanto para el grupo como para ellos, una situación traumática. El vacío de la silla hace presente la ausencia, lo que se ha perdido con el integrante que ya no está. Frente a la silla vacía el educador debe poner la palabra como mediadora, ayudar al grupo a evocar los aportes que recibieron de esa persona, promover formas de acompañamiento de los familiares o involucrarlos en la realización de actividades que permiten atenuar el sufrimiento, dándole otro sentido, tales como la oración o las prácticas religiosas.

En nuestra práctica, observamos que frente a los procesos de enfermedad de los participantes, cuando el hecho adquiere carácter público, el grupo suele conformar una red de apoyo y de acompañamiento tanto en relación con el compañero como con sus familiares. La comunicación telefónica, las visitas, los mensajes al curso, la puesta en común de la información que se tiene sobre la evolución del compañero, son modos de elaboración del trauma que genera en el grupo la situación y que el educador debe propiciar.

En ocasiones y de modo imprevisto el grupo es el continente en que el adulto mayor puede verbalizar sus ansiedades y temores frente a los diagnósticos y tratamientos que se le proponen. Surgen allí espontáneamente otros relatos que cuentan en primera persona su tránsito por experiencias similares y, desde otro, lugar contraponen un discurso y aportan información que disminuye el malestar.

Entre los avatares que entran a la dinámica grupal de los cursos para mayores, también son fuertemente desestructurantes los referidos a las muertes y enfermedades crónicas de hijos y nietos. El duelo por la pérdida de hijos pocas veces es expuesto por las personas mayores, sin embargo cuando algún miembro del grupo experimenta estas pérdidas, casi automáticamente aquellas que lo han experimentado hablan abiertamente de lo que sintieron, de los recursos que las sostuvieron, de los apoyos internos y externos en los que

pudieron apoyarse para seguir. El grupo entonces, de ser continente del dolor, pasa a ofrecer contenidos que a través de gestos, palabras y acciones sostiene al otro en su vulnerabilidad. Por ello, cuando un adulto mayor hace llegar al grupo un pedido de acompañamiento, una disculpa por la ausencia, una explicación de los motivos por los que no está asistiendo o las noticias alentadoras de su recuperación, el educador tiene la confirmación de que está atendiendo adecuadamente la dimensión grupal.

Frente a las situaciones que hemos descrito, y que llegan al espacio educativo como verdaderos caballos de Troya, con su energía destructiva y sus sentimientos lacerantes, el educador no puede evitar la implicación, ni el sentirse emocionalmente afectado. Ahí es donde la preparación, la formación personal y la integración psicológica tienen que conjugarse para colaborar con su grupo en la canalización del malestar. Por ello, es responsabilidad del educador prepararse no sólo en el dominio de los contenidos y procedimientos propios de su asignatura, sino también apropiarse de herramientas y recursos personales que le permitan abordar situaciones propias de la situación evolutiva de sus sujetos de aprendizaje.

Es importante que el educador tenga conocimiento acerca de los procesos intelectuales, cognitivos y psicoafectivos propios de la vejez y sus avatares; ya que como manifestamos en capítulos anteriores tendrá que adecuar su propuesta gerontagógica a las particularidades de este momento del curso vital. Estas herramientas redundarán en beneficios no sólo para el aprendiente sino también para el educador, pues le permite afrontar la emergencia de situaciones extra-programáticas con mayor idoneidad y preservando su equilibrio emocional.

Trabajar con sujetos adultos mayores moviliza aspectos personales del proceso de envejecer. La vejez de otros anticipa la propia vejez. De modo que quien ejerza la función de educador tiene la responsabilidad de reflexionar acerca de los soportes psicoafectivos con los que cuenta para hacer frente a la tarea de educar a este grupo etáreo. De lo contrario, puede frustrarse no sólo en lo que concierne a los aspectos vinculados a lo eminentemente educativo sino también a lo afectivo que se pone en juego en la función de ser el facilitador del conocimiento en/de los sujetos mayores.

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS, ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS, CRITERIOS PARA EVALUAR LA TRANSFERENCIA DE SABERES

En el trabajo con adultos mayores es muy importante que el educador seleccione los contenidos que va a transmitir adecuándolos a los intereses y necesidades de los aprendientes. Esta adecuación supone re-organizar los contenidos conforme a la confluencia de los objetivos propuestos en el área programática planificada y al logro efectivo de los mismos en el proceso real

de adquisición de los conocimientos.

Como en toda propuesta de educación no formal, la organización de los contenidos pedagógicos está subordinada en primer término a los propósitos de la actividad y en segundo término a la estructuración lógica del saber. Por ello, la planificación, los objetivos y los contenidos se pueden plantear de una manera progresiva y flexible; admitiendo ciertas innovaciones y reformulaciones en función de los requerimientos específicos de la práctica.

Respecto de la organización de las actividades gerontagógicas el educador debe tener en cuenta no sólo el dominio de técnicas y dispositivos didácticos que respondan a los fines de la transposición de conocimientos, sino también a las características particulares del grupo; las condiciones físico-ambientales del recinto en que se efectiviza la tarea y la organización del tiempo material para que las actividades puedan concretarse y, de ese modo, arribar al logro de los objetivos planteados.

El educador debe proporcionar pautas claras de trabajo y en lo posible repetirlas de una manera en que aclare sin distorsionar las pautas antes mencionadas. Una manera de prever la no distorsión en la emisión de la formulación de las pautas de trabajo es registrarlas por escrito a fin de leerlas sin introducir modificaciones.

En el caso en que se empleen técnicas para dinamizar grupos el educador deberá contar con herramientas teóricas que le permitan coordinar y animar el inter-cambio que se produce entre los miembros; teniendo en cuenta que debe existir una coherencia recíproca entre objetivos, contenidos, las actividades y los métodos para evaluar la interpretación, apropiación y transferencia de la información por parte de los sujetos aprendientes.

En cuanto a las metodologías implementadas por el educador para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas tiene que permitir indagar el cumplimiento de los logros con los objetivos propuestos en relación con la asimilación significativa del conocimiento de tal manera que permita apreciar y valorar la apropiación de los contenidos desde una mirada externa (es decir, ajena al sujeto aprendiente) y desde una mirada interna en donde sea el propio sujeto quien valorice la aprehensión de los mismos.

La heteroevaluación y la autoevaluación deben ser dispositivos didácticos que se empleen en los distintos momentos del espacio pedagógico a fin de obtener una perspectiva de los procesos y productos construidos en diferentes momentos de la actividad educativa.

Es conveniente que el educador utilice metodologías de evaluación de la modalidad educativa implementada y que permitan apreciar qué visión tienen los adultos mayores acerca de la selección de contenidos, de la organización de las actividades pedagógicas, de los dispositivos didácticos empleados y del grado de accesibilidad y entendimiento en la transmisión de los contenidos.

Asimismo, tiene que abrir un espacio de inter-acción que les permita a los sujetos mayores proponer sugerencias tendientes a incorporar temas, propuestas de trabajo e introducir modificaciones en la propuesta didáctica conforme a sus necesidades e intereses. Esta instancia de inter-cambio le permite al educador efectuar ajustes en su propuesta o reforzar algunos aspectos de la misma, así como adoptar una perspectiva a partir de la lectura realizada por los sujetos involucrados en la experiencia de aprendizaje.

## RECUPERAR EL VALOR DEL ERROR, DESMITIFICAR EL "QUÉ DIRÁN" Y EL MIEDO AL RIDÍCULO

En el trabajo con adultos mayores el educador se enfrenta a una multiplicidad de modos de aprendizajes y a ciertos perfiles performados respectos del valor asignado al conocimiento, a la evaluación y a las exigencias y responsabilidades que se ponen en juego en la adhesión a una actividad educativa.

Los adultos mayores sostienen que ahora pueden elegir completar alguna asignatura pendiente porque están des-obligados de la responsabilidad de crianza de los hijos y de la obligatoriedad de ejercer un trabajo; que pueden y quieren aprender sin la presión de la exigencia de la credencialización del aprendizaje o la presión de “aprender para”. Esto los sitúa en una posición de "permiso" desde la que emprenden el compromiso con la tarea educativa, pero también refuerza el sentido de responsabilidad que se traduce en una autoexigencia que muchas veces es desmesurada en relación con las exigencias que plantea el educador en la actividad.

Para facilitar la adquisición de conocimientos el educador tiene que trabajar el valor del error como parte de la experiencia de aprendizaje, rescatando la importancia de resolver las tareas de acuerdo a los recursos con los que se cuenta. Es importante que el educador revalorice la diversidad de maneras de enfrentar, afrontar y resolver las tareas de acuerdo a los esquemas intelectuales y cognitivos propios de cada sujeto que está involucrado en la experiencia de aprender.

Resolver una tarea supone el riesgo de atravesar por el error y, frente al error, es necesario generar una actitud de búsqueda para completar aquello que falta; esta búsqueda a veces se presenta con mayor seguridad y, otras, exige mayor esfuerzo por asimilar y transferir lo adquirido.

El educador al resaltar el valor educativo del error está contribuyendo a disminuir la ansiedad que genera la mirada del otro que asigna desde fuera un valor a la resolución de la tarea y restituye al adulto mayor la posibilidad de que sea él mismo quien, desde su mirada, asigne un valor a su proceso de aprendizaje y no sólo al producto de lo que aprehende.

El educador al propiciar la participación de los sujetos adultos mayores,

generando un espacio en el que se pueda dar cabida a la "duda" como motor de búsqueda de resoluciones y respuestas, está contribuyendo a disminuir el "miedo a hacer el ridículo" que se expresa en el repliegue del aprendiente y su participación pasiva en el proceso de adquisición de conocimientos nuevos. Enseñar que se aprende desde la incertidumbre, la duda y el conflicto ayuda a la persona mayor a afirmarse en aquellos esquemas de conocimientos previos que le permiten no sólo incorporar contenidos y procedimientos relacionados a un campo específico del saber, sino también propiciar un cambio de actitud frente a los procesos de autoevaluación de los recursos propios y de sus capacidades para resolver con eficacia la tarea.

# CAPÍTULO X

# INTERESES, NECESIDADES Y MOTIVACIONES EDUCATIVAS DE LOS ADULTOS MAYORES

*Mi quietud, mi rigidez, no es tal.*
*No puedo parar el tiempo, conteniendo el aire*
*Y tendré que darle a los años*
*El entretenimiento de mi piel y mis huesos.*

*Pero mi sangre bulle,*
*La siento joven*
*Y cuando el aliento se detiene*
*Corderos primaverales se arremolinan en el pasto*

*Esa vieja pared*
*Es como yo, guarda celosamente*
*Sus secretos en manchas y grietas*

*Atrévete a descubrirlas, hallarás vida,*
*Oirás mi risa y podré cantar*
*Canciones dulces como la miel.*
*Puedo soñar, tengo una quietud adentro*
*Pero mi mente no está rígida*
*Pon en marcha todos los relojes*
*Y oirás el ritmo acompasado de mi vida*

Beba Baigorria

## INTRODUCCIÓN

Uno de los temas recurrentes en las teorías educativas a lo largo de la historia es el estudio y reflexión acerca de los intereses y motivaciones de los sujetos de la educación. El desarrollo de la psicología del desarrollo y de la educación produjo en los dos últimos siglos un incremento en el tratamiento de estas cuestiones. Desde diferentes vertientes psicológicas, las ciencias de la educación han incorporado estos saberes considerándolos básicos para cualquier teorización educativa y para la formulación de prescripciones metodológicas, didácticas y curriculares relativas a la diversidad de prácticas y modelos educativos.

A fines del siglo XIX la Escuela Nueva produjo un quiebre en la matriz educativa de la educación tradicional, al proponer que las metodologías y procedimientos didácticos debían apoyarse y tomar como punto de partida las características de los niños (tanto en lo relativo a los rasgos propios de su condición infantil, como al grado de desarrollo de sus capacidades intelectuales) prestando particular atención a sus intereses. Ya en el siglo XX las corrientes pedagógicas libertarias insistieron en la revalorización del sujeto como punto de partida de la acción educativa, no sólo en la niñez, sino en otras edades de la vida, especialmente en la educación de adultos. Finalmente, en la segunda mitad del siglo XX la revolución cognitiva aportó evidencia acerca del valor de los procesos motivacionales y de los intereses de los sujetos para el logro de aprendizajes de mayor complejidad.

Los diferentes enfoques sobre los procesos de aprendizaje humano (estratégico, significativo, para la comprensión, reflexivo, constructivista, etc.) poseen como elemento común el valor que le atribuyen a los intereses y motivaciones como soportes de la acción cognitiva. En sus derivaciones educativas, ello implica que el conocimiento de los intereses y motivaciones se convierte en un insumo básico para definir la orientación y alcances de la acción educadora; asimismo, su conocimiento le permite al docente seleccionar contenidos, elaborar estrategias metodológicas que involucren a los estudiantes desde sus intereses. Por otro lado, la eficacia educativa se basa en la capacidad no sólo de mantener las motivaciones iniciales, sino de ampliarlas y diversificarlas.

Analizar los intereses y motivaciones supone profundizar en el conocimiento de los sujetos de la educación. En el caso de los adultos mayores, los estudios sobre estos procesos son limitados y, en general, se aplican categorías conceptuales generadas en el estudio de otros grupos etáreos, en el que las motivaciones educativas aparecen fuertemente marcadas por las presiones y exigencias del sistema social y, particularmente, del propio sistema educativo. ¿Los intereses y motivaciones educativas de las personas mayores constituyen una extensión de los intereses de la vida adulta o poseen particularidades que los diferencian de los de otras edades? ¿En qué procesos personales se asientan los intereses hacia la educación en la madurez? ¿Qué

moviliza a los mayores que participan en actividades educativas, sean de carácter formal o no formal, a afiliarse a ellas?.

En este capítulo intentaremos brindar algunas respuestas a estos interrogantes, aportando para ello las respuestas teóricas disponibles y los resultados de nuestras investigaciones. Como hemos señalado en otra parte, en la educación de adultos mayores -como en otras edades de la vida- no debemos olvidar que enseñamos a alguien que posee una biografía personal y educativa; alguien que porta una inscripción subjetiva del valor que le otorga a la educación; alguien que deposita en el espacio educativo una ilusión de renovación y transformación personal que trasciende y desborda la demanda puntual de aprender un contenido específico. La persona mayor que decide incorporarse a una actividad educativa -cualquiera sea su modelo organizativo- no sólo busca aprender *algo* sino que además o a partir de, está poniendo en juego una acción adaptativa que le permita sostener su integración personal y a permanecer integrado en una red de apoyo social y de sentidos compartidos.

El educador de adultos mayores y las organizaciones que ofrecen servicios educativos deben prestar particular atención a sus intereses y motivaciones, ello como condición necesaria para evitar la domesticación y colonización de su deseo de aprender. No obstante, los intereses y motivaciones por tratarse de procesos internos, ligados a la construcción subjetiva, no siempre son autoevidentes para el sujeto mayor en tanto remiten a procesos concientes, pero también a búsquedas y deseos subconscientes que el educador y la organización deben decodificar e interpretar.

## ACERCA DE LOS INTERESES EDUCATIVOS DE LOS MAYORES

Las teorías de Havighurst (1976) y Erikson (1959, 1982) constituyeron el primer fundamento psicoevolutivo para justificar la acción educativa con adultos mayores y ancianos. Estas teorías establecen una clara relación entre tareas del desarrollo y roles sociales, especialmente para los mayores. Esta perspectiva evolutiva considera que en el proceso de desarrollo es posible identificar "etapas" o "períodos" en los que el sujeto debe alcanzar ciertas metas de desarrollo, en función de las definiciones sociales acerca de lo que es esperable para cada momento vital. La infancia, la niñez, la adolescencia, etc. son etapas evolutivas cualitativamente diferentes en el plano de la configuración psíquica y además deben responder a requerimientos sociales diferentes, ya que cada edad desempeña roles sociales diferentes y diferenciadores.

Esta perspectiva teórica postuló que los intereses educativos son producto de las tareas de desarrollo evolutivo y de los cambios que acompañan a las modificaciones en los roles sociales. Esas transiciones y pasajes evolutivos generarían lo que los autores denominaron el "momento óptimo de aprendizaje", es decir que el afrontamiento y resolución de una tarea del

desarrollo requiere que en cada crisis evolutiva se produzca una apertura que los habilita para aprender. La idea es que en el Ciclo Vital se presentan momentos de estabilidad que se interrumpen por la ocurrencia de períodos de inestabilidad o de incertidumbre, en los que la persona puede avanzar hacia una fase más compleja o, por lo menos, cualitativamente distinta. Para algunos autores, estos períodos de transición son tiempos claves para el crecimiento y desarrollo personal y por lo tanto son ocasiones propicias para emprender nuevos aprendizajes. La potencialidad de las transiciones para el aprendizaje se basa en que, de modo consciente o no, cuando el sujeto se encuentra en crisis, se replantea sus metas personales y sociales, en la búsqueda de una nueva estabilidad.

Desde esta perspectiva teórica, los eventos de cambio personal llevan a una modificación de los intereses personales generando nuevas necesidades de adaptación. Como sostiene Cross (1981) la utilidad educativa de las teorías basadas en la concepción de fases del desarrollo, radica en que en cada estadio del ciclo vital se pueden reconocer:

**a) Los eventos marcadores.** Es decir los procesos y hechos que caracterizan cada fase evolutiva, en lo que respecta a procesos madurativos, psicológicos, sociales y de sentido. Por ejemplo, podemos pensar que los procesos de enlentecimiento de funciones, la jubilación, la viudez, la elaboración de pérdidas, la abuelidad, el nido vacío, etc. serían algunos de los marcadores que en nuestra cultura se asocian al adulto mayor.

**b) Las tareas psíquicas que indican qué necesitan aprender en esa fase.** Frente a las situaciones de desadaptación que generan las crisis, el sujeto debe emprender un trabajo de búsqueda de nuevas respuestas y experimenta vivencialmente el carácter desestructurador de la transición hacia un nuevo estadio del desarrollo. En otras palabras, las teorías evolutivas nos permiten considerar el efecto que los procesos de cambio producen en la dinámica psicoafectiva, generando cierto tipo de demandas y condiciones que pueden favorecer o dificultar el proceso de aprendizaje.

**c) Las orientaciones características de cada estadio, que permiten conocer cómo se aprende en cada uno de ellos.** Las teorías del desarrollo ofrecen información relevante para conocer cómo se modifican las estructuras y procesos cognitivos en los sucesivos estadios. De esa manera, ofrecen un insumo importante para la educación en tanto permiten tener en cuenta las particularidades de cada estadio evolutivo para seleccionar información, proponer actividades de enseñanza, seleccionar recursos educativos y diseñar estrategias metodológicas adecuadas.

Las aportaciones de los diferentes autores inscriptos en la perspectiva del Curso Vital coinciden en señalar que las tareas de desarrollo propias de la adultez y la vejez serían el logro de la generatividad y la integridad. La generatividad le permitiría a las personas mayores orientar su impulso vital y su energía creadora con el fin de ligarse a objetos y hechos externos; ligazón a

través de la cual podrá resarcir el sentido de finitud que mueve el cese de la función reproductora en el orden de lo biológico (especialmente en las mujeres) y de lo social (marcado por la jubilación y la cesión de roles de prestigio y poder social en beneficio de los adultos jóvenes). La generatividad le permite a las personas mayores ligarse al movimiento de la vida, ligando su energía vital a proyectos y actividades que lo ilusionan, apuntalándolas frente a las ansiedades que genera el reconocimiento de la finitud.

Frente a las tensiones disgregantes de los cambios y transformaciones propias del envejecer, el trabajo psíquico del adulto mayor será también el de conservar su integridad. Esta consiste en lograr un sentido de unidad interna, producto de la integración de lo vivido y de las condiciones que impone el presente. Integridad que permita el reconocimiento de que pese a los condicionantes personales y contextuales, se puede otorgar un sentido a lo vivido y se puede afrontar con confianza lo por-venir. El logro existencial será por tanto sostener la esperanza como actitud básica de apertura hacia el futuro. Las transiciones en el proceso de desarrollo en la adultez y en cada microciclo de la vejez movilizan al sujeto hacia diferentes actividades de aprendizaje e interpelan los conocimientos y saberes aprehendidos.

De acuerdo a esta postura, los intereses educativos de las personas mayores se orientan hacia: 1) El logro de confianza en sí mismo y en las propias capacidades, tarea que se apoya en la confianza que depositamos y de la que somos depositarios en los vínculos de interdependencia con otros; 2) Tener éxito en el logro de metas, afirmando el sentido de autoeficacia y reforzando la percepción de control personal y de regulación de sus procesos internos; 3) La adquisición de un sentido de totalidad de la experiencia vital que fortalezca el sentido de realización y movilice hacia nuevas búsquedas, a la vez que reafirme el sentido de lo vivido como algo valioso e intransferible.

Una crítica que algunos autores realizan a este intento de asociar las tareas evolutivas con cambios en los intereses, es su dependencia de la contextualidad social e histórica. Como se señaló oportunamente las tareas de desarrollo están delineadas por las demandas de ajuste a determinados roles sociales propios de cada edad. En un contexto de cambio socio-cultural en el que rápidamente se alteran las definiciones tradicionales de los roles sociales asociados a la edad cronológica, tanto en el ámbito público como en el privado, la propuesta de esta corriente se desdibuja ya que además, los roles tienden a diferenciarse y fragmentarse en el atravesamiento con las condiciones de vida, el nivel socio-cultural y las trayectorias vitales.

Una perspectiva que ofrece otros matices es la que en vez de centrarse en las tareas de desarrollo propios de cada edad, focaliza las transiciones como generadoras de nuevos intereses educativos. Las transiciones dependen tanto del "tiempo" del sujeto como de los cambios sociales propios de la estructura de la vida que produce cada sociedad en cada momento histórico. Las diferentes sociedades y contextos culturales definen ciertas tareas y roles que

son asignados a las personas a diferentes edades. Si los roles cambian con la edad y para cada edad hay roles claramente diferenciados, las personas necesitan ajustar los modos de interacción con el mundo a medida que atraviesan el curso de la vida. Un aspecto importante de este enfoque es que relativiza el determinismo de las edades asociadas a cada momento del desarrollo. El carácter crítico del pasaje entre diferentes momentos del desarrollo, se vincula con el grado de conciencia que tiene el sujeto en la comprensión de su experiencia existencial. El significado de las experiencias es lo que le permite al sujeto abordar ciertos temas, formularse ciertos interrogantes y estar mejor preparado para comprender la complejidad de las situaciones. Por otra parte, cada formación socio-cultural ofrece marcadores, oportunidades y restricciones que contribuyen a la toma de conciencia de cada transición vital; oportunidades y restricciones que pueden promover u obturar la búsqueda de nuevos sentidos y significados personales acerca de sí y del estar-haciéndose-en-un-mundo-de-otros-con-otros.

## ACERCA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS LAS PERSONAS MAYORES

Saez Carreras (2003) presta especial atención al estudio y consideración de las necesidades educativas de las personas mayores, tanto por su relevancia para la comprensión teórica del aprendizaje como por sus implicaciones para el planeamiento de experiencias de educación. El autor muestra la diversidad de significados que encierra el término y propone considerar la multideterminación y multireferencialidad que posee en tanto fenómeno individual o colectivo.

Particularmente influyente en los estudios sobre el aprendizaje en la madurez ha sido la taxonomía de Mc Clusky (1971), quien identificó las siguientes necesidades[1]:

> *1) Necesidades de adaptación:* necesidades que los mayores deben cubrir para poder sobrevivir, adaptarse a las transiciones de la vida y funcionar de manera satisfactoria en un mundo complejo y en perpetuo cambio.
>
> *2) Necesidades de expresión:* la educación debe cubrir las necesidades de expresión, la necesidad de participar en una actividad para distraerse y dar libre curso a la creatividad, al talento, a las habilidades y destrezas que expresan el mundo interno, la sensibilidad y la historia del mayor.
>
> *3) Necesidades de contribución:* las personas mayores tienen necesida-

[1] Este autor entiende por necesidad un estado de insatisfacción que experimenta el adulto mayor por la distancia entre el punto de su existencia en el cual él se halla y el punto en que desearía estar. De este modo, el estado de necesidad contiene un componente subjetivo, en el cual el sujeto confronta su situación personal con ciertas metas que poseen cierto valor social e individual.

des de contribución, tienen necesidad de dar algo de ellos mismos a los otros y al conjunto de la sociedad. Las actividades educativas pueden ayudar a los mayores a encontrar la manera conveniente de aportar su contribución y adquirir las competencias que le permitirán orientar sus esfuerzos de manera más eficaz.

*4) Necesidades de influencia o de provocar cambios sociales:* los mayores manifiestan un interés marcado por las cuestiones sociales y de actualidad. Las personas mayores que se interesan por los procesos socio-políticos pueden interesarse en desarrollar competencias comunicacionales, de marketing social, de análisis de políticas y de la estrategia política. En el ámbito familiar, las personas mayores suelen buscar información para incidir sobre las otras generaciones a través del ejercicio de sus roles como abuelos o padres.

*5) Necesidades de trascendencia:* o necesidad de comprender mejor el sentido de la vida. Si bien esta necesidad está presente a lo largo de toda la vida, puede ser más marcada en las personas mayores.

La taxonomía que hemos presentado es interesante porque muestra la variedad de necesidades educativas y la complementariedad de algunas de ellas. Desde la perspectiva del educador o de las instituciones que ofrecen actividades educativas, el conocimiento de las necesidades manifiestas y latentes es clave para el diseño de la propuesta formativa. Además, posicionados en una perspectiva humanista que entiende la educación como una acción orientada al despliegue de las potencialidades y capacidades de la persona, esta clasificación da cuenta de las múltiples necesidades que los mayores buscan satisfacer cuando se afilian a actividades educativas. Cualquier educador de mayores que pretenda superar una concepción atomizadora y bancaria de la educación, debe atender y responder a esa multiplicidad de necesidades, partiendo de ellas para definir metas educativas polivalentes.

## METAS Y MOTIVACIONES DE LAS PERSONAS MAYORES

Las metas motivan a las personas para actuar a fin de reducir las discrepancias entre donde están y donde quieren estar. Las metas dirigen la atención hacia las tareas que realizamos, activan el esfuerzo, aumentan la persistencia y fomentan el desarrollo de nuevas estrategias cuando las que se usan no son eficientes.

Mantener metas significativas en la vejez es central para el bienestar. Las metas pueden modificarse en respuesta a cambios en las circunstancias de la vida. La habilidad de mantener metas apropiadas y comprometerse con ellas durante la madurez tiene implicaciones respecto a la participación del sujeto y su rendimiento en una variedad de actividades.

Las actividades de participación en la vejez pueden generar una contribu-

ción positiva para su estado de ánimo, especialmente cuando las actividades son significativas para el individuo. Además de la directa relación con el bienestar psicológico, las metas pueden relacionarse al bienestar indirectamente a través de su influencia sobre el desempeño en las tareas y en las actividades.Los **tipos de metas** que establecen los sujetos influye sobre el grado de motivación que tienen para alcanzarlas. Las *metas de aprendizaje* intentan la mejora y el aprendizaje sin que los errores sean demasiado importantes. Este tipo de participantes se preocupa por las tareas y no les interesa tanto la medida de su desempeño. Las *metas de satisfacción personal* pretenden la superación de desafíos y el mejoramiento de las capacidades, son elegidas por aquellas personas mayores que se plantean metas moderadamente difíciles y desafiantes. Algunos adultos mayores también eligen *metas de desempeño,* ya que se evalúan a sí mismos de acuerdo a cómo creen que les juzgan otras personas, estos participantes se denominan estudiantes con ego porque se preocupan por sí mismos, por demostrar su competencia y por el deseo de ser aprobados por las otras personas.

## EL ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES ACADÉMICAS DE LOS ADULTOS MAYORES

En esta sección se presenta una investigación desarrollada en sus fases iniciales en el año 1997 y que se continuó enriqueciendo a lo largo de estos años. En el trabajo se aborda la cuestión de un tipo particular de motivaciones de las personas mayores: aquellas vinculadas a la necesidad de afiliación a actividades de educación no formal. Pretendemos con este estudio conocer los motivos que llevan a las personas mayores a optar por la realización de una actividad educativa y su relación con aspectos generacionales, personales y psicológicos. Los estudios sobre esta temática son casi inexistentes a nivel mundial y nacional, a pesar de la rápida extensión de las oportunidades educativas para las personas de edad.

Para la realización de este trabajo se realizó una encuesta que se aplicó a 309 personas mayores entre 50 y 83 años de edad. La encuesta incluyó una pregunta abierta en la que se solicitaba al respondente que informara cuáles habían sido los motivos que tuvo para inscribirse en los cursos que realizaba. Utilizando técnicas de análisis de contenido y de análisis del discurso se construyeron seis tipos o perfiles motivacionales. Luego se realizó un análisis en el que se trató de establecer la relación entre ciertas variables personales, sociales y psicológicas con el tipo de motivación. Posteriormente se realizaron tres grupos focales en el que participaron veinticuatro personas mayores que representaban diferentes perfiles motivacionales. Para la construcción de los perfiles también se utilizaron registros anecdóticos recogidos en clases de programas educativos para mayores. Con esa información se describe cada perfil motivacional.

A partir de los procedimientos analíticos propios de la investigación científica, se construyó una tipología de motivaciones educativas en la que se trazó los diferentes perfiles o tipos motivacionales encontrados en la población estudiada. De acuerdo al enfoque de investigación adoptado, se construyeron diferentes categorías sobre la motivación académica-educacional de adultos mayores y ancianos. Se utilizan las expresiones perfil y tipo motivacional como sinónimos, pese a que en el campo de las disciplinas psicopedagógicas cada concepto posee una significación específica. En este estudio, la equivalencia de uso de ambos conceptos se justifica en la necesidad de rotular motivos educacionales característicos, particulares, cualitativamente diferentes entre sí.

A continuación se expone cada una de los perfiles de motivación académica, utilizando la información cualitativa recogida en el trabajo de campo. El orden expositivo que se sigue en su presentación es el del peso relativo de cada uno de ellos en el conjunto de los sujetos encuestados.

### *1. MOTIVACIÓN DE ORIENTACIÓN PRAGMÁTICA*

El perfil motivacional de mayor frecuencia en la población estudiada es la que denominamos orientación pragmática, con un 28.8 % del total de casos. Los sujetos que se incluyeron en esta categoría exponen las razones de su afiliación a las actividades de educación no formal con afirmaciones como las siguientes:

*Me inscribí para participar de estos cursos porque:*

- *Quiero **aprender a vivir mejor** esta etapa de mi vida y mejorar la calidad de la misma.*
- *El de **aprender. Este año** para lograr **concentrarme**.*
- *Poder **mejorar mi calidad de vida** y prepararme para una vejez feliz.*
- ***Necesidad** de amistad con personas de mi edad. Aprender cosas nuevas.*
- ***Necesidad** de crear y de vivir mejor.*

Este perfil motivacional refleja una orientación activa de los sujetos hacia la adquisición de conocimientos específicos. El acento está puesto en el aprendizaje de habilidades, conocimientos y técnicas específicas que le permitan alcanzar metas particulares que se plantean los sujetos mayores. Estas siempre remiten a la utilidad que tal adquisición puede brindarles. Los sujetos expresan su necesidad de aprender para múltiples fines (mejorar la salud, prepararse para la vejez, aprender un idioma para viajar, para hacer mejor ciertas actividades, etc.).

El objetivo que orienta a los sujetos de este grupo es “aprender para...”. Este tipo de motivación denota un carácter autoevaluativo de los sujetos, quienes a partir de la explicitación y la autoreflexión acerca de sus necesidades, eligen las actividades que puedan servirle para alcanzar sus metas. En la

medida que la participación educativa se basa en la satisfacción de intereses concretos, puede hablarse de una percepción utilitarista del conocimiento, el objetivo es "aprender para...".

> - ***Aprender más para estar mejor*** *y me ayuda mucho a mejorar mi vida.*
> - *Los motivos que me impulsaron fueron el* ***deseo de aprender más para adquirir conocimientos que me ayuden a comprender a los demás.***

Este perfil motivacional podría asemejarse a lo que algunos autores denominan motivación extrínseca. Es decir, el objetivo de la acción no está en la misma acción de educarse sino en la finalidad que se determina previamente. Se observa que estos participantes mayores se reconocen a sí mismos como la fuente y el origen de su necesidad de actualizar sus conocimientos, aunque el objetivo que persiguen es un fin externo al aprendizaje mismo.

En definitiva, la afiliación a las actividades de educación no formal responde a intereses pragmáticos, ligados a la necesidad de satisfacer necesidades de distinta naturaleza, y en cuya consecución los sujetos se implican con entusiasmo y compromiso. Este rasgo denota que la recompensa del aprendizaje no es proporcionada por el entorno o por otros significativos, sino que retroalimenta el sentido de competencia de los mayores, al confirmar su capacidad de elegir y decidir qué conocimientos necesitan. En términos de la clasificación de Deci y Ryan (1985) podría decirse que este tipo motivacional se corresponde con lo que ellos llaman motivación extrínseca autoregulada.

Algunos encuestados plantean su necesidad de satisfacer intereses personales tales como *"la mejora de la salud o la preparación para tener un buen envejecimiento";* otros se movilizan por la necesidad de integración social, ya que quieren *"conocer las nuevas tecnologías* ***para no quedar marginado del mundo tecnológico****"* o *"aprender a utilizar Internet* ***para comunicarme con mis hijos y mis nietos*** *que están fuera del país"*. Una de las entrevistadas agrega:

> *"Yo el primer curso que hice fue fotografía. Yo hago bonsai hace más de veinte años y cada vez que exponía las plantas sacaba unas fotos de terror (risas).. Entonces cuando me invitaron, lo primero que hice fue fotografía". (E. 76)*

En los casos de sujetos que realizan varios cursos se encuentra que justifican su opción por cada uno de ellos en relación con diferentes necesidades. Por ejemplo informa una de las alumnas:

*"El motivo de [elegir] computación se debe a que era muy desconocida para mí y nutrición para una mejor calidad de vida".*

Dice otra:

*"Elegí Inglés por estimarlo indispensable en los viajes (utilitario). Francés por ser un idioma que amo por razones familiares (placentero)".*

El carácter pragmático de la motivación busca un tipo de conocimientos que pueda trasladarse a la esfera de la vida cotidiana y en cuya aplicabilidad se dé la confirmación del aprendizaje realizado. Por ello se observa que quienes poseen este perfil motivacional no seleccionan actividades vinculadas al desarrollo cultural o artístico, sino que eligen cursos como los de actividad física, nutrición, calidad de vida, psicología; y cursos de informática, idiomas y derecho.

Las características del entorno de convivencia guarda cierta relación con este tipo motivacional. Quienes conviven con otras generaciones, sea la de los hijos, la de los hijos y nietos, y/o la de los padres y los descendientes, presentan mayores proporciones de este perfil motivacional. Ello podría sugerir que los sujetos que habitan en contextos multigeneracionales están más expuestos a los cambios sociales y de los sistemas de conocimientos, percibiendo la obsolescencia y dinamismo de los saberes que poseen, incrementando su necesidad de actualización.

*M. tiene 63 años. Es docente jubilada. Casada con un gremialista que aun está en actividad y con quien convive desde hace 40 años. Atiende a un nieto de 23 años que, por cercanía a la universidad, pasa el día con ella. Manifiesta que luego de la jubilación experimentó un breve período de tranquilidad, pero que al tiempo comenzó a sentir cierta opresión y que la monotonía de la vida doméstica comenzó a deprimirla. Asegura que la vida de la casa es una rutina que le dispara el "pensar en cualquier cosa". El diagnóstico de osteoporosis, la llevó a participar en un grupo católico carismático, actividad en la que sigue participando. En el último año buscando algo por hacer y por sugerencia del médico, se encontró con los cursos de la universidad, a los que decidió concurrir para adquirir herramientas útiles para enfrentar los "achaques" físicos de la vejez. Se inscribió en un curso de calidad de vida y en otro de nutrición. Ella justifica su decisión de inscribirse en la Universidad del siguiente modo:*

> *"Me motivó a ingresar en los cursos la expectativa de avanzar en el conocimiento de* ***elementos útiles*** *para el cuidado de la salud. Generalmente en nuestra vida rutinaria incorporamos distintos conocimientos, pero muchos de ellos pueden estar encuadrados en creencias populares.*
>
> *Es por ello que hoy,* ***aprovechando el tiempo en cosas útiles para el cuidado de la vida****, participo en este curso, como así también en otras actividades que me llevan a cambiar una vida sedentaria y monótona, rutinaria por una vida con un conjunto de cosas que me gustan y me hacen sentir bien".*

El relato de M. pone en evidencia su orientación hacia conocimientos útiles, autorizados y fundamentados desde el saber especializado, cualidad no sólo aplicable al conocimiento académico sino a todas las actividades que estructuran su cotidianeidad. Asimismo, la búsqueda de estos conocimientos

se vincula a la necesidad de paliar las dificultades y trastornos físicos que le están aconteciendo y, de modo implícito, señala algunas marcas de su malestar emocional. Las referencias a la rutina de la casa y la monotonía de la vida cotidiana traducen una emoción negativa que busca ser compensada a través de la salida del ámbito doméstico y la integración en nuevas redes sociales.

El estado de bienestar-malestar subjetivo muestra cierta relación con la motivación de orientación pragmática. Los sujetos con mayor insatisfacción son proporcionalmente más que los sujetos más satisfechos con el conjunto de su experiencia vital. Esta tendencia podría indicar que lo que moviliza a los adultos mayores a actividades educativas específicas es su insatisfacción con dimensiones de su desarrollo personal y social. En ese sentido, la selección de cada curso le permitiría a los sujetos cubrir necesidades particulares para mejorar su adaptación y/o lograr su equilibrio psico-biológico, social y emocional. Estos datos sugieren que para los adultos mayores con este perfil motivacional, la educación como actividad constituye un recurso de afrontamiento ante la percepción de demandas permanentes de adaptación a los cambios físicos, de salud, psicológicos y sociales.

*El. tiene 73 años. Ha sido empleada de la DGI. Es viuda y separada. Vive con su única hija soltera. Sostiene que los motivos para hacer el curso de desarrollo personal y de la creatividad son dos. Dice:*

> *"Me parece que la creatividad no se desarrolla por que* ***estamos tan contenidos, tan estructurados, no nos han permitido reír, nos han llenado de obligaciones y de mandatos. Me interesa porque pretendo escribir, quiero aprender a jugar.*** *Soy muy rígida, no admito los contrastes, las cosas son en negro o blanco. A veces me planteo, ¡pero que ridícula! con 70 años, andar buscando todavía cosas, si ya no tienen remedio. Pero también pienso que medianamente hice lo que pretendía. Antes le echaba la culpa a los demás. Ahora me doy cuenta que dependía de mí. Me ha quedado un sabor amargo de los sinsabores de la amistad, la familia, los amores. No los he olvidado, sigue siendo una vida dura, una cosa grossa. Que yo sienta que la gente en general no merezca cosas, no hace que deje de hacer cosas. Ni me niego, ni me quedo, ni me permito quedarme.* ***Estamos en los últimos escalones y si no me muevo los que vienen atrás me tiran. Yo siento que en este momento estoy trabajando por mí,*** *para que las neuronas no me fallen".*

Este fragmento del discurso de El. revela algunos aspectos que configuran el "malestar" con ciertos aspectos de su experiencia vital. También pone de relieve su sentido de competencia personal, así como su trabajo interno de elaboración de lo vivido, para poder extraer mayor satisfacción de su expe-

riencia biográfica. Frente a los traspiés de su pasado y de su presente, puede plantear la voluntad de permanecer de pie frente a las amenazas del cambio generacional, y su interés por introducir cambios que flexibilicen su posición frente a sí misma y a los demás. En esa situación evaluativa percibe a la educación como un medio y un instrumento que le ayude a generar cambios personales que favorezcan su trabajo de conquista de integridad y apuntalen su búsqueda de la esperanza frente a las des-ilusiones de lo vivido.

### *MOTIVACIÓN DE CURIOSIDAD ILUSORIA*

El segundo perfil motivacional corresponde al de aquellos adultos mayores y ancianos que han decidido afiliarse a actividades educativas porque deseaban:

- *Aprender a* ***realizarme como persona y enriquecer mi interior.***
- *Decidí inscribirme porque con mis casi 85 años aun* ***siento como una necesidad de poder agregar a mi vida algo como una nueva esperanza de vida.***
- *Buscar* ***un nuevo espacio para llenar*** *mis inquietudes.*
- *Me animó las* ***nuevas posibilidades de enriquecerme*** *como persona y también intelectualmente.*
- ***Cultivarme, estar con la gente, llenar un vacío.***
- ***Realizar algo creativo y compartir y crecer*** *con compañeras que tengan parecidas motivaciones.*

El nombre de este tipo de motivación académica remite a dos de sus características principales: la curiosidad como actitud que moviliza la búsqueda del conocimiento y la necesidad interna de descubrimiento. Ambas características indican la actitud de estos adultos mayores y ancianos respecto a su participación educativa. La necesidad de descubrimiento se orienta a la exploración de nuevos conocimientos, al autoconomiento mediante el desarrollo de capacidades no exploradas y al crecimiento intelectual.

Además, esta motivación posee componentes de autorrealización intelectual y de superación personal. Subyace a este tipo de motivación la creencia que la educación permite acceder a la "cultura" y que ésta tiene un valor en sí mismo que enriquece a quien puede apropiarse de ella. El objetivo de los sujetos es "educarse" y satisfacer el deseo de conocimiento o las pulsiones epistemofílicas.

La característica ilusoria refleja las atribuciones que realizan los sujetos en relación con la posibilidad de educarse y de progresar personalmente. Por ejemplo, refieren la necesidad de ampliar espacios, llenar vacíos, agregar esperanza, etc. Desde la teoría de las relaciones de objeto puede verse que en este tipo de motivación, la educación es percibida como un "objeto transicional" (Winnicott), como espacio intermedio que permite desarrollar la confianza en sí mismo y avanzar en el proceso de individualización, pasando

de estados de dependencia potencial al sostenimiento de la independencia.

Desde esta perspectiva motivacional la educación permite enfrentarse a lo desconocido y a la vez permite "enriquecerse", "disfrutar" e "investir de placer" la propia vida. En ese sentido, la elección del concepto "ilusorio", significa teóricamente lo mismo que en el uso lingüístico habitual, es decir, "esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo" (Moliner, 1995). Dice una de las alumnas mayores:

> *"Me impulsa a venir al PUAM* ***el deseo personal de superación*** *aprendiendo a pensar y demostrar que la edad es "sólo un estado del espíritu". Creo que somos pasajeros del tiempo. Venir a hacer un curso* ***es un mimito que me regalo una vez a la semana, me reconforta.*** *Creo que somos portadores de un riquísimo pasado que lo hacemos presente para que las nuevas generaciones labren el porvenir futuro. (L. divorciada, participa en actividades parroquiales).*

Este perfil motivacional se presenta más entre las mujeres que en los varones y se incrementa entre los no casados. La proporción de personas viudas, separadas y solteras con este perfil motivacional es superior a la que se registra entre los casados. Esto podría explicarse por que la ilusión de realización está más centrada en el sí mismo que en la proyección en otros. Dicho de otro modo, el proyecto identitario en esta etapa de la vida se sostiene en el ejercicio de roles sociales como el de esposa, madre y abuela; aquellas mujeres que por su historia personal se ven limitadas en el ejercicio de tales roles, canalizan su energía amorosa hacia sí mismas. De allí el sentido de caricia, de mimo, de acto de amor a sí misma que otorgan a su participación educativa. Por ello, aquellos que viven solos, con su compañero/a, o con personas no familiares presentan niveles mayores de esta motivación. Por el contrario entre los que viven en entornos de intercambio generacional, mediados por vínculos familiares, este perfil motivacional tiende a descender notablemente.

Las personas de mejor posición ocupacional y situación educativa, perciben a la educación como un medio de "enriquecimiento" y "cultivo". Esta percepción podría relacionarse con la construcción histórica de su vinculación con las oportunidades y recursos educativos, en las que el estudio formaría parte de su estilo de vida.

*O. tiene 69 años. Recientemente ha quedado viuda y asiste a un curso de Desarrollo Personal y Creatividad. Cuenta sus motivos para asistir a los cursos universitarios del siguiente modo:*

> *"Dada mi elección por las ciencias físico químicas, que elegí como carrera para mi capacitación y a la que me dediqué con vocación,* ***no le di la oportunidad a la faceta humana propiamente dicha, para que entrara en mi vida, ya que solo la***

> ***fe en mi religión me acercó, desde un enfoque al hombre.*** *La otra actividad intelectual a la que* ***dediqué mi tiempo ocioso, y que era mi hobby, fue la lectura,*** *inclinada en cualquiera de sus manifestaciones: origen, razas, religiones, costumbres, arte, música... simplemente como lectora.*
>
> *La incursión en el conocimiento de la multifacética condición humana quedó al margen, y es por eso que al tener conocimiento de las clases que se dictaban, que en su mayoría tienen que ver con el hombre, como el hombre como lo esencial, es que* ***me inscribí conformando mis actuales aspiraciones,*** *las que sólo me rozaron en mi tiempo pasado".*

En cambio, entre las mujeres cuya trayectoria vital es de domesticidad excluyente y que presentan este tipo motivacional, se observa que la percepción de las actividades educativas parece estar más ligada a la búsqueda de un espacio de crecimiento y superación personal, deseo que se abre al recuperar un tiempo personal y un espacio interno, ligado a la flexibilización y desobligación en el cumplimiento de los roles domésticos.

*Ma. tiene 67 años. Pertenece a una familia de clase media acomodada. Cuenta con orgullo que todos sus hijos son universitarios y que ella dejó su trabajo como docente para dedicarse a criar los hijos y atender la casa. Considera que "ha cumplido" con todos y trata de mantenerse activa, además de ocuparse en el cuidado de su imagen física. Cuenta su motivación del siguiente modo:*

> *"Me ha interesado hacer estos cursos porque después de transcurrir gran parte de mi vida dedicada exclusivamente a mi familia y a mis hijos, no quiero* ***que estos años maduros pasen simplemente sin dejar también sus frutos.*** *Pienso que aun* ***hay muchas cosas por hacer, mucho para dar y enriquecerme*** *con el contacto con otras personas, con otras experiencias e inquietudes que* ***me hagan sentir plena y feliz****".*

Se observa que la motivación de curiosidad ilusoria es superior entre las personas más mayores con mejor satisfacción vital. Los datos sugieren que la motivación de curiosidad ilusoria posee cierta relación con el bienestar subjetivo de las personas y con cierto sentido de autoeficacia. Asimismo, el componente ilusorio podría tener relación con una estrategia de afrontamiento personal en que se busca desarrollar el potencial intelectual, emocional o psicológico, ligando la competencia al desarrollo personal en tanto autorrealización de sí mismo, orientado al placer y al enriquecimiento y por ende a la expansión de la interioridad.

Algunos registros muestran que, en general, las personas que presentan este tipo de motivación tienden a percibirse a sí mismas como sujetos inacabados, con una identidad personal que continúa desplegándose y constru-

yéndose a sí mismas, pese a los avatares y las contingencias de la vida. Por ello, es que la mayoría de los entrevistados con este perfil motivacional consideran que el mejor momento de su vida es el actual, o que su sentido de competencia coincide con el de su edad ideal.

*Z. tiene 76 años, vive junto a su marido de 80. Es docente jubilada. Se ocupa de los menesteres de la casa y realiza artesanías de pintura sobre madera. Tiene problemas de visión y dificultades para el desplazamiento por una dolencia ósea. Cuenta su motivación para asistir a los cursos de Calidad de Vida del siguiente modo:*

> *"No soy nada extrarodinario. Me gusta estar con otras personas. Vine un poco* ***por curiosidad por esto de la calidad de vida.*** *Creo que hay que aceptar el paso del tiempo, no resignándose. Los seres humanos tenemos que continuar trabajando de acuerdo a las nuevas limitaciones. En mi vida he tenido muchos sube y baja y he aprendido que todo cambio es un proceso doloroso, pero que uno no tiene que paralizarse esperando la muerte. Sabemos que las alternativas de renovación son dolorosas, pero igual debemos someternos a ellas. Yo le digo a mis hijos que* ***la vida está llena de sombras y de luces pero para que ésta brille debemos anteponer nuestra tenacidad y fe en el nuevo logro que queremos conseguir. Estoy acá porque quiero saber esperar el momento oportuno que la Vida (con mayúsculas) nos ofrece siempre; y para sentir la maravillosa experiencia de la propia renovación vivificadora que nos hace querer transmitir a los otros las nuevas y emocionantes sensaciones y sentimientos que pueden llegar a sentirse cuando uno, cada día, se despierta y siente que el futuro es ese día****".*

Este tipo de motivación presenta muchas coincidencias con la motivación intrínseca. Los sujetos con este perfil motivacional se orientan a las actividades educativas por el valor intrínseco que le otorgan a esa actividad. Podría decirse que la actividad en cuanto tal es una excusa, ya que en estos sujetos predomina una perspectiva de autoformación, son personas comprometidas con su propio desarrollo y con el autoperfeccionamiento de sus capacidades intelectuales, emocionales y físicas.

Dice una de las participantes:

> *"Me inscribí por que* ***quiero superarme, perfeccionarme.*** *Siento que* ***soy la escultora de mi propia vida*** *y todo lo que me sirva para* ***llegar a ser mi mejor obra,*** *es bienvenido. Creo que el conocimiento y la voluntad son herramientas básicas para lograr la realización.* ***Quiero estar bien, crecer y mejorar; vivir de la mejor manera posible, ser feliz y colaborar para que los demás lo sean; aprender de otros y con otros;*** *fortalecer mis*

*puntos de apoyo internos para no depender de los demás y no ser una carga para ellos; mantenerme sana física, emocional, mental y espiritualmente, Deseo actualizarme, informarme y utilizar los recursos que tengo para vivir más inteligentemente y con plenitud".(N. 57 años. Viuda, vive sola desde que su hijo se casó y su padre falleció. Es empleada pública jubilada).*

Las características señaladas influyen en el tipo de cursos que eligen quienes poseen esta motivación. Predomina la elección de cursos de auto-conocimiento y desarrollo personal, los cursos de desarrollo cultural (especialmente la filosofía, la literatura y la historia) y los cursos artístico-expresivos que permiten la expresión del mundo interno y generan mediante el producto estético-creativo un sentido de auto-trascendencia.

Una dimensión relevante de este tipo motivacional es la proyección afectiva que se realiza en el acto de educarse. Los datos obtenidos sugieren que las personas que presentan esta motivación connotan su intención de educarse como un acto de auto-complacencia y autoestima. A la vez, la experiencia subjetiva de la estimulación y el enriquecimiento que provee la experiencia educativa, posiblemente opere como un factor de gratificación que ayuda a fijarse nuevas metas de autoactualización y enriquecimiento en estas etapas de la vida.

### *3. MOTIVACIÓN DE ADAPTACIÓN EMOCIONAL*

Este tipo de motivación educativa se ha registrado en el 19.6 % de los encuestados. Las siguientes transcripciones de sus respuestas muestran los rasgos de este perfil.

- *Pensé que **comenzaba una nueva etapa** donde en la vida se podrían abrir puertas, las que creía estarían cerradas para mí.*
- *Tratar de **salir adelante** después de mi viudez, enfrentando la vida de una manera diferente.*
- *Después de jubilarme. **Encontrar un lugar en la sociedad, llenar el vacío que me dejaba el trabajo.***
- *Decidí inscribirme **por estar sola en mi casa, pues todos mis hijos están casados** y fue una experiencia sumamente enriquecedora.*

Como puede observase en los discursos de los adultos mayores el punto de partida común en este tipo motivacional, es su percepción de estar atravesados por situaciones de crisis o de desajuste emocional, físico o social. Hay una doble dinámica de los sujetos en relación a la crisis. Sienten que ésta los atraviesa desestructurándolos y, a la vez, que están atravesando un tiempo vital crítico en el que predominan las emociones y sentimientos negativos.

Por ello, la base de este tipo de motivación académica/educacional se relaciona con las necesidades de adaptación que experimentan los adultos mayores frente a eventos vitales normativos o no normativos; o a situaciones

de estrés o de desajuste psicológico.

En este tipo motivacional se pone en evidencia las orientaciones que denotan diferentes características de personalidad y formas de afrontamiento de eventos similares, que son interpretados y valorados de distinta manera. Así, mientras que para algunas mujeres el *nido vacío, la menopausia o la viudez* generan una crisis negativa, para otras significa una liberación y una posibilidad de iniciar una etapa personal.

> - *Inicié estos cursos motivada* ***por una necesidad imperiosa de hacer algo que cambiara el ritmo monótono y sin sentido de mi vida.*** *Ver que pasaba el tiempo y ya sentía que mis manos quedaban vacías.*
> - *Cuando consideré haber cumplido con mis obligaciones de madre entendí que para permitir ser libres a los demás* ***debía buscar un espacio para sentir esa libertad.***

Igualmente, mientras que para los varones la jubilación produjo una situación estresante, para algunas mujeres implicó un acontecimiento positivo que les permite disponer de mayor tiempo para dedicar a su propio desarrollo. La jubilación es un evento normativo que, aunque esperable, afecta negativamente a los varones. No obstante, mayor impacto tiene la pérdida del trabajo sobre la identidad de los varones envejecientes.

*R. tiene 67 años posee estudios de nivel medio y se ha dedicado a varias ocupaciones, siendo la principal la actividad de administración agropecuaria. Es un hombre pulcro y se presenta bien acicalado, cuando habla controla el movimiento de sus manos que revelan la presencia del Parkinson. No obstante, toma notas aunque el temblequeo se acentúa cuando se tocan temas que lo movilizan. Su relato ofrece una interesante aproximación a la motivación académica desde una perspectiva masculina. Describe su situación personal antes de iniciar los cursos del siguiente modo:*

> *"Si entramos en análisis de estos por qué, he de hacer primero la aclaración digamos global y luego un par de consideraciones que son aclaratorias. En lo global puedo decir que, así como el elefante se mantiene adherido a una pequeña estaca, sin valorar sus fuerzas para liberarse. Más o menos por el estilo me encontraba Yo hasta el año 2000 en que me enteré, lamentablemente tarde en tiempos. Ese año ya era tarde para inscribirme en nada. Y además tarde en cuanto a años, porque de haberlo sabido en oportunidad de la creación del PUAM, me habría considerado muy honrado en ser uno más de los alumnos iniciadores, por no decir fundadores del sistema.*
>
> *Y digo que me encontraba como el elefante atado a una pequeña estaca, ya que* ***mi estaca era una rutina perezosa*** *y muy poco atractiva, en realidad y por lo que comento poco*

*más adelante* ***estaba en depresión. Tras mi debacle económica a mis 57 años, mis expectativas se habían reducido al máximo, tareas hogareñas, más de una, hartantes: cortar el césped, efectuar las compras, colaborar en otras labores y una vez a la semana, ir a una quinta de gallinas ponedoras, recabar facturas y llevar la contabilidad casera de esa SRL.*** *A la vuelta de la quinta, como gran diversión, parar con los dueños de la quinta en un boliche, tomar unos vinos -eso sí- una muy buena picada, y oír hablar y hacerlo a la vez de cosas viejas, ya perimidas, de política añeja, de resultados imaginarios y no logrados. Todo por una remuneración hiper-ínfima. Pero que el final en algo -poco- ayudaba.*

*Además tenía una ocupación que consideraba placentera, dije consideraba. Era ir a cantar a un coro. Anduve en varios. Conclusión: todos los directores de coros son más o menos chiflados. Salvo en dos de ellos, donde aprendí mucho, pero que lamentablemente se disolvieron. El coreuta es el que paga y tiene sus gastos, y la época en que vivimos nos hace prescindir de lo superfluo aunque sea un placer.*

*Por esos tiempos se me apareció el PUAM y fui de los primeros en el 2001 que se llegó a averiguar, a inscribirse. Elegí una materia de computación y una psico-filo-humanística, y no salí más, sobre todo de estas últimas. Y ahora resumiendo el primer ítem de mi respuesta digo que* ***el principal motivo que me llevó a inscribirme en estos cursos fue el de sacudir esa modorra que me había sojuzgado durante toda mi depresión.*** *A mover las Neuronas, a producir sinapsis, mientras más, mejor".*

La descripción de R. acerca de su situación personal revela la fractura producida en su sentido de continuidad existencial. La debacle económica, la rutina hogareña, la pérdida del poder social derivada de los magros ingresos que puede generar lo llevan a la depresión. No obstante el deterioro de su estado anímico fue buscando alternativas que le permitieran armar una rutina que lo sostuviera. En su discurso aparece el displacer de la situación expresado en la imagen de estar atado a una estaca, inmovilizado. Falta de movimiento que expresa la percepción de haberse estancado en su curso vital, de estar paralizado frente a ciertos eventos que resquebrajaron su identidad construida en torno al vigor físico, el poder económico y el rol de autoridad y jefe de familia.

Las descripciones de las mujeres mayores acerca de la situación posjubilatoria de sus maridos, coinciden con la descripción. Para los varones la jubilación implica el retorno al ámbito de lo doméstico; entorno en el que tienen que negociar su tiempo y su espacio con las amas de la casa, quienes en

este retorno transfieren tareas y ocupaciones para que los hombres "llenen el tiempo liberado". En este sentido, la crisis aparece por la dificultad para transformar el tiempo liberado en tiempo libre y en ocio creativo. Las mujeres también afrontan la jubilación como una situación de riesgo para su autonomía. Narra una de ellas:

> *"Yo me inscribí en estos cursos porque* ***empecé a darme cuenta que luego de la jubilación, en mi casa querían que me convirtiera en una ama de casa de tiempo completo.*** *Mis hijos me decían: mamá ahora que no haces nada, haceme tal comida, comprame tal cosa. Yo había trabajado siempre fuera de casa y los había atendido a todos, así que* ***comencé a sentir esas demandas como una amenaza y un retroceso.*** *Poco a poco comencé a reducir mi vida social y a sentirme inmersa en una rutina y en una monotonía que me bajoneaba. Cuando me dijeron de estos cursos vine corriendo,* ***necesito recuperar un espacio para mí, para volver a estar con la gente****" (A. 63).*

A pesar de las valencias distintas, los sujetos comparten la percepción de enfrentarse a una nueva etapa en sus vidas. También es común la decisión de afrontarla, recurriendo a la realización de una actividad también nueva. Esta motivación representa, entonces, una forma de progreso frente a determinadas inflexiones emocionales producidas por eventos y situaciones propias de la edad, tales como la viudez, la jubilación, la abuelidad, etc. Así, estos cambios, traducidos en desajustes psicológicos son señalados por los sujetos como las fuentes de su motivación académica.

La proporción de hombres y mujeres con este tipo de motivación es similar.

Las personas solteras y viudas son las que más expresan necesidades de adaptación. En el caso de las personas mayores solteras, la tercera parte de ellos asiste a los cursos en busca de cierto equilibrio frente a la soledad, la superación de la muerte de los padres o los problemas de convivencia con otros familiares, principalmente otros hermanos con los que conviven.

*Zu. tiene 60 años, es maestra jardinera jubilada. Refiere que en los últimos dos años le han acontecido una serie de problemas que la han afectado profundamente. Comenta que ha sufrido la pérdida de su madre y que ha tenido problemas serios de salud que la han transformado.*

> *"Yo* ***antes no era así...ahora siento como que tengo enfrente una pared que se ha interpuesto entre mi vida alegre, feliz, como era yo antes y como estoy ahora.*** *Yo antes pensaba que la vida era un cohete y me veía en la punta del cohete. En estos momentos siento que apenas si logro mantenerme agarrada a la cola del cohete.* ***Llegué con temor, angustia e inseguridad. Sintiendo que toda mi***

> ***estructura interna está desarticulada. Quisiera aprender a superar la pared que se interpone entre mi vida alegre y el duelo, a trabajar en la reorganización de la estructura interna, comprendiendo y aceptando la modificación de mi vida".***

La descripción de esta participante muestra el carácter desestructurador de las crisis de desarrollo; aun cuando estas se desencadenen por algún evento normativo como la muerte de los padres. La crisis de la mediana edad se caracteriza por la convergencia y simultaneidad de eventos críticos de orden biológico, psicológico y social. Es esta irrupción de múltiples eventos lo que genera la sensación de desestibilización y desestructuración personal. El sujeto que transita la crisis percibe a su Yo amenazado, y a su identidad personal a punto de desintegrarse.

*M. tiene 58 años. Es cabeza de familia desde hace dieciocho años, cuando enviudó y quedó a cargo de cuatro hijos. Manifiesta que se ha inscripto en los cursos porque se siente desbordaba por la cantidad de exigencias y demandas derivadas de su doble rol de padre-madre; de ser el único sostén económico; de tener que cuidar a su madre de 82 años que presenta una incipiente demencia senil; y de atender a dos hermanos solterones que viven en la casa.*

> *"Yo me inscribí aquí porque* ***necesito un respiro. Me siento desbordada y veo que mi salud física, emocional y mental está tambaleándose,*** *por eso creo que en estos cursos podré encontrar herramientas para seguir adelante.* ***Siento que me estoy quedando sin puntos de apoyo, no tengo a quién recurrir*** *y veo que como soy la única hija mujer que está en la ciudad -los otros viven en el interior- mis hermanos creen que es mi obligación atender a mi mami...y nadie se ofrece para darme una mano y para colaborarme. Por suerte, mi hija mayor se ofreció a cubrirme para que venga a este curso en el que espero aprender y relajarme un poco".*

Tres de cada diez adultos mayores que realizaron ocupaciones manuales y dos de cada diez amas de casa e igual cantidad de mujeres que realizaron tareas de status ocupacional medio-bajo presentan este tipo de motivación educativa.

*R. una mujer de 59 años se presenta a sí misma del siguiente modo:*

> *"Soy viuda, estoy en actividad. Soy enfermera y taxista.* ***Creo que en este momento tengo muchos roles y me gustaría ser yo, no parecer.*** *Soy muy pudorosa. Soy de esa generación que condenaba el ocio, no se puede perder el tiempo....ahora quisiera aprender a darme permiso, siento que a veces me castigo mucho.* ***Me cuesta mucho aceptar***

> ***los cambios de mi cuerpo; me siento una mujer unisex, por eso me alegra ser menopáusica.*** *En este momento de la vida quisiera aprender a estar conmigo misma y ser más objetiva.* ***Tengo una hija de 22 años, he aprendido a soltarla, pero me gustaría retenerla.*** *Por eso estoy acá, quiero hacer los cursos para poder sentirme mejor.* ***Yo ando sola por la vida y tengo que reafirmarme. Tengo la sensación de estar medio a oscuras y busco la luz, es necesaria para ver el camino".***

El discurso de R. manifiesta las características de la crisis de la mediana edad de las mujeres. Crisis en la que confluyen los cambios físicos; la necesidad de ajuste de la autoimagen a esos cambios; la tensión que genera la multiplicidad de roles y el duelo del nido vacío. En esta mirada que vuelve sobre sí misma, esta mujer mayor busca un aprendizaje que la acerque al "ser" ella misma, sintiéndose mejor y buscando recursos para continuar. Este fragmento también revela el carácter desestabilizador de la crisis, ya que todas las dimensiones de la persona son alcanzadas por sus efectos desestructuradores.

No se observan diferencias según el grado de satisfacción vital de los encuestados. Ello muestra que pese a la profunda sensación de desajuste y desequilibrio, los sujetos perciben que esa situación es temporaria. Las personas que tienen un menor sentido de autoeficacia y una percepción desvalorizada de sus competencias y capacidades, evidenciadas en el menor sesgo de juventud presentan mayores valores en este perfil motivacional. Este dato es interesante en la medida que revela el carácter situacional y temporal del malestar generado por la situación de crisis.

En otras palabras, la percepción de la necesidad de adaptarse a los cambios producidos por eventos críticos y la insatisfacción emocional que se deriva de esa situación, no hacen que la persona valore negativamente el conjunto de su experiencia vital. Se observa que en estos casos, en general, predomina la sensación de desborde emocional y de confusión racional. En ese marco, los sujetos sienten que no poseen los recursos de afrontamiento necesarios para enfrentar y resolver su situación, por lo que recurren a apoyos y ayudas externas, como las actividades educativas.

El trabajo de elaboración de las pérdidas requiere que se puedan recuperar las ganancias de lo vivido, es decir que el sujeto pueda capitalizar lo vivido como una experiencia positiva. En tal sentido, la búsqueda de un grupo de pares permite instaurar un código de intercambio experiencial en el que pueden circular diferentes posiciones y estrategias de afrontamiento. En el contexto grupal de la actividad educativa, se va construyendo una red de soporte en el que las personas mayores pueden cotejar sus experiencias individuales con las de otros; y descubrir que hay atravesamientos comunes ligados a las características del momento vital que transitan.

En resumen, podemos afirmar que este tipo de motivación pone en evidencia la tesis de los autores de la psicología del Yo. Esta sostiene que las transiciones y los eventos críticos son oportunidades para el desarrollo, en la medida que confrontan a las personas con su modo habitual de funcionamiento. En esa revisión las personas re-descubren recursos personales, buscan aquellos recursos que necesitan pero no los poseen o desechan los que ya no le sirven más. Las situaciones de crisis son momentos propicios para percibir la necesidad de introducir cambios y aprender cosas nuevas. En ese sentido, este tipo de motivación educacional presenta cierta similitud con la motivación extrínseca autorregulada, ya que los sujetos se afilian a las actividades educativas con la intención de alcanzar una meta de bienestar o de anular los sentimientos y pensamientos negativos asociados al malestar psicológico de la crisis.

### *4. MOTIVACIÓN DE ENTRENAMIENTO*

Este perfil de motivación académica se presenta en el 8.1 % de la muestra, que expresan sus motivos del siguiente modo:

- ***No quedarme y seguir aprendiendo.***
- *Recordar,* ***probar mi memoria*** *y sociabilizarme.*
- ***Emplear bien mi tiempo de ocio, entrenar mi agotada memoria,*** *aprender nuevos conocimientos y refrescar los adquiridos,* ***conquistar*** *nuevas amistades, vivir socialmente acompañado; el aislamiento no es aconsejable.*
- *Hacer actividades de talleres y* ***mantenerme activa física e intelectualmente****. Sobre todo en las cosas de estudio que no pude hacer en la primera época de mi vida, por razones laborales.*
- ***Conseguir que mi mente y mi inteligencia no se deterioraran*** *y* ***no me dieran tiempo a pensar en el paso de los años****.*

En la base de esta motivación se halla la necesidad de autoafirmación de las capacidades de los adultos mayores. El interés de este tipo de alumnos mayores es *mantenerse en buen estado,* en las diferentes dimensiones de su desarrollo. Expresan:

- *El motivo por el que me inscribí fue que* ***quería iniciar una actividad intelectual para mantener mi capacidad, ejercitar la memoria y aumentar mis relaciones sociales****.*
- *Antes de jubilarme* ***busqué tener una actividad que me mantenga activa física y mentalmente.***

La participación educativa es percibida como un medio para mantener el estado físico y mental a través de la ejercitación de las capacidades. Se observa en estos sujetos que prima el interés por la actividad más que por el tipo de información o habilidad a ejercitar. En otras palabras, el supuesto que está en la base de los intereses educacionales de los mayores con motivación

de entrenamiento es que aquellos órganos, facultades y habilidades humanas que no se ejercitan o se utilizan, se atrofian o deterioran.

El aprendizaje es interpretado como entrenamiento preventivo para dilatar o evitar el decline de las funciones intelectuales y motoras. Estos sujetos consideran que el mantenimiento de su saludabilidad es en gran parte responsabilidad suya, y atribuyen una considerable importancia a "mantener la cabeza bien" y a "mantenerse activos". Las metas personales de estos sujetos son mantener un sentido de autoeficacia y de conservar ciertos niveles de desarrollo intelectual y social, alcanzados en etapas anteriores del desarrollo. Este tipo de motivación refleja la necesidad de trascender los conflictos y temores generados por las autopercepciones referidas a su condición de ser mayor o de estar envejeciendo.

*I. tiene 55 años. Es soltera. Vive con su padre a quien atiende desde que falleció su madre. Dejó su trabajo para hacer frente a las exigencias que le plantea el cuidado y la atención de su padre que tiene problemas de salud. Realiza todos los días una rutina de actividades físicas y comenta que trata de prodigarse diversos cuidados para su cuerpo y para su salud emocional. Expresa que "quisiera tener una estampa, una personalidad que exprese: ¡aquí estoy yo!" y que decidió asistir a los cursos "para atreverme a hablar, ya que si hablo siento que me desnudo y después no vuelvo al grupo. He sido criada en una estructura rígida y tengo un poco de miedo a la exposición. Me vivo defendiendo; para que no me agredan, ataco yo". Y responde:*

> *¿Por qué me anoté en el PUAM? "Pues porque consideré que por 50 años la naturaleza había sido muy buena conmigo, por lo que de allí en más,* ***yo debía ayudarla manteniéndome sana y activa en cuerpo, mente y espíritu****.. Sófocles escribió Edipo a los 89 años; Goya a los 65 pintó Los desastres de la guerra; Verdi a los 74 compuso Otelo y Don Juan Filloy no pasó un día de sus 104 años de vida sin escribir al menos una línea a mano. Yo seguramente no seré recordada por ninguna obra como las descriptas pero tengo en mis manos el deber de hacer la mejor obra conmigo;....y estoy en eso".*

*Y agrega:*

> *"Lo dijo Juan Filloy: "Cuando un individuo llega a 70 ó 100 años, con su patrimonio biológico y espiritual intacto, su vida fructuosa recién empieza, y comienza esta etapa que yo llamo la vejentud dichosa.* ***Venir a estos talleres hacen que la vejentud dichosa pueda ser vivida con plenitud, si uno se hace responsable por cómo la construye".***

Este perfil motivacional es superior entre los varones, quienes duplican la proporción de mujeres con esta motivación. Se observa que en los varones

mayores la necesidad de entrenamiento se corresponde a una doble estrategia de conservación de las capacidades. Por una parte, la autoimposición de desafíos intelectuales responde a la necesidad de "probar que todavía puedo" frente a las amenazas que representa el envejecimiento como pérdida de la potencia (social y sexual), el poder (económico y de autoridad) y el vigor (físico); valores estructuradores de la identidad masculina en nuestra cultura. Por otro lado, la estrategia del entrenamiento de las capacidades restituye un sentido de competencia y eficacia que sostienen el mandato social del dominio y el control sobre sí mismo.

La motivación de entrenamiento es superior entre las personas más Jovenes. Llama la atención que los adultos mayores sean quienes más "fantasmas" tienen acerca del envejecimiento. Su anticipación de la vejez remite a "imágenes siniestras" contenidas en los prejuicios y estereotipos negativos que presentan a esta etapa del curso vital como un tiempo de deterioro, involución y discapacidad. Estas imágenes terroríficas se ligan al temor por la pérdida de las capacidades, especialmente las de índole intelectual y psíquico. Más que el temor a la muerte, estos sujetos poseen miedo al deterioro y la incapacidad, a cómo se llega a la muerte. En estos casos la vejez es asimilada a envejecimiento patológico.

En cuanto al status ocupacional se observa que predomina en las personas mayores de niveles ocupacionales medio-bajos. La proporción es ínfima entre las personas de los otros grupos ocupacionales. Este hecho posiblemente se relacione con el vínculo biográfico con el conocimiento y las destrezas y habilidades, en la medida que éstas son la base de la autoestima y valoración profesional de quienes realizan este tipo de tareas. Recordemos que en este grupo predominan las mujeres que realizaban trabajos artesanales y manuales, generalmente con escasa cobertura de la seguridad social. Por ello la conservación de esas destrezas puede relacionarse con el temor que genera el deterioro o la incapacidad física o mental como factor de pérdida de autonomía.

En cuanto a la relación entre este perfil motivacional y algunas características psicosociales se observa que son los sujetos con mayor satisfacción vital quienes presentan valores más altos. Puede interpretarse este dato como la confirmación de la profecía de autorealización, ya que los sujetos que más se ejercitan y entrenan para mantener el nivel que ellos mismos consideran óptimo, obtienen como resultado el mantenimiento de sus competencias. En otras palabras, a un mayor control personal y un direccionamiento efectivo hacia acciones de entrenamiento físico e intelectual, las personas se ven a sí mismas bastante más jóvenes que lo que indica su partida de nacimiento.

*H., tiene 74 años. Es jubilado como técnico de una fábrica militar. Participa desde hace más de veinte años en las actividades parroquiales. Justifica su decisión de ingresar a los cursos universitarios en la percepción de estar perdiendo las habilidades sociales. Nos dice:*

> *"Yo por ejemplo, al dejar de trabajar noté que me faltaba algo. Tenía una vida normalmente, como siempre, pero me faltaba algo social. Porque al trabajar tenía un compañerismo en el cual uno podía desenvolverse y he visto que era una facilidad entrar a estos cursos para integrarme y no perder eso que ya me estaba molestando un poco a mí. Yo quería salir, tener contacto con la gente. Esa fue la razón principal.* ***Cuando estás con otros y conversás, la cabeza se mantiene bien, leés, mirás las noticias, tenés razones para estar conectado. Y es como que estás más atento a lo que ocurre. Si perdés eso te volvés como los viejos de los centros de jubilados, que están ahí todos callados, tristes, viejos..Yo sé que no soy joven, pero no soy viejo, por lo menos me esfuerzo para no sentirme viejo".***

Este perfil motivacional puede representarse como un círculo virtuoso, por el que a mayor auto-exigencia de rendimiento físico o intelectual, mayores beneficios se obtienen. Desde una perspectiva psicodinámica estos sujetos están más expuestos a sentimientos de sobreexigencia y estrés, ya que en la base de esta motivación no hay una perspectiva de desarrollo. Lo que moviliza a los mayores a la búsqueda de la actividad educativa es el temor y el terror a la involución y al deterioro. Por ello, estos sujetos eligen aquellos cursos que impliquen un desafío y presenten un grado de complejidad cognitiva o manipulativa que les permitan probarse en sus capacidades.

Entre los cursos elegidos se destacan los idiomas -especialmente el inglés- el entrenamiento de la memoria, la informática y las actividades físicas. Este perfil de motivación educativa podría encuadrarse como un tipo particular de motivación intrínseca. Es intrínseca porque los sujetos experimentan un sentido de competencia y autoafirmación de sus capacidades realizando la actividad. Sin embargo, la presión por obtener las metas de logro, hace que el desarrollo de las habilidades y talentos imponga a la actividad educativa un sentido de "trabajo y ejercitación", disminuyendo el goce y el disfrute.

### *5. MOTIVACIÓN DE ASIGNATURA PENDIENTE*

Este perfil motivacional se sustenta en la necesidad de las personas mayores de satisfacer el deseo de acceder a oportunidades educativas, que le estuvieron obstaculizadas en otros momentos del curso vital. Alrededor del 7 % de los mayores encuestados presentan esta motivación. En palabras de ellos sus motivos para afiliarse a las actividades de educación no formal son:

- *Decidí inscribirme en el año 1995 porque antes no tenía la edad. Los motivos, porque yo* ***no quería que se murieran las neuronas sin aprender algo más en mi vida,*** *ya que* ***de joven no pude****.*
- ***Hacer lo que en otro tiempo no pude.***

- ***Aprender lo que me gusta y no pude de joven***.
- ***Cumplimentar deseos no realizados anteriormente***.
- *Renovarme, querer hacer cosas lindas, integrarme con gente* ***que me enseñen las tareas que quería realizar cuando era joven.***
- *Por haberme jubilado, aprovechando el tiempo libre* ***y por no poder estudiar lo que me gustaba antes.***

Este tipo de motivación muestra claramente cómo hay metas y necesidades internas de los sujetos que se mantienen a través del tiempo y de los eventos vitales propios del proceso de desarrollo. Asimismo, revela el papel que tienen los factores sociales y culturales como inhibidores de las conductas que interesan a los sujetos. Dicen las participantes mayores:

> *"**Me inscribí en teatro para hacer algo que por miedo, timidez, ridículo o presiones familiares no lo pude hacer de joven.** En mi época estaba mal visto que las chicas bien nos dedicáramos al arte y más que nada al teatro. Se decía que las artistas eran unas casquivanas. Chicas ligeras...¿vió?. A mi marido tampoco le gustaba mucho que yo anduviera siempre en los actos de la escuela haciendo sketchs, así que **recién ahora me estoy dando el gusto"** (B. 72 años).*

*Agrega otra:*

> *"**Cuando era joven yo quería estudiar. Pero en esa época los que tenían prioridad eran los varones y a ellos los mandaron al secundario. A las mujeres nos mandaron a corte y confección.** Es que antes se consideraba que las mujeres teníamos que aprender cosas que nos sirvieran en la casa y a los muchachos cosas que les sirvieran en la vida. Cuando tuve hijas quise que estudiaran y tuvieran educación. Te digo que ahora que me preguntás, pienso que estoy interesada en la comunicación humana (es el curso en el que participa) y tengo una hija psicóloga y otro periodista. ¿Ellos habrán elegido esas carreras por influencia mía? (Risas). (J. 63)*

Las limitaciones económicas, el efecto de las pautas de discriminación de género, las obligaciones relativas al cuidado del hogar y la crianza de los hijos, han dificultado la satisfacción de la necesidad de educarse. Dicen algunas participantes:

> ***"Deseaba saldar asignaturas pendientes** ya que en su momento no seguí ninguna carrera universitaria y, a pesar de mi edad, me encanta seguir relacionada con la cultura".*

> ***"Al jubilarme para llenar mi tiempo libre y aprovechar para aprender cosas que habían quedado relegadas".***

La educación en este momento de la vida es vista como la compensación

de lo que no se pudo hacer cuando joven. A la vez, el acceso a los cursos es vista como la concreción del deseo largamente acariciado. Este pensamiento genera un sentido de gratificación e ilusión que sostiene y realimenta el deseo de participar y desarrollar las potencialidades que estaban latentes.

Un componente importante de este tipo de motivación es que la posibilidad de aprender se de entre personas de la misma edad. Estos sujetos muestran un sentido de competencia para aprender y expresan su estímulo por realizar "el sueño de toda su vida". Un sentido de integridad y de aceptación de lo vivido y la apertura para experimentar nuevas situaciones vitales parecen ser rasgos que denotan el carácter positivo de la salud psíquica de los sujetos con esta motivación.

El análisis de este perfil motivacional según las variables socio-demográficas muestra que ésta aparece sólo en la población femenina, especialmente del grupo de adultos mayores y cuyo entorno de convivencia se caracteriza por la presencia de miembros de la familia.

En cuanto a la incidencia de las variables psicosociales, se observa que a menor discrepancia entre la edad cognitiva y la edad ideal, es mayor la proporción de este tipo de motivación. Ello sugiere que estos sujetos conservan un sentido de autoeficacia que les permite apreciar y disfrutar la oportunidad de educarse en este momento de sus vidas.

*V. tiene 65 años. Hace 10 años se inscribió por primera vez en un curso universitario. Su historia personal muestra las marcas de las condiciones sociales de su crianza. Hija de una mujer que tuvo doce hijos, fue entregada como "criadita" a una familia a los seis años junto a una hermana melliza. Esa familia le brindó educación primaria. A los quince años se casó y luego de varios trabajos entró al hospital a trabajar como enfermera empírica, tarea que realizó hasta su jubilación. Unos días antes de jubilarse conoció la existencia de los cursos universitarios. Ella cuenta su motivación del siguiente modo:*

> *"Yo me entero por casualidad en la televisión de que iba a haber un programa para adultos mayores.* ***Y cuando nombraron a fotografía que era algo pendiente que yo tenía, fui más que ligero a asesorarme*** *a la universidad y no sabía yo que me hablaban del PEAM, del PEAM y entonces yo pregunté qué era el PEAM. Y entonces me explicaron que era un Programa Educativo para Adultos Mayores.*
>
> *Cuando yo era muy niña yo tenía el concepto de que la universidad era para los pudientes. Los hijos del doctor tal, de fulano iban a la universidad. Nosotros no, hijas de doña Juana ¡cómo iban a ir a la universidad!. Esa mentalidad tenía cuando niña. Cuando fui más grande digo no, la*

*universidad es para los inteligentes, los inteligentes hacen carrera de estudio, nosotros no. Y yo lo que logre en estos diez años es que vi que la universidad -y bendita sea la universidad- no era solamente para los que pueden, ni para los inteligentes, ni para los jóvenes, sino también para los adultos.*

***Para mí haber logrado estar en la universidad fue como un sueño.*** *Imagínese que yo pasaba por la ruta y nunca me había animado a entrar a conocer el campus.* ***Me animé y fui a preguntar y vi que era lo que siempre había querido.*** *Le cuento una cosa: cuando era chica en una fiesta de la escuela tenía que actuar, yo estaba en cuarto o quinto grado. Como era pobre las maestras me habían conseguido un vestidito hermoso. Cuando estaba en el escenario me di cuenta que ahí no había nadie que me mirara, los otros chicos tenían a sus padres, sus abuelos y yo estaba ahí solita. Me largué a llorar. Recordarlo me da pena. Y ahora cuando bailo o hacemos algo de teatro, me siento re-importante, sé que hay alguien de mi familia, mi marido, mis hijos, mis nietos, alguien querido que está mirándome. Ahora hay alguien, y también estoy yo que me siento feliz...como perro con dos colas (Risas).* ***Y realizada, he completado algo que me faltaba, pero no crea que ya está, aunque sea viejita y toda doblada voy a estar acá.*** *Hasta que me muera no dejo más estos cursos".*

### *6. MOTIVACIÓN POR ILUSIÓN DIFERIDA*

Este tipo de motivación académica es el de menor incidencia en la muestra, alcanzando a un 5 % de los encuestados. Los discursos que manifiestan este perfil motivacional expresan:

- *Me inscribí por que* ***me comunicaron que las clases eran muy interesantes y los profesores muy bien.***
- *Decidí inscribirme* ***por invitaciones reiteradas de amigos con intención de asistir simplemente como oyente.***
- ***Me inscribió mi hija*** *para que me ocupara en algo.*
- ***Me inscribí por consejo médico, en realidad no me interesaba mucho.*** *Creo que vine en automático y para dejar conforme al médico que me tiene tanta paciencia.*

Este tipo de motivación académica denota una orientación del sujeto a la actividad por el efecto de la presión que otras personas significativas realizan sobre él. Pareciera que no se satisface una necesidad educativa específica, por lo que la actitud hacia la actividad educativa es de menor compromiso, señalando que participan como oyentes, o que asisten para ocuparse en algo. Los sujetos con esta motivación no parecen tener la ilusión de insertarse e

incluirse en un espacio creativo y de desarrollo personal. Se trataría más bien de una inclinación producida por la identificación con algunos rasgos, valores o actitudes que han recibido de quienes les indujeron.

*G. tenía 79 años cuando se inscribió por primera vez en un curso en la universidad. Rememora su proceso de toma de decisión del siguiente modo:*

> *"Volver atrás. ¿Cuánto? Cinco años...parece un siglo.* ***Me doy cuenta que no tenía ambiciones.*** *No tenía un "mañana tengo que estar a tal hora en tal lugar". Era una vida tranquila porque* ***ya estaba todo hecho. Ahora pienso en esa época y veo a una señora mayor enfrente mío, alguien a quien se le hablaba y no contestaba. Ella miraba desde la vereda de enfrente, estaba como insensibilizada. Esa otra persona era yo. Estaba muy mal, estaba como paralizada.*** *Entonces vino una amiga y me dijo, ¿por qué no vamos al PUAM?. Me pareció un desafío el querés venir a la Universidad, porque esa era la invitación. Nunca había oído de estos cursos. Para mí la Universidad era un Templo, a los que sólo pueden acceder los inteligentes, privilegiados. ¿qué papel haría ahí?. Pero mi amiga al traerme me dijo: anotáte en Relaciones Públicas. Estaba el cupo completo. Me dijeron: espere. Y allí me quedé sin saber qué decir. Me sentí una persona importante, pero* ***tenía la seguridad que no estaría mucho tiempo, porque tal vez no pudiera asimilar lo que me enseñarían y me mostrarían la puerta.****..pero ya estaba en la universidad.*
>
> ***Las primeras clases eran un suplicio.*** *Me sentaba al fondo por* ***temor a que me preguntaran algo y no supiera contestar****....así pasaron cuatro meses. Un día el profesor dio una tarea; cumplí con ella y en clase me preguntó qué hice. Me paralicé. No pude contestar y el profesor dijo: G. no hizo la tarea.* ***Si me hubieran pegado, no tendría la vergüenza que me invadió y me prometí que bien o mal tenía que decir lo que sentía".*** *(G. 84 años)*

El relato de G. acerca de su situación al momento de inscribirse en los cursos universitarios de educación no formal pone de manifiesto circunstancias emocionales propias de quien atraviesa un proceso patológico de envejecimiento. Zarebsky (2001) plantea que en el envejecimiento patológico se produce un achatamiento de la dimensión representacional del sujeto y una pérdida en la capacidad de investir positivamente al propio Yo. La metáfora de esta mujer mayor que se proyecta a sí misma en otra figura con la cual no puede comunicarse y que tiene frente a ella, revela la pérdida de conexión interna con su propio Yo. Una situación de extrañamiento de sí misma, de la que es rescatada por la figura de la amiga, compañera de trabajo durante

cuarenta años y "hermana del corazón". El discurso describe el sentido de incompetencia que se atribuía a sí misma y su temor de no ser eficaz en su inserción educativa.

Este tipo de motivación es superior entre los varones. Sin embargo, entre los varones que presentan este perfil motivacional no se advierte la incidencia de las marcas de la depresión. Los varones son incitados por sus mujeres, van sin demasiado interés, más para acompañar o para dar el gusto a sus esposas que por satisfacer una necesidad específica y reconocida. Dice uno de ellos:

> *"Yo empecé, dos años después que mi señora había empezado algunos cursos. Para mi fue muy importante porque* ***ella me decía ahí vas a hacer muchas amistades, después incluso, mucha gente muy buena, los profesores para qué hablar... y entonces ella me entusiasmo a mi y yo dije bueno, voy a seguir el curso, vamos a ver, a probar, y me siguió entusiasmando****. Empecé Calidad de vida, después educación física y después folklore, donde estoy hasta ahora. Y me gusta..* ***Muchas veces uno se queda en casa, a pensar cosas que uno no tiene que pensar. Por lo menos uno se distrae más, que es lo fundamental en las personas grandes.*** *Nosotros también quedamos solos, criamos dos nietas y algo teníamos que hacer y por eso decidí seguir.* ***Mi señora me llevó y aquí estoy al lado de ella"*** *(Q. 67 años, jubilado como empleado de panadería, con estudios primarios incompletos).*

Este discurso sugiere que el malestar masculino frente a los duelos y los procesos de cambio que acontecen en la vejez, es vivenciado de un modo más secreto e íntimo. Concordante con el mandato social de que los hombres no lloran y que no pueden exponer sus sentimientos, los varones se pliegan al deseo de sus esposas para justificar sus motivos de afiliación a las actividades educativas. Por su parte, las mismas esposas ostentan su triunfo diciendo "logré convencerlo", "lo arrastré hasta acá". Por eso es común encontrar a ambos cónyuges en un mismo curso. Veamos un caso:

*D. tiene 78 años. Ha estado en tratamiento de cáncer de pulmón. Asiste con su mujer por recomendación de sus médicos. Ella tiene un diagnóstico probable de Alzheimer en su fase inicial Ella es quien muestra la iniciativa y habla de su situación. Dice:*

> *"Tengo 68 años, como ya somos jubilados, trabajamos todo lo que teníamos que trabajar.* ***Traje a mi esposo.*** *Hace veintiocho años que vivimos aquí. Somos de Mendoza y uno de nuestros problemas es el desarraigo. Uno está acá pero el corazón está allá.* ***Yo me siento como que no piso la tierra. A esta edad no producimos, estoy un poquito desesperanzada.*** *Todo lo que sea nuevo, que nos llene la*

*vida nuevamente, es bueno. Quisiera sentirme más plena,* ***salir de la depresión. Estoy aquí porque el médico de él (su esposo) y el mío nos dijeron que teníamos que hacer algo y nos sugirieron estos cursos****". En otro momento de la entrevista agrega: "Hubo un tiempo, el de la crianza de los hijos en que me sentí con una responsabilidad excesiva. He sido muy responsable en la crianza. Mi único pensamiento han sido mis hijos, Yo no existía para mí. Me relegué. Trabajaba. Me sentía culposa por dejar a los chicos para trabajar. Me sentía oprimida. Primero te sentís culposa, luego ves que les crecen las alas y vuelan y los perdés; al final, ahora, los consultás y sentís que los perdiste totalmente.* ***Para lo que me hubiera gustado ser ya era tarde". Adultos mayores es muy cariñoso. Pero el (mal) tiempo transcurrido te deteriora.***

*Frente al discurso preguntamos:*

*E. ¿Lo consideraste un sacrificio?*

*R. Para nada. Me frustró porque no podía dedicarme a mi misma.* ***Todo eso que uno hizo por sus hijos se fue desvaneciendo. Ahora no nos queda tiempo****. Los hijos son un capital irrecuperable y los años que nos quedan ¿nos dan posibilidades de qué?.*

*Su marido escucha y opina:*

*"En la historia tenemos demasiados mártires para que nosotros trabajemos en contra de una visión positiva. No somos una sola persona. Cada uno de nosotros somos varios. El Yo cerebral que crea la suficiencia, el ego. El Yo del alma, el de la sencillez. Tenemos varios* ***Yo dentro, ese enorme barullo que tenemos, que nos acompaña y ese ruido lo tenemos dentro, en la cabeza".***

Este fragmento de la entrevista reitera las metáforas y sensaciones de los casos anteriores. La depresión, la desesperanza, la sensación de no disponer de tiempo ni proyectos, la metáfora de "estar en el aire" y el sentido de confusión generado por los conflictos internos, muestran que este tipo de motivación se presenta en sujetos que transitan procesos poco saludables de envejecimiento. Se trata de personas que independientemente de la edad "se sienten viejas" y ven limitada su capacidad de orientar su proceso existencial. En términos de Erikson, puede decirse que están del lado de la desesperanza vital, por lo que el pesimismo, la sensación de fracaso y de haber gastado la vida sin sentir gratificación ni gratitud por lo vivido marcan su experiencia subjetiva de envejecer.

Este perfil motivacional posee cierta correspondencia con lo que Deci y Ryan (1985) denominan amotivación. En este caso, la motivación no es autodeterminada, ya que los propios sujetos no se reconocen como los

generadores de su deseo de participación, ni se reconocen la suficiente competencia intelectual y emocional para desempeñarse eficazmente en el contexto educativo. De hecho, los sujetos con este tipo de motivación educacional son los que tienen mayores probabilidades de abandonar rápidamente las actividades educativas.

Aquellas personas que pueden recuperar su sentido de competencia redescubren su potencial y afirman sus capacidades, permaneciendo insertos en los programas de educación no formal. En definitiva, en la inserción en la actividad educativa los sujetos con este perfil motivacional logran recuperar su sentido de competencia y control personal.

## ALGUNAS REFLEXIONES CONCEPTUALES SOBRE LA MOTIVACIÓN EDUCATIVA DE ADULTOS MAYORES

Al igual que en muchos otros temas psicopedagógicos vinculados al envejecimiento, la pregunta clave en relación con la motivación, es si hay alguna discontinuidad o diferenciación en relación a otros momentos del curso vital. En ese sentido cabe una diferenciación respecto a la motivación como proceso "energético", la motivación como situación o circunstancia y la motivación como experiencia ligada al proceso de desarrollo personal.

En su aspecto energético, en las teorías tradicionales ha predominado una visión de la motivación como un proceso psicológico estable, en el que no habría una discontinuidad entre las diferentes edades y acontecimientos del curso vital. Cada persona se caracterizaría por un perfil motivacional a través del cual regularía todas las conductas de los diferentes ámbitos de su vida. Asimismo, para algunas teorías tradicionales la motivación se originaría en ciertas necesidades internas (graduales y jerárquicas) que tendrían cierta estabilidad a lo largo de la vida y que se presentan en todos los sujetos independientemente de la sociedad, la cultura y las generaciones.

Esta concepción tradicional de la motivación enfatiza una visión estructural, mecánica y funcional, que según hemos podido observar en el trabajo de campo no sería del todo válida para el estudio de la motivación académica en la segunda mitad de la vida. Los datos disponibles muestran las discontinuidades y rupturas que tiene el supuesto perfil motivacional de las teorías tradicionales; rupturas y discontinuidades ligadas en gran medida a los procesos de afrontamiento de crisis normativas o no normativas de desarrollo; procesos contextualizados en un sistema de demandas y oportunidades socioculturales; y regulados por los sujetos de acuerdo a su estructura y dinámica psicoafectiva.

En nuestra aproximación empírica hemos detectado la necesidad de que la teoría recupere la dimensión dinámica de la motivación, partiendo de una perspectiva del sujeto como intérprete de sí mismo. La reflexión del sujeto de

mediana edad y anciano acerca de las necesidades que experimenta en su ser interno (su sí mismo) para poder sostener-se integrado y en equilibrio con su entorno, pareciera ser el mecanismo a través del cual se genera y sostiene el deseo de afiliarse en actividades educativas. Re-flexión que no necesariamente se reduce a un acto intelectual consciente en el que la persona puede discriminar racionalmente sus necesidades y deseos más profundos. La re-flexión implica una vuelta del sujeto hacia su sí mismo, una mirada desde su interioridad en la que trata de comprender su posición existencial y su lugar en la dinámica contextual de la que forma parte. En esa re-flexión se intersectan los pensamientos, los sentimientos y las acciones -no siempre de modo armónico buscando su integración- manteniéndose algunos de ellos a nivel consciente y otros a nivel de latencia y/o preconciencia.

En el caso estudiado, creemos que la motivación académica se liga fuertemente a la dinámica de las crisis y transiciones de la segunda mitad de la vida; período del curso vital en que las personas se enfrentan a la tarea de estructurar, reestructurar y desestructurar su sí mismo, en un intento de desplegar su Yo y sostener su subjetividad e identidad frente a la conciencia de transformación y cambio de sí, de su entorno y de los modos de vincularse consigo mismo, con los demás y con las instituciones sociales.

En este sentido, la motivación no podría entenderse únicamente como un monto de energía disponible en el sujeto; monto energético que es liberado y canalizado según las demandas subjetivas y objetivas que operan sobre las personas. *Suponemos más bien, que se trataría de una energía generada por el propio sujeto para poder alcanzar ciertas metas vinculadas a su proyecto identificatorio, es decir a la conquista de sus Ideales del Yo.* Por ello, la perspectiva tradicional, que deduce la motivación del tipo de tarea o de conducta realizada por la persona resulta, a nuestro juicio, inapropiada. Parece necesario comprender la motivación como un recurso estratégico de la subjetividad, mediante la cual el sujeto se orienta hacia su propia realización.

Situándonos en la circunstancialidad existencial de los sujetos, tanto las teorías como la evidencia empírica coinciden respecto a que la segunda mitad de la vida se caracteriza por transiciones, crisis y eventos vitales que producen un profundo impacto en la identidad personal. El Yo se ve amenazado por las marcas del envejecimiento biológico, por las actitudes discriminatorias y las penalizaciones sociales hacia las personas de mayor edad; y la vida emocional se afecta por el repentino desequilibrio de pérdidas y ganancias. En tales circunstancias vitales (que no son universales, homogéneas, ni normativas) las personas experimentan un debilitamiento de su estructura yoica, situación frente a la cual se accionan diferentes mecanismos de adaptación.

En ese marco explicativo podemos situar la motivación académica de las personas mayores, como un tipo de motivación caracterizado por su naturaleza de autorrealización; y por su carácter dinámico, autorregulado y estratégico. La motivación educativa en este momento del curso vital pareciera tener la

particularidad de ser un tipo de motivación directamente vinculada a la capacidad de autodeterminación de los sujetos y, por lo tanto, estrechamente ligada al desarrollo del Yo. La motivación educativa -a la vez que sería el medio para la re-creación y renovación del sujeto- también se relacionaría con el fin de alcanzar el Ideal del Yo, sosteniendo así el proyecto identitario. Por ello, la motivación educativa estaría ligada a los procesos identitarios, mediante los cuales los sujetos buscan, seleccionan y adoptan modelos identificatorios de envejecimiento exitoso.

En ese aspecto, coincidimos con los autores contemporáneos que reivindican el carácter constructivo de la identidad personal a lo largo de todo el curso de la vida. La relación entre el proyecto identificatorio (que es expresión de las aspiraciones del sí mismo) y las acciones internas (psíquicas) y externas (acciones, ejercicio de roles, etc.) del sujeto, ponen en evidencia la doble dirección del proceso motivacional.

Tanto la generación como el mantenimiento y la realimentación de los estados motivacionales orientados al espacio educativo, estarían sostenidos por la dialéctica que se establece entre la percepción de las necesidades de transformación del sujeto, la evidencia de estar siendo transformado por los eventos vitales, y las necesidades derivadas de la comprensión (y la aceptación o rechazo) del inacabamiento de la condición humana. La comprensión, el "darse cuenta" de las necesidades y sensaciones de incompletud, sostiene la dinámica que moviliza las energías hacia actividades como la educativa, que pueden restituir la ilusión y la promesa de un ideal a alcanzar, en un proyecto orientado al futuro.

La participación en actividades educativas, así como en otras actividades sociales se sostiene en la búsqueda de espacios que provean recursos y oportunidades para afrontar con mayor éxito las transformaciones que experimentan las personas durante su tránsito hacia y en la vejez. Entendemos que el sentido de la realización de ciertas tareas, el ejercicio de ciertos roles y el despliegue de determinadas capacidades y habilidades no pueden considerarse sólo como manifestaciones externas y observables de las personas mayores. Por el contrario, sostenemos la hipótesis que la afiliación a diferentes actividades sociales, expresa modalidades de transacción del sujeto mayor con sus necesidades internas. Mediante el compromiso con las actividades del "afuera" la persona mayor reafirma su compromiso yoico.

Más que la acción y la actividad hacia la cual se orienta el sujeto que transita la segunda mitad de la vida, debe rescatarse la conciencia de la intencionalidad como un indicador de la saludabilidad y del trámite de un envejecimiento saludable. Esa autoconciencia de estar participando activamente en su proceso de desarrollo, es lo que retorna a los sujetos mayores y ancianos como sensación de sentirse más jóvenes, activos, satisfechos y vitales. Con esto reafirmamos lo que señalamos anteriormente respecto a que un rasgo de interés de la motivación académica, es que *en la afiliación a la*

*tarea educativa los mayores realizan una proyección de sus deseos de realización y de autorrealización personal.*

En definitiva, puede entenderse la motivación educativa como el motor que es puesto en juego por la subjetividad y el proyecto identificatorio del mayor. La motivación se liga así con el deseo (como energía generada y desplegada por el propio sujeto) y con la necesidad de investir (como la capacidad de vincularse y apegarse a objetos en una función de depositación de la energía libidinal). Ese principio de acción interna del sujeto mayor puede ser activado por el deseo de permanecer vivos, de confrontar con la muerte o de disputarle el terreno a la vejez.

La actividad educativa es representada como un espacio de transformación subjetiva por excelencia; transformación producida tanto por la acción externa de los facilitadores, el grupo de pares o los conocimientos impartidos (heteroeducación), como por la acción del sujeto sobre sí mismo (auto-educación) mediante la apropiación de saberes y la reestructuración de sus esquemas mentales y afectivos. En ese sentido proponemos que la motivación educativa en la segunda mitad de la vida, debe encuadrarse en la motivación más general, mediante la cual los sujetos pretenden re-crearse y participar activamente en su propia re-construcción personal.

# CAPÍTULO XI

# INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA

*A horcajadas del tiempo*
*En busca de recuerdos*
*Voy y vengo.*
*Intentando recomponer*
*Con tantas astillas dispersas*
*El espejo roto de la memoria.*
*Escruto tenazmente, a porfía,*
*Las ocultas laderas de mi vida.*
*Los oscuros laberintos*
*Donde yacen lo sueños*
*Desfilan los días y las noches*
*Aventando tristezas y alegrías.*
*Sin embargo*
*Hay un vacío*
*Un agujero negro*
*Que permanece esquivo.*
*Como un sinfín de malgastadas horas.*
*Caverna umbría*
*Que no admite requisa.*
*Certeza de que el espejo,*
*Nunca volverá a ser el mismo.*

Margarita Yacamo

*"La memoria es como una red: uno la encuentra llena de peces al sacarla del arroyo pero a través de ella pasaron cientos de kilómetros de agua sin dejar rastro".*

Oliver W. Holmes

## INTRODUCCIÓN

Entre las preguntas más frecuentes que formulan los educadores de adultos mayores se encuentran las referidas a las posibilidades de aprender en la madurez. Estos interrogantes incluyen cuestiones tales como la curiosidad acerca de las capacidades intelectuales y las posibilidades de la memoria de los adultos mayores.

De acuerdo a lo que expusimos en los capítulos anteriores hay suficientes fundamentos científicos para demostrar que las capacidades cognitivas no sólo se conservan sino que pueden mejorarse; y que los cambios intelectuales no necesariamente conducen a un proceso involutivo, sino que hay cambios cualitativos que contribuyen a la eficiencia de esas capacidades.

De todos modos, la preocupación de los educadores de mayores es válida. Cualquiera sea el contenido de la actividad educativa, la memoria constituye uno de los recursos básicos del aprendizaje. Actividades tan dispares como aprender la coreografía de una danza o adquirir la destreza en una secuencia de coordinación motora en una clase de actividad física; aprender el vocabulario o la estructura gramatical de una segunda lengua; aprender a operar una computadora; recordar fechas históricas o poder preguntar a un facilitador grupal algo que se dijo momentos antes; se apoyan todas ellas en la función de la memoria.

Sin embargo, el interés que los educadores de mayores muestran respecto de las posibilidades cognitivas y de la memoria, no es equivalente a la conciencia que tienen respecto a los efectos estimuladores que la actividad que realizan tiene sobre sus estudiantes. Estamos diciendo que en toda actividad educativa, de acuerdo a como la hemos caracterizado en el capítulo III, se produce un proceso de estimulación intelectual. En general éste tiene un alcance más amplio que el que los facilitadores pretenden desde las particularidades de su dispositivo.

Retomando algunos de los ejemplos anteriores, el aprendizaje de una coreografía no implica sólo el desarrollo de la destreza psicomotora específica, sino que promueve otras funciones como la atención, la concentración, la discriminación de estímulos sonoros, el reconocimiento de sensaciones corporales y el procesamiento paralelo para atender simultáneamente a las indicaciones del profesor, a los estímulos auditivos y visuales y a los requerimientos del compañero con el que aprende. Pero también, mientras intenta aprender se moviliza su memoria cinestésica, su recuerdo se dispara hacia otras experiencias corporales, su memoria evoca sensaciones de placer o de vergüenza frente al otro, etc. En definitiva, cualquier aprendizaje produce una movilización y una implicación integral de la persona. Más aun en los adultos mayores en quienes los mecanismos y procesos de autorregulación de la cognición requieren mayor control.

En este capítulo vamos a referir nuestra experiencia de intervención en

talleres de estimulación de la memoria. No se trata de programas de entrenamiento de la memoria, ni de talleres de activación cerebral. Abordamos la memoria como una capacidad y una función de la cual depende el sostenimiento de la propia subjetividad. Si bien mediante la estimulación de la memoria se enfatizan ciertos procesos y funciones intelectuales, su eficacia va más allá de las capacidades cognitivas. Muchas de las actividades que se realizan en este espacio de estimulación son utilizadas con otros fines en cursos o talleres centrados en otras temáticas. Por ello, la lectura de este capítulo puede ser útil no sólo para quienes coordinan talleres de memoria, sino también para todos aquellos que aspiren a desarrollar una mejor comprensión de los efectos de sus intervenciones educativas.

## EL ENCUADRE EDUCATIVO DE LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA

La Estimulación Cognitiva con Adultos Mayores es una intervención educativa que promueve la utilización de los recursos y capacidades intelectuales y la exploración de nuevas potencialidades en tanto expresión de la subjetividad del envejeciente. La Estimulación Cognitiva es la meta y, a la vez, la tarea de la intervención psicopedagógica. El encuadre de la Estimulación Cognitiva con Adultos Mayores se define por su carácter educativo dada la intencionalidad de transmisión y formación de los participantes, al servicio de la generación de algún tipo de cambios en sus capacidades intelectuales. Por lo tanto, las metas de la intervención están más centradas en los objetivos que en los contenidos. Estos últimos son modificables de acuerdo a los diferentes grupos y las distintas situaciones de aprendizaje, mientras que los primeros, los objetivos, orientan y definen el proceso educativo.

La Estimulación Cognitiva como intervención educativa apunta al enriquecimiento del sistema cognitivo, entendido como un sistema complejo de procesamiento de información que comprende conocimientos (representaciones) y medios para operar sobre esos conocimientos (procesos). La Estimulación Cognitiva tiende entonces a la promoción de los recursos intelectuales del sujeto y al logro progresivo de la autorregulación de los mismos.

El dispositivo de intervención halla su eje estructurante en la estimulación permanente. Se parte de la identificación de los recursos y capacidades intelectuales que el Adulto Mayor utiliza para mantenerse integrado a su entorno, se proveen oportunidades que permitan la utilización y el enriquecimiento de dichos recursos y la exploración de nuevas potencialidades. Esto se desarrolla en un marco grupal que se constituye en el soporte para la construcción interactiva de nuevos modos de conocer y de reconocer cómo se conoce. Para ello, el coordinador facilita los aprendizajes instrumentales -propios del contenido y procedimientos de la estimulación cognitiva- y estimula aquellos aprendizajes resultantes del proceso de interacción grupal.

En el dispositivo se ponen en situación didáctica contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con el envejecimiento cognitivo y particularmente con aquellas estrategias intelectuales que posibilitan la reflexión y mejora de los procesos de pensamiento y aprendizaje. Por ello resulta fundamental el conocimiento acerca de los cambios y posibilidades del sistema cognitivo en el proceso de desarrollo, y más precisamente aquellos cambios relacionados al envejecimiento. Asimismo es necesario conocer el papel que tiene el sistema cognitivo en los procesos de adaptación del sujeto, puesto que no es posible entender dicho sistema desligado de los contenidos simbólicos que lo conforman.

Los objetivos de la estimulación son mejorar el funcionamiento cognitivo y funcional del adulto mayor atendiendo tanto a los aspectos mecánicos de sus capacidades intelectuales, a los procesos psicodinámicos que regulan su uso y a los contenidos simbólicos que singularizan su memoria. En este sentido, se pone énfasis en atender a la persona que se manifiesta a través de la queja de memoria, en la que expresa la problemática relacionada a los cambios cognitivos asociados a la edad, los efectos que produce el auto-etiquetamiento de "persona mayor" y las connotaciones peyorativas asignadas al envejecimiento desde el imaginario social.

En definitiva, la Estimulación Cognitiva apunta al logro de la metacognición como herramienta de mejora y autocontrol sobre los procesos intelectuales y a la mejora de la eficiencia en los procesos de memorización. Se pretende que los adultos mayores adquieran una mayor comprensión acerca de las interacciones entre el sistema cognitivo, el sistema afectivo-emocional y las demandas contextuales; interacciones recursivas que se retroalimentan en un plano histórico subjetivo y transubjetivo configurando su patrón de funcionamiento intelectual.

El espacio y tiempo educativo que estructuran el dispositivo remiten a diferentes planos y temporalidades que confluyen en la actividad semanal. Existe un tiempo formal, establecido, pautado de dos horas de duración una vez por semana. Existe un tiempo informal que es el que cada participante debe dedicar durante la semana a la realización de actividades para el encuentro siguiente. Existe un tiempo experiencial que liga "la clase" y "la semana" en una dialéctica que extiende el interés y la atención sobre los procesos cognitivos del aula a la vida diaria y viceversa; del intercambio con el grupo y el facilitador al intercambio con otros a los que es posible involucrar en la realización de las tareas, ya sea por puro placer de compartir o para buscar ayuda.

*Invitamos a una clase a un profesor de biología para que explicara el funcionamiento del cerebro y su relación con la memoria. Se les pidió a los participantes que tomaran nota de la exposición. El invitado apoyó su exposición en transparencias que mostraban algunos esquemas y figuras sobre el cerebro. Los alumnos realizaron muchas preguntas al finalizar la exposición, las que fueron resueltas por el docente. Se solicitó a los asistentes que en su casa elaboraran juegos lógicos (crucigramas, acrósticos) basados en los conceptos aportados en la clase.*

*A la semana siguiente, cada uno aportó su trabajo al grupo. Los compañeros debían completar las propuestas y resolver los juegos. Aparecieron crucigramas con claves ocultas, sopas de letras, acrósticos, etc. La actividad de resolución de los juegos se cerró con el cotejo colectivo de las respuestas, lo que permitió identificar errores y revisar teóricamente alguna dificultad.*

*La mayoría señaló que para hacer la actividad habían repasado los apuntes, buscado información en diccionarios y enciclopedias. Al finalizar el encuentro de intercambio se les solicitó que hicieran una lista de términos nuevos que habían aprendido y de términos conocidos de los que habían precisado su significado.*

Hay un espacio educativo físico, material que remite a la configuración de las aulas de las instituciones educativas. También hay un espacio vincular que se va construyendo a medida que avanza el proceso educativo a través de las interrelaciones facilitador-participantes-participantes, de los estilos de comunicación, del intercambio dialógico, de la realización de tareas de resolución colectiva y de la dinámica grupal en general. El "clima social" del espacio vincular es un recurso más para la estimulación en tanto habilita la circulación de emociones, la contención grupal, la escucha interpretativa y las manifestaciones del humor y la creatividad. Todo ello se constituye en factor de enriquecimiento y desarrollo de los sujetos implicados en su totalidad como seres complejos e históricos. En ocasiones el espacio áulico se extiende a salidas, visitas, recorridos propuestos para dar lugar al abordaje de algún aspecto conceptual vinculado a la memoria.

Los Adultos Mayores llegan a los espacios de Estimulación con temor y ansiedad frente a las pérdidas intelectuales o en otros casos, con la finalidad de mantener sus capacidades frente a lo que entienden como deterioro normal asociado a los años. El denominador común en el momento inicial de la intervención es la queja mnésica; queja que vehiculiza preocupaciones e incertidumbres acerca de los avatares de la vejez. La queja mnésica opera así como un canal de expresión del malestar que genera la convivencia con los fantasmas de la vejez.

El interés manifiesto que se explicita en la instancia inicial del agrupamiento es el mantenimiento o mejora de las habilidades intelectuales. El interés latente, es el de poner a prueba la capacidad, ver si todavía se puede,

desmentir desde la práctica que si se quiere se puede recordar.

Luego, el agrupamiento se va transformando paulatinamente en un grupo que trabaja con una misma finalidad, y en el cual las competencias intelectuales se constituyen en objetos que median la finalidad misma. Necesitan de sus recursos y capacidades intelectuales para participar en cada encuentro, por lo que ya no es sólo la queja, la falta, lo que caracteriza sus discursos. Por el contrario, se pone el acento sobre lo que la competencia intelectual les posibilita y desde ese lugar, se proponen las diferentes estrategias para optimizar el uso de las capacidades. Desde este encuadre de trabajo, el grupo posibilita el desarrollo de diferentes temas del envejecer; tarea en que los recursos intelectuales se constituyen en una posibilidad de historizarse más que en signos del deterioro.

## ACERCA DE LAS METAS Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA INTERVENCIÓN

Los procesos intelectuales en la Vejez, entre ellos la Memoria, se hallan atravesados por la historicidad que singulariza a cada sujeto. El declive de los mecanismos cognitivos relacionados a la edad es compensado a través del aumento de la pragmática cognitiva, lo cual supone una mayor integración de todas las capacidades, experiencias y conocimientos del sujeto. Los adultos mayores hacen un uso estratégico de sus recursos intelectuales y particularmente de la memoria; uso que siempre está vinculado a las demandas del contexto ecológico y por la significación y valoración que éste les otorga.

Por ello, el dispositivo de estimulación debe enriquecer la reflexión y autorregulación de los conocimientos que los adultos mayores tienen acerca de sus modos de abordar el conocimiento y apropiarse de él. La metacognición se convierte así en un objetivo de la estimulación cognitiva en tanto favorece el uso reflexivo de las capacidades intelectuales, contribuyendo a la incorporación de estrategias o procedimientos para mejorar su funcionamiento; lo que redunda en una resignificación de los logros personales y genera mayores sentimientos de autoeficacia (mejora la autoestima).

En el contexto vertebrador de la estimulación cognitiva, es importante la enseñanza de estrategias metacognitivas y la mejora de los procesos de memorización. Tomando esos dos grandes bloques temáticos a continuación se exponen los fundamentos en los que se sustenta el diseño de las actividades de estimulación cognitiva.

### La Memoria de los Adultos Mayores

Una definición genérica y ampliamente aceptada sobre la Memoria refiere a ésta como un conjunto de sistemas que permiten adquirir, retener -temporalmente o de manera permanente- y recuperar información y conoci-

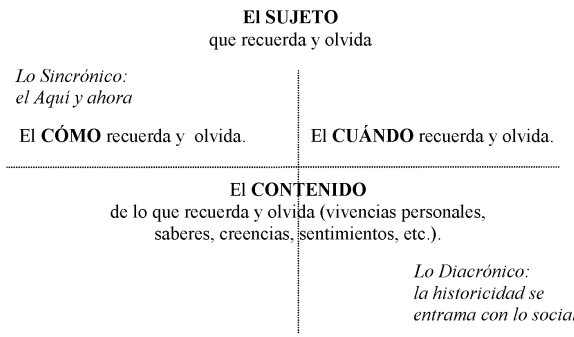
mientos. Se considera por tanto, que la Memoria se compone de distintos sistemas que funcionan de forma relativamente autónoma, aunque se relacionan entre sí, por lo que el recuerdo es el resultado de la actuación conjunta de todos ellos en el marco de la subjetividad, historicidad y situación de quien recuerda.

En estos últimos años, quizás por la mayor expectativa de vida alcanzada, la memoria como capacidad individual, es objeto de estudio de diferentes disciplinas. Numerosos programas de entrenamiento, de estimulación o de rehabilitación cognitiva, consideran generalmente a la memoria como un sistema de operaciones mecánicas que le permiten al sujeto traer al presente informaciones pasadas e incorporar y retener la información nueva proveniente del entorno. En este marco, se entiende que la memoria en los sujetos de edad avanzada se deteriora puesto que se ralentizan progresivamente los recursos cognitivos debido a una disminución de la velocidad de transmisión neural (Schacter, D.2003).

Como señalamos en un capítulo anterior, sin desconocer los interesantes aportes que estas perspectivas biologicistas brindan para el trabajo de la memoria con los adultos mayores, entendemos que es un reduccionismo desvincular la memoria de su naturaleza intersubjetiva y contextual, en tanto los usos de la memoria siempre son una función de las demandas contextuales y del eje estructurante de lo subjetivo.

La memoria antes que capacidad individual es una construcción de carácter social. Félix Vásquez (2001:79) señala que "lo que se recoge en las memorias individuales son episodios sociales que se desarrollan en escenarios también sociales y que poseen un carácter comunicativo en que la presencia de otras personas, real o virtual, es lo que la caracteriza". En efecto, la memoria como capacidad individual surge evolutivamente cuando comienza el lenguaje, dicho de otro modo, existe la posibilidad de "hacer memoria" o de recordar a través de un código de sentidos compartidos socialmente que permiten la supervivencia y se constituye en un nexo relacional.

Por todo ello, y siguiendo a Jelin (2001) el trabajo de la memoria implica la reflexión sistemática de cuatro ejes fundamentales enmarcados en la dinámica social y dinámica:



El trabajo de la memoria adquiere ciertas particularidades cuando nos referimos a la memoria de los adultos mayores En primer lugar porque son ellos mismos quienes señalan que su memoria “no es más la de antes", lo cual pone en evidencia la significación que le dan al cambio. Ello puede referir a las modificaciones objetivas que se generan en la esfera cognitiva vinculadas al envejecimiento, tales como la mayor fragilidad en el registro contextual producida por el deterioro de las vías sensoriales, ciertas dificultades en el recuerdo libre y la disminución en la velocidad de procesamiento y en la codificación de la información. Los cambios en el uso de la memoria no siempre están ligados a las pérdidas, ya que suelen ser compensados por la inteligencia cristalizada. Pero en muchos casos, los cambios percibidos en las capacidades cognitivas tienen una incidencia negativa en las expectativas de logro de los adultos mayores.

De todas maneras, en la queja subjetiva se evidencian también cuestiones relacionadas a las transiciones vitales como la jubilación y el mayor tiempo libre, la abuelidad, la viudez y otros eventos expectables del envejecer. Estos contenidos de la memoria pueden interferir con el uso de sus capacidades en tanto requieren de un re-posicionamiento constante del sujeto en el aquí y ahora a los fines de construir su proyecto identitario. “La memoria es una función de la persona pero también para la persona” -decía Jean Stoetzel-. Ello remarca la importancia de esta capacidad intelectual para la subjetividad, en tanto es el núcleo de la continuidad histórica y social del sujeto envejeciente y, a la vez, es la capacidad sobre la que se asientan la adaptación y el cambio.

## EL PROCESO DE MEMORIZACIÓN EN LOS ADULTOS MAYORES

El proceso de memorización es fundamental en la Vejez en tanto posibilita la integración al entorno mediante la adquisición de nuevos saberes, el reposicionamiento subjetivo y la redefinición permanente del proyecto de vida. Así, el registrar, almacenar y fijar la información nueva tiene que ver no sólo con las posibilidades de las operatorias cognitivas que le subyacen, sino también con la relevancia que los contenidos reporten para el Adulto Mayor no sólo en el aquí y ahora, sino en tanto sujeto histórico.

El análisis del proceso y de las estrategias que pueden compensar y mejorar los logros en la memoria, debe ser el disparador de la auto-regulación de los procesos intelectuales para revertir la posición pasiva y resignada que el Adulto Mayor asocia al deterioro cognitivo producido por el paso de los años. La mirada realista sobre las posibilidades de las memorias y la valoración de los cambios como ganancias y pérdidas del curso vital, deben posibilitar la creación de nuevos hábitos intelectuales atravesados por el objetivo de la estimulación permanente. En este sentido, la memorización favorece y enriquece las posibilidades de expresión de la subjetividad del Adulto Mayor.

Resulta necesario destacar que desde nuestra perspectiva, las intervenciones que apuntan a favorecer las operatorias cognitivas en los Adultos

Mayores no pueden desligarse de los contenidos simbólicos que, particularmente en la memoria, le dan forma y función al definir el qué y el para qué de las memorias. Dicho de otro modo, el trabajo de la memoria debe asentarse tanto en la distinción y estimulación de los procesos neurocognitivos como en los aspectos psicodinámicos y sociales implicados en ella.

## La memorización en los Adultos Mayores

La Memoria en sí misma constituye un proceso dinámico en el que pueden diferenciarse, desde un punto de vista funcional, cuatro fases en su organización estructural concebidas en un desarrollo temporal. De acuerdo a P. Casanova-Sotolongo et.al. (2004) estas fases son:

1. La memorización: es el proceso que implica "poner en la memoria" un contenido nuevo mediante el registro, el almacenamiento y la fijación de la información.
2. La conservación: refiere a la posibilidad de retener en la memoria la información.
3. La reproducción: es la recuperación de la información o lo que es lo mismo, la posibilidad de recordar.
4. El reconocimiento: es la identificación de la información previamente almacenada y fijada pero no implica la posibilidad del recuerdo o recuperación espontánea de la misma. Vincula la experiencia con la percepción actual del objeto.

Nos interesa fundamentalmente, centrarnos en la memorización como proceso funcional de la memoria que permite asimilar los conocimientos actuales y del entorno, de acuerdo a las inquietudes, intereses y esquemas conceptuales de los sujetos. La memorización constituye un medio para la renovación permanente de los sentidos y de los esquemas mentales y favorece la integración al entorno socio-cultural. Además, posibilita aprendizajes (nuevos saberes) que pueden ir modificando e integrando aspectos de la memoria narrativa necesarios para el envejecimiento saludable.

Cabe destacar que el memorizar se singulariza en la acción. Por ello es necesario situar la complejidad inherente al sujeto envejeciente en su contexto. La historia, el estado de ánimo, las condiciones así como la percepción de su salud, las preferencias, las experiencias previas y la fami-liaridad con el contenido entre otras cosas, van a configurar las posibilidades de memorizar en cada circunstancia. El contexto puede resultar facilitador u obstaculizador del proceso de registro, almacenamiento y fijación de la información. Por ejemplo, puede permitir el acceso a la información desde diferentes ángulos o soportes o por el contrario, ofrece mucha información simultáneamente y a un ritmo acelerado[1].

[1] Los mismos Adultos Mayores suelen identificar contextos obstaculizadores en su entorno cuando refieren por ejemplo, a la modalidad de presentación de algunos medios de comunica-

Para un análisis más detallado del proceso de memorización interesa fundamentalmente la conceptualización de Bandura (1989) quien sostiene que "se trata de un proceso en activa construcción en el cual la información es semánticamente elaborada, transformada y reorganizada en códigos de sentido que permitan su recuperación". Esta definición de los procesos implicados en la memorización pone en evidencia la importancia atribuida a la actividad intelectual que el sujeto realiza sobre la información-objeto a memorizar. Mientras mayor sea el esfuerzo cognitivo, esto es, la experimentación activa sobre el objeto, mayores pueden ser las posibilidades de lograr el recuerdo esperado.

Claro está que el uso de la memoria implica necesariamente la conjunción de la idea-representación más el afecto depositado en la misma. Con lo cual, puede ocurrir que haya atribución semántica y codificación ampliatoria sobre la idea-representación (comprensión y asociación con conocimientos previos) pero que de acuerdo a la subjetividad de quien memorice, esta idea tenga asignada valencias negativas. Esto puede obstaculizar o interrumpir el proceso de memorización. Por ello, es interesante la reflexión metacognitiva en tanto permite cuestionar el interés, la necesidad, la importancia atribuida a la información, etc. a los fines de poner de manifiesto el contenido simbólico y emocional que movilizan las memorias.

En definitiva, el proceso de memorización implica la sucesión de las siguientes fases: registro (identificación del estímulo), almacenamiento (organización de la información) y fijación (consolidación de la información). El resultado de este proceso es el recuerdo entendiendo por tal la recuperación espontánea de la información o el reconocimiento de la misma. Para que este proceso pueda darse en el Adulto Mayor, es necesaria la participación del interés, la atención y concentración, el análisis y la estructuración intelectual a través del lenguaje, el uso de los referentes temporo-espaciales, etc. Todo ello supone el uso de los recursos cognitivos, conceptuales y experienciales del sujeto.

## LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Allegri, R. et al. (1997) señalan que "los ancianos olvidan recordar" para referir a las dificultades crecientes que las personas mayores encuentran en la autoiniciación de las operaciones óptimas de codificación y de recuperación de la información. "La presencia o ausencia de diferencias en el rendimiento mnésico ligado a la edad varía en función de la exigencia para iniciar el sujeto por sí mismo una búsqueda activa de información en la memoria." (Allegri, R. et al. 1997:355). Esto podría estar dado, no sólo por los cambios en el perfil neurológico asociado a la edad, sino también por las bajas expectativas de

---

ción que muestran una simultaneidad de flashes visuales, sonidos estridentes y que varían rápidamente, etc.

logro que en general los adultos mayores mantienen sobre su memoria y a la falta de demandas contextuales.

Ello genera una espiral viciosa en la que el sujeto obtiene bajos resultados en relación con lo que espera de su memoria, realiza menos esfuerzo y simultáneamente incrementa las quejas acerca de sus posibilidades. Todo ello puede corroborar y a la vez reforzar la creencia trasmitida socialmente sobre el deterioro cognitivo y fundamentalmente, la pérdida de la memoria asociada a los años.

Por otra parte, la enseñanza de estrategias resulta fundamental en tanto se ha demostrado que los adultos mayores no utilizan estrategias para codificar, almacenar y recuperar la información (Craik y Salthouse, 1992; Light, 1992; Hupper, 1993, 1994; Benedet, 1996, 1997). Sin embargo, si se les enseña o se les da la posibilidad de emplear dichas estrategias (por ej., cómo organizar el material), su rendimiento mejora de forma significativa.

También tienen que considerarse los efectos de la educación sistemática en las distintas cohortes generacionales. Los modelos y las prácticas educativas se han ido modificando en los últimos años acompañando la aceleración de los conocimientos y la vertiginosidad de los cambios. En la enseñanza actual se acentúa la necesidad de la metacognición y el uso de estrategias para aprender y retener la información ya que ésta resulta variable en el tiempo además de cuantiosa. En cambio, quienes hoy son mayores de 60 años han asistido al sistema educativo, en un contexto más estable de conocimientos y consecuentemente, han recibido una educación verbalista en la que el modo de adquisición de la información se basaba fundamentalmente en la repetición como estrategia de memorización. Por consiguiente, los adultos mayores podrían ser menos reflexivos y disponer de menos información que los adultos jóvenes respecto de los beneficios de usar estrategias (Rabinowitz *et al.*, 1982 en Benedet et al. 1998).

## LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EL TALLER DE ESTIMULACIÓN DE LA MEMORIA (TEM)

Los cambios auto-observados en la memoria de los participantes se vinculan fundamentalmente a las diferencias en el uso de sus capacidades (mayor enlentecimiento en general) y las menores expectativas de autoeficacia que manifiestan en relación con sus creencias sobre el deterioro asociado al paso de los años. Ambos aspectos refieren a componentes metacognitivos que deben ser retomados en el trabajo de la memoria con los sujetos envejecientes.

Flavell (1977) acuñó el concepto de metacognición para referirse al conocimiento sobre el propio pensamiento. Ello implica la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje y por tanto, posibilita el aprender a aprender (aprender a regular el proceso de aprendizaje). En el proceso metacognitivo se

pueden diferenciar las siguientes variables:

a) Variables personales: cada uno de los sujetos se acerca al conocimiento y lo estructura de una determinada manera.

b) Variables relacionadas con la tarea: cada tarea implica unas formas de hacer, unos procedimientos diferentes y posee diversos grados de dificultad.

c) Variables relacionadas con las estrategias: las estrategias de solución de problemas de aprendizaje y memorización son diferentes y exigen por ello distintos procedimientos en cada individuo.

En el TEM, estos tres tipos de variables metacognitivas resultan ejes permanentes de reflexión.

- *Entre las variables personales*, resulta fundamental el trabajo con aquellas que tienen relación con las creencias del sujeto a fin de brindar información esclarecedora sobre los procesos de memoria y que permitan contraponer argumentos científicos a los mitos vigentes. De acuerdo a nuestra experiencia en el trabajo del Taller los adultos mayores tienen una concepción generalmente deficitaria de su memoria asociada al deterioro biológico y a una concepción mecanicista. Algunos estudios muestran que el conocimiento objetivo (en el sentido que lo puedan confirmar en la realización de determinadas evaluaciones) que las personas mayores tienen de sus habilidades de memoria es bastante pobre y que no pueden evaluar adecuadamente el tipo, cantidad y calidad de recursos cognitivos necesarios para efectuar distintos procedimientos y procesamientos de información o tareas. Otros estudios encontraron que los ancianos dedican menos tiempo para memorizar que los adultos jóvenes y que disminuyen ese tiempo en respuesta al aumento de la dificultad de la tarea o de la complejidad del contenido, razón por la que terminan recordando menos. Si se les pide que dediquen más tiempo, su recuerdo mejora, lo cual demuestra que tienen control sobre sus habilidades pero que hay un desconocimiento originario sobre las mismas.

En el marco del Taller los objetivos que se proponen en este aspecto son orientar e informar para que cada adulto logre hacer una autoevaluación más adecuada de sus habilidades de memoria y de los recursos requeridos por cada tarea. Asimismo, se pretende que conociendo la dinámica y el funcionamiento de la memoria, puedan comprender y controlar sus recuerdos y olvidos.

*En el análisis de los procesos implicados en la fase de registro se abordó la cuestión de los diferentes mecanismos de la memoria sensorial. Se realizó junto con el grupo un listado de los efectos que pueden generar cambios normativos y accidentales de carácter biológico sobre los sistemas perceptivos. Surgieron en el grupo referencias a personas que habían perdido el olfato y el gusto luego de eventos traumáticos como cirugías o accidentes. Esto causó sorpresa porque estaba naturalizado que la visión y la audición podían tener trastornos, pero no los otros sentidos. Finalmente se dio un panorama sobre los diferentes sistemas de registro.*

*Para el encuentro siguiente se les solicitó que redactaran un texto en el que evocaran el camino de su casa a la escuela.*

*La semana siguiente se hizo un momento de puesta en común centrado en las emociones que les había producido recordar. Posteriormente se les propuso que los que quisieran compartir su texto lo leyeran al grupo. A medida que leen, aparecen en el grupo expresiones de asombro, asentimiento, risas. El texto del otro moviliza cosas que no estaban en mi evocación. Uno trae el recuerdo cinestésico de la textura de los caramelos de goma, otro el olor del cuero del portafolios o el pan que les entregaba su madre, otro la imagen de una casa, el perfume de una flor, los sonidos de un carro los días de lluvia, los juegos infantiles, un tipo de adorno o de una forma de expresión que hacen de eco y facilitan nuevos recuerdos.*

*Finalizado el intercambio se les hizo reflexionar acerca del carácter selectivo de la memoria y se les indicó que en grupos de tres identificaran en los textos escritos el tipo de sistema de registro dominante. También se les pidió que analicen si en sus modos de registro actual utilizan de modo limitado sus sentidos, cuáles son preponderantes y a cuáles no se los utiliza demasiado. Se cerró el encuentro con la puesta en común de lo producido y con una síntesis en la pizarra en la que se colocaron ejemplos cotidianos de cómo afecta al proceso de memorización la utilización restringida y las restricciones en cada uno de los sistemas de registro.*

- *Las variables referidas a la tarea* deben ser evaluadas permanentemente por cada sujeto a fin de adecuar los recursos cognitivos necesarios para su resolución. Mientras más compleja resulte la tarea de memorización, mayor es el tiempo y el procesamiento de la información que deberá realizarse a los fines de lograr el recuerdo.

En el Taller hay una sistematización previa en relación con las diferentes temáticas a desarrollar pero la tarea se construye en la dinámica grupal; el coordinador sólo brinda disparadores para la misma. En cada caso, se acuerda grupalmente el objetivo de la tarea y luego del desarrollo de la misma, se analizan las diferentes maneras de resolución. Asimismo, se debe atender a la naturaleza del material (estructura organizacional, dificultad, relevancia potencial para los participantes, familiaridad con el contenido, etc.) y a la tarea-criterio en función de distintos aspectos funcionales del proceso de memoria (reconocimiento, recuerdo, solución de problemas, etc.). Todo ello debe orientar la reflexión final que los participantes y el coordinador realicen sobre lo trabajado.

- *Las variables referidas a las estrategias* que favorezcan la memoria deben evaluarse en función de las particularidades de las variables ya mencionadas. Es decir, de acuerdo a los intereses, los estilos cognitivos y conocimientos de cada sujeto como de la complejidad y naturaleza de la tarea. Se pueden diferenciar además, las estrategias que favorecen el hacer memoria

de acontecimientos pasados (recordar) y aquellas que posibilitan la memorización de nueva información. Entre las primeras, la re-construcción de los referentes temporo-espaciales como configurantes de la experiencia es fundamental. También lo es el registro de las sensaciones asociadas a dicho recuerdo, etc. Mientras que para favorecer el proceso de memorizar se deben implementar estrategias de centralización (selección de la información relevante), organización (dar un orden con significado personal), elaboración (relacionar con conocimientos previos) y repetición de la información que se quiere recordar.

Es importante poner énfasis en la individualidad de "cada memoria", esto significa considerar que no hay estrategias válidas para todos ni para todas las situaciones, sino que éstas deben ser organizadas e implementadas de acuerdo a la singularidad de cada adulto mayor. Esta metodología de trabajo rescata el potencial creador y social de la memoria al poner de manifiesto los escenarios sociocomunicativos en los que se desarrolla: la necesidad de "los otros" como contenidos en la memoria y simultáneamente como destinatarios de la memoria. Al respecto, Halbwachs (1950) afirmó que "la memoria no es un conjunto de operaciones mecánicas sino de funciones simbólicas que utiliza símbolos".

La Estimulación de la Memoria incorpora así, esta visión holística de la capacidad cognitiva para desarrollar su verdadera potencialidad como función de adaptación y cambio y a la vez, como soporte de la identidad al proveer de sentido al pasado y proyectarse hacia un futuro. En definitiva, se trata de lograr un contexto de aprendizaje donde se genere la posibilidad de pensar (nos) como sujetos y objetos de memoria. Las investigaciones actuales sugieren que puede darse un crecimiento selectivo en el funcionamiento intelectual de los adultos mayores siempre que el contexto favorezca ese desarrollo (Rubio Herrera, R. et. al.,1996).

La enseñanza de estrategias metacognitivas favorece los procesos intelectuales y particularmente, el uso de la memoria de los adultos mayores puesto que:

- Les posibilita valorar de manera realista las propias capacidades a partir de un mayor conocimiento sobre los procesos biológicos y neurológicos que sostienen la capacidad cognitiva, así como de la dinámica subjetiva que la pone en juego en un contexto social determinado. Ello les permite desligarse críticamente de los mitos y prejuicios que se sostienen en el imaginario social en relación con el deterioro asignado a la Vejez y a la vez, re-significar sus capacidades y su protagonismo a través de la regulación de las mismas.
- Constituyen una manera de generar nuevos hábitos intelectuales ya que a medida que se practican resultan cada vez más necesarias, se realizan con menos esfuerzos y con mejores resultados, lo cual refuerza los sentimientos de autoeficacia y las expectativas de logro del adultos mayores con respecto a su memoria.

- Les facilita dar un sentido personal a la información de manera reflexiva, relacionar sus conocimientos previos con la información nueva y organizar, asociar o crear imágenes mentales que favorezcan la retención y recuperación de la información.

## ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS FRENTE A DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL PROCESO DE MEMORIZACIÓN EN LOS ADULTOS MAYORES

En este apartado, se analizan algunas de las estrategias que pueden compensar las dificultades observadas en los diferentes momentos del proceso de la memoria.

*-Dificultades para registrar la información a recordar:*

La recepción y discriminación sensorial se ve disminuida por el paso de los años. Ello requiere de la adaptación a diferentes prótesis y del aprendizaje de otros hábitos intelectuales como por ejemplo, la necesidad de darse más tiempo para registrar la información.

Muchas de las quejas de los adultos mayores se refieren a olvidos cotidianos referidos al uso de la memoria procedimental y ligados a actividades rutinarias. Suelen mostrar preocupación al no recordar espontáneamente "¿Qué estaba haciendo? ¿qué vine a buscar?". Estas fallas en la memoria suelen remitir fundamentalmente a lo que Schacter (2003) denomina "amnesia para lo automático": son lapsus de atención que causan olvidos por distracción; el hacer las actividades "automáticamente" nos permite estar atendiendo a otra cosa pero con el costo de no poder recordar lo que se está haciendo (por ej. no recordar dónde se pusieron las llaves o los anteojos, que por ser hechos rutinarios no se les presta atención y luego no se recuerda).

Es preciso además, considerar la importancia de la atención en el proceso de la memoria. De toda la información disponible en el medio externo e interno, sólo puede ser procesada una pequeña fracción en un tiempo dado. Para enfocar la conciencia sobre la parte relevante se postulan mecanismos que además inhiban la intrusión de estímulos distractores. Este conjunto de procesos neurológicos es llamado atención **(**Mesulam, 1985 en Allegri, R.1997). En los adultos mayores esta habilidad de dirigir el foco de la vigilancia hacia los aspectos relevantes del espacio sensorial (atención selectiva) se ve alterada quizás, por una disminución de los recursos cognitivos que se traducen en patrones de ejecución similares a los producidos por la atención dividida (Craik y otros en Schacter, 2003).

A estos aspectos del perfil neurológico del adulto mayor se pueden agregar las características personales, especialmente las que refieren al estado emocional, así como las condiciones contextuales del sujeto que envejece. Todo ello, puede generar diferentes actitudes en la persona de acuerdo a sus creencias, expectativas, posibilidades y limitaciones, etc. las que deben ser

consideradas a los fines de obtener cambios favorables en el uso de la memoria.

Algunas teorías del envejecimiento marcan el mayor repliegue o desapego que suele producirse en los sujetos en relación con los estímulos ambientales de su entorno. Sin que éste sea un patrón universal del envejecer, sostenemos que los cambios vitales por los que atraviesan los sujetos de más de sesenta años pueden explicar una mayor selección o recorte de tales estímulos. Por ello, es preciso "escuchar" la queja de los adultos mayores a fin de ampliar las posibilidades de la estimulación en función de las necesidades específicas que están manifestando a través de la queja de la memoria.

Un aspecto importante en este sentido es proponer actividades y experiencias que ayuden a reconocer el carácter interpretativo que es inherente a la función de registro. Frente a su idea de sentido común de que los sentidos captan las cosas tal cual son es necesario ofrecer oportunidades de que experimenten que el proceso de registro está condicionado por los esquemas interpretativos que permiten discriminar el estímulo sensorial. Para ello, incorporamos actividades en las que a través de consignas sucesivas puedan asignarles diferentes sentidos a la misma información. Por ejemplo, se propusieron trabajos a partir del reconocimiento de figuras a partir de manchas o la discriminación de información contenida en una imagen. Este tipo de actividades, son muy importantes porque los participantes descubren que cuando no hay registro no han información para almacenar, identifican situaciones o hechos a los que no prestan atención y por lo tanto o no recuerdan o el recuerdo tiene distorsiones y descubren que la memoria no es una copia de lo percibido, sino un proceso de reestructuración de mayor complejidad y amplitud.

Las estrategias para compensar estos fallos son: Conocer y valorar las posibilidades de la memoria; Atender a un estímulo por vez; Interrogarse e indagar acerca del valor que se le da a la información relevante que se pretende recordar; Valorar y utilizar la información multisensorial; Aprender a observar detenidamente; Crear imágenes mentales de la información que interesa y se quiere retener; Cuestionarse acerca de la importancia de dichos contenidos y su relación con los conocimientos previos.

*-Dificultades para almacenar o retener la información a recordar:*

La atención insuficiente en el momento de codificar la información podría contribuir especialmente en los errores de distractibilidad en los AM puesto que no permite el desarrollo espontáneo de las estrategias de codificación ampliatoria (ampliación de la información que se quiere recordar con los conocimientos previos).

En esta instancia es fundamental organizar la información que se pretende retener. Para ello pueden ser importantes la generación de imágenes mentales (mientras más absurdas y gráficas más "llaman la atención"), el utilizar el lenguaje para elaborar de manera significativa la información a almacenar

como por ejemplo empleando los aspectos sonoros del lenguaje mediante la creación de rimas o simplemente, por el énfasis puesto en la entonación, asociar la información a retener con palabras claves (aquellas cuyo sonido o significado es similar), formar acrónimos o acrósticos, generar un contexto semántico con la información a recordar, organizar de manera lógica el material de acuerdo a la creación de diferentes categorizaciones, etc.

Todo ello debe apuntar a "apropiarse"de manera significativa de la información a retener, lo que implica asimilar la información desde los esquemas conceptuales y singulares de cada uno. Todo esfuerzo puesto en esta instancia del proceso de memorización redunda en mayores posibilidades de recuperación o recuerdo de la información. Dicho de otro modo, en general la mayor codificación ampliatoria que se realice durante el registro o la codificación de la información produce recuerdos menos efímeros.

*Una de las dificultades observadas en el proceso de codificación es la excesiva confianza en los procedimientos de memorización. Por ello es importante mostrar en una misma secuencia de trabajo los resultados que generan diferentes estrategias. Por ejemplo, se les entrega una lista de 20 palabras que no guardan mucha relación entre sí y se les da un tiempo limitado para que intenten memorizarlas. Se les pide que hagan una lista de las palabras; éstas no suelen superar las 12 y alcanzan un promedio grupal de 7. Luego se les solicita que traten de establecer asociaciones lógicas entre las palabras basadas en clasificaciones, agrupamientos, relaciones de complementariedad, oposición, etc. Cada uno de los participantes puede crear su propio sistema de clasificación. Al finalizar la organización del material se les pide que anoten la lista de las palabras que recuerdan. El promedio pasa a 13. Se propone al grupo el análisis de los procesos efectuados y la explicitación de las diferentes formas de categorización. A partir del reconocimiento de la diversidad de criterios clasificatorios se aborda conceptualmente la cuestión de los procedimientos lógicos de clasificación y su posible uso en el proceso de codificación.*

*En el encuentro siguiente, sobre otra lista de palabras se realizan los dos procedimientos puestos en práctica la sesión anterior y se les solicita además que escriban una historia breve en la que estén contenidas las 20 palabras. Una vez terminada la producción se les pide que hagan la lista de palabras y el promedio salta a 16 con varios que logran recordar las 20. Se les solicita que traten de recordar las palabras en el orden en que estaban en el texto, tarea que para sorpresa de ellos tiene muy buenos resultados. Se interroga al grupo acerca de cuáles creen que son las razones por las que se puede evocar mayor cantidad de palabras a partir de un trabajo producido a partir de la imaginación. Se introduce el concepto de idea-representación y se explica la relación entre las imágenes y las sensaciones que éstas producen y que contribuyen a la evocación.*

Una vez almacenada la información requiere ser fijada, para ello, las estrategias de repetición se tornan fundamentales. Es necesario hacer un esfuerzo planificado de repetición de la información a fin de evitar el olvido por el transcurso del tiempo (en términos de Schacter, "el pecado del transcurso"). Se sugiere espaciar las repeticiones en el tiempo en lugar de concentrarlas en el momento para obtener mejores resultados a largo plazo.

*También es conveniente trabajar el carácter gestáltico del almacenamiento lo que requiere una tarea deliberada de regulación. Por ejemplo, se trabajó con listas de palabras que utilizan los jóvenes para escribir en el chat y los mensajes de textos. Debían descubrir el significado de las palabras. En el análisis de cuáles fueron las claves para decodificar se pudo introducir información acerca del procesamiento fonológico. También se les propusieron textos que requerían la decodificación a partir de la interpretación de elementos faltantes desde el punto de vista lingüístico. Estas actividades además de generar mucha algarabía en el grupo, permitió retomar la cuestión de los condicionamientos socio-culturales sobre los procedimientos de codificación y almacenamiento.*

Es importante introducir en esta temática la cuestión de la significatividad personal de la información. El abordaje de esta cuestión permite introducir el olvido como resultante de una función selectiva directamente vinculado a los procesos motivacionales, intereses, etc. Se pueden introducir de un modo lúdico actividades que requieran del uso de estrategias específicas. Proponer el aprendizaje de un poema nuevo utilizando técnicas de análisis de contenido o alguna estrategia de organización de la información, elaborar registros secuenciales, etc. En estas actividades es positivo confrontar a los participantes con textos que carezcan de significatividad y con otros que puedan ser de su interés. De ese modo, en el trabajo reflexivo van a surgir más fácilmente las diferencias, dificultades, etc.

Cabe agregar que la repetición como única estrategia de memorización no favorece el uso de la memoria, al menos en este momento del curso vital[2]. En este sentido, la reducción de la capacidad memorística no sería un indicador de decline de la memoria sino, por el contrario, la evidencia de una transformación cualitativa en el procesamiento de los contenidos en tanto le permite al sujeto integrar los nuevos conocimientos adquiridos reflexivamente en estructuras superiores (Rubio Herrera, R. et.al.1991). Es decir, se trataría de un logro en relación con la pragmática de la inteligencia.

[2] Hay interesantes estudios que muestran que muchos sujetos recuerdan fácilmente aquellos contenidos aprendidos como "formas fijas" (tales como canciones patrias, oraciones, etc.) en su niñez. Esto probablemente tenga que ver con la repetición de manera regular de la información y con la mayor receptividad de los niños para tomar los estímulos brindados sin demasiada participación de su juicio crítico. No obstante, resulta aún en la actualidad un tema de debate e interés en la literatura especializada.

*-Dificultades para recordar la información (recuperar o traer al presente la información):*

Ya hemos mencionado que el recuerdo autoiniciado se torna más difícil con el paso de los años. En este sentido, una de las estrategias que puede favorecer la recuperación de la información almacenada es la re-creación del contexto en el que se registró y codificó. Esto suele surgir espontáneamente, ante olvidos en el uso de la memoria procedimental (aquella información que se recuerda sin el uso de la atención consciente, pues directamente se recuerda a través del acto como procedimiento). Ejemplos de ello, es el caminar dentro de la casa en busca de un objeto y al no recordar cuál era el objeto buscado, volver al lugar de partida. Lo importante en estos casos a los fines de estimular la memoria, es reconstruir el contexto desde la imagen mental que se tiene de ello sin que esto implique realizarlo a nivel de lo concreto o experiencial.

Como el recuerdo tiene un carácter eminentemente discursivo, un buen facilitador de la recuperación de la información es buscar deliberadamente la generación de pistas o palabras asociadas. Así, alguien que quiera recordar lo memorizado, deberá pensar en la situación, en lo que ha relacionado y le ha sugerido el contenido, en sus sensaciones de placer o displacer en relación con la información, etc.

Por esta mayor dificultad para generar espontáneamente la búsqueda o recuperación de la información a través del recuerdo, es que en tareas que implican el uso de la memoria prospectiva los mejores resultados se producen cuando los sucesos a recordar están vinculados solamente al tiempo (recuerdan con mayor facilidad dar un mensaje cuando tienen al destinatario frente de sí que llamar a alguien a un determinado horario). Para ello hay ayudas externas lo suficientemente informativas, que permiten vincular el paso del tiempo con sucesos determinados (por ej. las notas escritas) o bien, se debe aprender a asociar lo que se quiere recordar con sucesos disponibles a la hora de ejecutar la acción como por ej. “en el desayuno debo recordar llamar a ...”, etc. De esta manera, el suceso asociado ayuda a recuperar la información a recordar en el momento oportuno.

Estas dificultades para recuperar la información se observan también en los episodios de “la palabra en la punta de la lengua” (o más conocido como TOC por su sigla en inglés) tanto para nombres propios como para sustantivos. Los adultos mayores son más propensos a estos episodios que los más jóvenes y además, durante los episodios de TOC, suelen encontrar menos información parcial sobre la palabra buscada en la memoria que los más jóvenes, lo cual dificulta el logro del recuerdo.

Se ha demostrado que mientras más estrategias deliberadas de generación de pistas se puedan generar, más fácil se resuelve el episodio. Schacter (2003) destaca la importancia de trabajar la “heurística de distintividad” en la recuperación de la información. Esta estrategia de control de recuerdos, se

asienta en la confianza de recordar detalles inequívocos de una experiencia pasada. Si incorporan o asocian la información, de manera reflexiva, con datos contextuales, espacio-temporales, etc. pueden lograr la distintividad de sus recuerdos como los sujetos de menor edad. Ello disminuye las posibilidades de "atribución errónea" (o falsos reconocimientos) en el recuerdo.

## ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO/TIEMPO DE LA INTERVENCIÓN SEMANAL

En el espacio/tiempo del taller semanal es posible diferenciar momentos. Podemos reconocer cuatro momentos claramente diferenciados entre sí:

-En el primer momento se da lugar a *un espacio de expresión y de creación de un clima de intercambio.* En él los participantes se reconocen, se reencuentran y se comienza a generar un intercambio generalmente centrado en la realización de las tareas. Este momento es de fundamental importancia en dos aspectos: por un lado, posibilita un mayor acercamiento y promueve la formación del grupo.

Desde los primeros encuentros se instaura el momento inicial como momento de intercambio en el que se comentan los resultados de las tareas, las dificultades encontradas, las sensaciones que generó su realización, las estrategias utilizadas y se rescatan los comentarios relativos a las auto-observaciones de procedimientos intelectuales. En este momento se puede introducir alguna actividad que remita a un juego intelectual, tales como pequeñas y breves actividades que ponen al grupo en situación y que permiten poner en juego conceptos trabajados con anterioridad.

El facilitador da una consigna y ofrece los recursos didácticos para su resolución. La actividad posibilita dejar de lado las preocupaciones por las pérdidas intelectuales y las obligaciones mientras genera un espacio donde cada uno puede crear y expresarse desde el "como si". Una vez que el adulto comienza a vencer sus dificultades de "mostrarse" e incluso de "comprometerse auténticamente" en el juego, está cada vez más dispuesto a entregarse y disfrutar del placer de jugar con sus propios recursos intelectuales. Estos "juegos intelectuales" son presentados para su resolución individual, pero se trata de sostener un clima distendido que permita el comentario, la consulta y el intercambio entre los compañeros.

Generalmente se presenta una situación para resolver o elaborar, se realiza la puesta en común de las producciones de los distintos grupos y luego recién, se reflexiona sobre la actividad y se brindan orientaciones específicas sobre el uso de las estrategias.

*Por ejemplo se distribuyen grupalmente cinco personajes. Se pide que les pongan nombres y apellidos a los mismos y generen una historia que los relacione. Luego se hace la puesta en común de las diferentes producciones grupales y se pide que memoricen los nombres de los personajes presentados (habitualmente suman un total de 20-25). Los participantes recurren a la identificación del relato o la historia para recordar los nombres de los personajes y así, muchos se sorprenden de sus propios logros. Recién en esta instancia, se brinda la información específica sobre la estrategia de elaboración de la información a recordar y se analizan sus posibles usos en la vida cotidiana.*

Los materiales para el juego son variados: objetos, fotografías, publicidades antiguas, imágenes de personajes públicos, audio de canciones y poemas, films, etc. Se apela a generar, desde el recurso y la consigna, la sorpresa y la curiosidad de los participantes para lograr una mayor implicación en la tarea. De todas maneras, la finalidad de la tarea siempre es el logro de un desafío intelectual y esto está mediado por los intereses y capacidades de cada uno de los participantes.

Para la organización de estas actividades deben evaluarse las capacidades conservadas de las personas mayores, sus intereses, metas y motivaciones, la trayectoria socioeducativa, el tipo de estímulos y recursos que le provee el entorno próximo o los que ha tenido en otros momentos de la vida, el ritmo de aprendizaje, etc.

-Luego, se genera un segundo momento en el que se propone *la conceptualización de la experiencia.* En dicha instancia, los participantes verbalizan lo que han realizado durante el momento de juego. En esta revisión de lo hecho, de lo jugado, se pone énfasis tanto en el sentir como en el pensar que dio lugar al hacer del juego. Aquí surge la expresión de las ansiedades como interferencias en la concentración, los temores, las exigencias propias, los tiempos personales, etc.; diferentes variables emocionales moduladoras de la capacidad intelectual y que en este espacio encuentran el curso de la palabra. El espacio para la palabra, el sentirse escuchado y el escuchar a otros se constituye en un efecto estimulante que favorece además, el comenzar a conocer cómo se utilizan los propios recursos intelectuales (metacognición).

También se ponen en la escena didáctica las distintas estrategias utilizadas para abordar la tarea de estimulación: estrategias de organización de la información que resultan comunes para una mayoría, otras más novedosas y que muestran los resultados buscados, etc. Esta socialización sobre lo realizado posibilita desde la vivencia misma, el conocimiento de otras alternativas, el descubrimiento de estrategias o capacidades que permitan compensar los déficits y promueve un mayor auto-cuestionamiento sobre las prácticas intelectuales. Todo ésto favorece el aprendizaje del abordaje teórico que define el siguiente momento.

-La instancia siguiente es de *conceptualización teórica*. Se retoman las diferentes expresiones del grupo para abordarlas teóricamente. Se desplaza gradualmente el interés por comprender lo que cada uno hizo en la actividad de juego intelectual hacia las situaciones de la vida cotidiana. De aquí, que el aporte del facilitador debe orientarse ante todo, a brindar elementos teóricos, esquemas de lectura de los procesos y estrategias utilizadas de modo que les ayuden a la comprensión metacognitiva y a una mayor autorregulación de sus recursos intelectuales. El facilitador realiza una reflexión estructurante dando cierres parciales a algunos temas y abriendo interrogantes que permitan profundizar o avanzar conceptualmente, siempre sobre las producciones y expresiones generadas en el grupo. Muchos de los temas son retomados en aproximaciones sucesivas en los diferentes encuentros y a partir de situaciones nuevas propuestas en el juego inicial.

-El último momento del encuentro se define por la presentación de un nuevo disparador que se constituye en la actividad que los participantes deben realizar fuera del encuentro. Este disparador recoge algunos de los interrogantes planteados previamente y mediante alguna actividad, requiere que el adulto mayor implique sus recursos para lograr su resolución. No sólo constituye una continuidad de la estimulación sino que se transforma en un nuevo nexo relacional con los otros participantes. Es común que surja la consulta o los comentarios entre ellos durante el período semanal al margen del momento del encuentro, así como la resolución conjunta de la actividad con miembros de la familia; ello promueve la comunicación intra e intergeneracional necesaria para el desarrollo personal.

*Iniciamos un trabajo de recuperar palabras que están en desuso o que se usan poco. Cada participante debía elaborar una lista en su casa. En el encuentro siguiente se realizó un listado general y se explicitó el significado. Aparecieron significados diferentes de un mismo término. Se les pidió que clasificaran las palabras buscando criterios de clasificación: aparecieron así clases de utensilios de cocina, comidas, espantos, formas de denominar a las personas, etc. Dada mi condición de "extranjero" en esa comunidad y que en el grupo había otros migrantes se propuso establecer palabras en desuso cuyo significado compartíamos o conocíamos y palabras que constituían regionalismos o localismos. El grupo se abocó a la indagación de temas puntuales para determinar el origen de las palabras (si eran indígenas, criollas o deformaciones de expresiones de migrantes). Para poder esclarecer el significado de los términos fue necesario describir su contexto de uso, motivo por el que aparecieron en escena formas de vida, relatos de sus abuelos, tecnologías domésticas en desuso. Con las palabras recopiladas y sus significados se propuso realizar relatos que las incluyeran, tarea que generó producciones emotivas y con muchos componentes que convocaban al humor. También se realizaron crucigramas "para adultos" que eran rigurosamente puestos a prueba con los grupos de*

*amigos y familiares. Algunos participantes rastrearon palabras en el Tesoro de Catamarqueñismos, uno de los primeros estudios sistemáticos lingüísticos de la región, mientras que otros consultaron sobre rituales de muerte (muchas palabras remitían a prácticas funerarias y rituales de muerte que casi se han perdido). Al finalizar los dos meses que dedicamos a esta tarea teníamos el triple de palabras que cuando habíamos comenzado. Además trabajamos conceptos como el de memoria semántica, memoria de largo plazo, reminiscencia, memoria social. Tangencialmente se trabajó sobre la relación pérdidas-ganancias en el plano de lo socio-cultural y su impacto sobre las personas mayores. Un tema que fue abordado reiteradamente en este tiempo es el de la relación de la memoria con lo afectivo, tanto en el registro como en el placer que genera la evocación.*

Como se puede observar en los distintos registros de diarios de clases, la actividad semanal no se plantea al modo de ejercicios para que los participantes refuercen el aprendizaje, sino que son propuestas que los implica en la realización de una tarea que los llevará a la exploración de sus recuerdos, la búsqueda de nueva información o la producción de juegos y actividades de estimulación. El interés que generan estas actividades se pone en evidencia por la elevada producción y por la implicación que denotan las propuestas. Es importante aclarar que la actividad es un medio o un instrumento para pensar los recursos intelectuales y la competencia intelectual que se desarrolla en la resolución. Por ello, la actividad como medio es considerada un disparador para hacer la transferencia a las situaciones de la vida diaria o para favorecer el uso de los recursos disponibles.

## UN RETORNO SOBRE LAS INTERVENCIONES COGNITIVAS CON OTRAS VOCES

Nuestra propuesta de intervención se sustenta en los conceptos desarrollados en los apartados precedentes. Destacamos la idea de que los procesos cognitivos juegan un rol fundamental en el mantenimiento del proyecto identitario y que constituyen un recurso de afrontamiento de vital importancia durante el proceso de envejecimiento.

En ese marco la memoria representa el sostén de la narración de la historia del sujeto, el reconocimiento de los procesos de subjetivación operados en el curso vital, la estructura que posibilita el mantenimiento de funciones y esquemas lógicos que regulan la inteligencia y la base sobre la que se pueden apoyar las nuevas adquisiciones de información, habilidades y destrezas cognitivas. Asimismo, se reconoce el valor que "el trabajo de la memoria" tiene en la elaboración de los duelos y las crisis del desarrollo en la vejez, razón por la que se propicia la optimización del uso de los recursos mnésicos para apuntalar un envejecimiento saludable. De ese modo la intervención sobre la memoria no se reduce sólo a una mejora funcional sino que cumple

una función preventiva de la salud mental del mayor. Esto es expresado en el siguiente relato:

> *"Buscar fotos fue una rememoración de todos mis recuerdos. Fue remontarme en el tiempo desde que tenia un año. Pasaron por mi mente distintas emociones: alegría, llanto, tristeza, dolor. Verlo a mi Padre me produjo mucha paz. Esa paz que irradian los seres que uno ama mucho.*
>
> *Recorrer mi juventud, que fue mi mejor época, fue volver a ser inmensamente feliz, y, al hacer un balance tuve experiencias inolvidables, altamente positivas. En realidad no me puedo quejar de la vida. Me dio mucho.*
>
> *Ver mi CASA, con toda la familia reunida (estoy separada hace cuatro años), me produjo alegría de haber vivido esos momentos. Me pareció que no había pasado nada, que todavía estaba ahí, como en la foto. Y eso está bien.*
>
> *Mi HIJO y mi NIETO: mis dos amores. Son los seres que me dan fuerzas para seguir adelante y desafiar la vida a cada instante. Ellos me necesitan y saben que yo siempre estoy.*
>
> *Ver las fotos actuales, con mis amigos, que siempre están, es recordar que no estoy sola. Este trabajo despertó todas mis neuronas y me hizo comprender que la vida es bella, simplemente hay que saberla vivir"...*

La complejidad y la interactividad de variables de distinta naturaleza que convergen en los procesos de memoria exige operar simultáneamente sobre ellas, promoviendo en los participantes el reconocimiento y la discriminación de la naturaleza de aquellos factores que generan alteraciones o inhibiciones de la memoria. De este modo, la intervención promueve un distanciamiento de la concepción de que la pérdida de la memoria es un proceso irreversible asociado al envejecimiento biológico.

De igual manera, la intervención se orienta a que los participantes puedan discriminar los tipos de memoria que utilizan cotidianamente para que comprendan cómo influyen éstos en los procesos de inscripción, conservación y recuperación de los recuerdos y, de ese modo, aceptar las singularidades cognitivas de cada persona; lo que le permite valorizar el aprendizaje como un acto de construcción personal del mundo.

La revalorización del potencial de la memoria en las personas mayores promueve el fortalecimiento de la capacidad de afrontamiento a las contingencias de la vida, incrementando así, el sentido de autoeficacia y mejorando su autoestima.

Podemos caracterizar nuestra intervención como una estimulación cognitiva integral que apunta especialmente al trabajo con la memoria mediante actividades focalizadas en la vida cotidiana que respondan a los intereses del grupo. Se desarrollan conocimientos básicos sobre el

envejecimiento normal y la memoria como facultad compleja que compromete varias funciones cognitivas, a fin de orientar y promover un cambio de actitud en el adulto mayor mediante la reflexión de sus propias posibilidades y recursos. Esto se evidencia en el siguiente relato:

> *"Con respecto a mi memoria noto muchos cambios: pongo más atención en lo que hago, utilizo todos los sentidos para recordar, el olfato casi no lo usaba ni el tacto, el tratar de visualizar lo que quiero recordar. Creo que utilizo casi todas las técnicas que hemos ejercitado y por sobre todas las cosas trato de no ponerme nerviosa cuando no recuerdo, me doy mi tiempo"...*

Para promover el intercambio de opiniones, experiencias y estrategias intelectuales de los adultos mayores se utiliza un dispositivo grupal a fin de generar la adquisición de nuevas estrategias de aprendizaje. Estas permiten optimizar el registro, la organización, el almacenamiento y la evocación de la información. Dicho dispositivo tiene el objetivo de generar un espacio en el que se promueve la expresión de las diferentes experiencias cognitivas y en el que circulan diferentes modelos de envejecimiento. Esto se constituye en un soporte para la construcción interactiva de nuevos modos de conocer y conocer-se, donde el coordinador "contiene" y orienta en el valor que tiene la experiencia particular de cada sujeto y en la importancia que adquiere la participación, el respeto y el establecimiento de vínculos de confianza entre los pares. En el siguiente relato escuchamos a una alumna:

> *..."Aprendí a aprehender a valorar, escuchar y respetar toda la capacidad intelectual de todas mis compañeras. Estoy feliz de terminar un año muy difícil para todos con un balance tan positivo y tan enriquecedor para mí..."*

Desde nuestra experiencia, observamos que cuando los talleristas atraviesan los obstáculos que les generan sus condicionantes socio-afectivos -obstáculos del orden epistemofílico- se facilita el proceso de adquisición de aprendizajes instrumentales y la circulación de los "saberes" entre los integrantes del taller se torna más fluida. Esa dinámica promueve el ejercicio de conductas de tolerancia hacia la diversidad, flexibilizando las posiciones individuales y permitiendo la cohesión del grupo, el cual sale de la posición individualista del agrupamiento. Esto es posible apreciarlo en los siguientes relatos:

> *..."Nos ayudó a levantar nuestra autoestima y a darnos cuenta que podemos hacer cosas y que tenemos mucho para dar, más que cuando éramos más jóvenes" ..."Logré abrir mi mente, creí que lo aprendido ya era pasado ¡cuán equivocada estaba!, valoré lo que es tener activa mi memoria, también mi autoestima"...*

La función de autoridad del coordinador encarna representantivamente la portación del "saber", saber que se traduce en un poder para hacer y hacer que

tramita u obstaculiza la puesta en escena de la manifestación de los saberes previos de los sujetos que participan en la experiencia de aprehender. En la medida en que el coordinador logra el desplazamiento de esta posición, permite que la "función del saber" circule y se exprese en el espacio grupal; espacio que se convierte en un territorio "contenedor", familiar, que posibilita la incertidumbre de los procesos de exploración y que da lugar a la posibilidad de equivocarse.

Explorar los caminos del error como parte del aprendizaje hace que se disminuyan las autoexigencias implícitas frente a la eficiencia en la resolución de la tarea, lo cual posibilita atravesar las alteraciones o inhibiciones cognitivas; generando así, el despliegue y la puesta en escena de la función cognitiva. Función que en la vejez es depositaria de mitos y prejuicios invalidantes, situando su ejercicio desde el lado de la autoexigencia displacentera. La efectividad es evaluada como un logro y el resultado exitoso del trabajo de la memoria interfiere en la concientización placentera del proceso constructivo realizado. Reflexiona una de las talleristas:

> *"Desde el primer encuentro de clase supimos que el tema de la memoria era el problema concreto a resolver durante el curso. Quizás, varios teníamos la aproximación desde la vejez o la enfermedad...nada de eso sucedió. Varios trabajos realizamos, se desarrollaron como instrumentos del retorno, como vehículos que tocaban nuestra sensibilidad para poder recordar. Fue muy interesante y curioso, fue como una parida hacia algo... Comenzamos a trabajar sin darnos cuenta, todo era como un juego, con ejercicios de atención y de deducción. En cada clase ejercitamos la concentración, la atención, la asociación y aprendimos a disociar, reconocer figuras y recordar los nombres (cosa difícil en un comienzo), juegos con cartas, a los que muchos odiaron no por el ejercicio en sí sino por no conocer el valor de ellas. También completamos ideas. Descubrimos en nosotros el potencial que tenemos y no lo sabíamos..."*

La realización del taller supone un trabajo constante, por parte del coordinador, de re-definición de los objetivos de la tarea y la explicitación de las concepciones de la función de la memoria dentro del marco más amplio de la experiencia cognitiva y sus particularidades en la vejez. Esto se evidencia en los siguientes discursos:

> *..."Comenzamos a ver que la memoria no es una función mecánica, aislada, netamente biológica; sino más bien un complejo (socio-cultural, histórico, afectivo, biológico, etc.) que podemos aprender a emplear"... "He aplicado todas y cada una de las estrategias con mucho éxito en ciertas situaciones que me costaba reflotar como números o apellidos de caras reconocibles. He podido comprobar que tengo una excelente memoria, mucho*

*más de lo que creía, y que lo que no recuerdo es porque no me interesa, no le presto atención. Eso ya me compensa muchísimo y me ha dejado más tranquila al respecto"... "Saber darle el espacio correspondiente a lo que uno debe recordar y a lo que debe olvidar"...*

El establecimiento del encuadre por parte del coordinador -fijar las pautas de interacción grupal, establecer las concepciones que se sustentan acerca de los aspectos cognitivos, las metas y objetivos que se persiguen en el taller, etc.- permite ir más allá de las quejas mnésicas de los adultos mayores y posibilita la expresión de caminos alternativos en donde se reconozca y re-signifiquen las posibilidades de la función cognitiva. Manifiesta una participante del Taller:

*..."Para recordar algo... aparte de exasperarme, pienso... pienso"...*

*"Tengo mala memoria para recordar algo que me dicen en un momento y luego tengo que trasmitirlo, y buena memoria para tejer y coser"...*

*"Cuando debo recordar algo suelo contextualizar la situación y/o el texto o idea. No obstante suelo fracasar, me pongo nerviosa, me impaciento conmigo y dejo"...*

*"Pienso que ahora no tengo buena memoria para casi nada"...*

*"Me olvidaba momentáneamente de nombres de remedios, de personas, etc.; de dónde había dejado mis anteojos... he ido descubriendo durante estas clases que en realidad la mayor parte está centrado en que no ponía la atención suficiente. En cambio ahora trato de hacer asociación, agudizar sentidos, poner más atención y más concentración aunque no lo he logrado por completo y me falta mucha práctica por hacer, estoy muy entusiasmada y teniendo algunos logros usando las técnicas que se nos proponen"...*

*"Todas las actividades desarrolladas en el curso me han resultado sumamente positivas. Y lo noto. Me doy cuenta que les estoy dando a los sentidos y a las neuronas el estímulo que se merecen, tratando de fijar todas las sensaciones para relacionarlas."*

Las actividades que se proponen integran ejercicios de funciones de la memoria, que son presentados a los sujetos en propuestas que requieren la implicación de procesos afectivos, tareas de connotaciones biográficas y de recuperación de saberes de la memoria social. Estas tareas pueden ser realizadas en forma grupal e incluyen una instancia personal de reflexión metacognitiva y un espacio grupal de exposición, intercambio, evaluación y reconstrucción de los procesos seguidos para la resolución y la asignación de sentido a las tareas propuestas.

Esta instancia supone anclar los procesos cognitivos en el marco del devenir del envejecimiento como experiencia individual y como referencia existencial del grupo de pares. De ahí que consideramos fundamental introducir en cada una de las actividades algo que movilice al grupo. Siguiendo la propuesta de H. Andrés (1987) consideramos que un punto a ser remarcado es que el cambio en la percepción sensorial es el que es estimulante. Así se observa cómo el mismo grupo resuelve con entusiasmo tareas que dicen no prestarle atención en otros contextos.

Los soportes son pluriperceptivos y toda actividad que se plantea involucra diferentes funciones cognitivas. Dicho de otro modo, para la selección de las actividades y sus soportes se tienen en cuenta cuatro factores y sus interacciones: las actividades y estrategias utilizadas en el aprendizaje o memorización, las características y conocimientos previos del que aprende, la naturaleza de los materiales que deben ser aprendidos y el tipo de respuesta que se le pide al sujeto. Esto se evidencia en el relato realizado por una de las integrantes acerca de la reconstrucción del proceso de aprendizaje propio del taller:

> *"El primer ejercicio (el primer encuentro) que más nos hizo sentir la presencia de cada una y fue la identificación con la naturaleza y el tener que fundamentar con el elemento que mencionáramos. Fueron varios los que recuerdo: Gloria fue el río, María del Carmen la tormenta, Magy y Adela el árbol, María Teresa la tierra y yo el viento. Fue muy interesante definir un poco la personalidad de cada uno y creo que fue muy efectivo para reconocernos más fácilmente.*
>
> *Entre los varios ejercicios que se fueron dando en el transcurso, estuvo el juego con cartas de póker, donde se hizo efectiva la estimulación de la atención y las relaciones.*
>
> *El reconocimiento de composiciones musicales fue muy emotivo a través del recuerdo de cada uno: fueron referentes personales de los que salieron con brillo y fulgor lo que en nuestra memoria había estado agazapado por tiempos, a través de la evocación de momentos especialmente vividos.*
>
> *Otro de los ejercicios fue hacer un pequeño relato del significado de la memoria personal y que la representáramos de distintas formas e imágenes. Todo estaba relacionado con experiencias personales, creencias, personalidad, etc.*
>
> *Todo esto motivó el intercambio de opiniones, experiencias, informaciones, orientaciones que de alguna manera facilitaron el aprendizaje y el recuerdo.*
>
> *El análisis de la lectura del "Principito" nos involucró necesariamente en apelar al estímulo de distintas maneras: ejercitando la parte literaria, la emoción, la búsqueda de elementos tanto biográficos, simbólicos y hasta políticos-*

*históricos. ¡Y todos los resolvimos con bastante creatividad! ¡Hasta Ricardo trabajó desde "Tuercas y tornillos" como él denominó a su trabajo!.*

*Se trabajó con un tema que marcaría la temática del libro: con tiempo y espacio actuales presentar un personaje disparatado o simbólico.*

*Todo esto fue un acto de actualizar, estimular y mantener la capacidad funcional de los procesos cognitivos de cada persona, adquiriendo nuevas estrategias para ponerlas en práctica. con esto se logró momentos emotivos de risas, interjecciones "¡ah! ¡oh!" y algunas lágrimas y confidencias. Todo esto encierra MEMORIA, y con esto se logró algo muy importante, complicidad entre todos que podemos llamarla amistad que la representa el afecto personal puro que nace y fortalece el trato."...*

Para concluir, destacamos el papel de la "memoria" dentro de la configuración de la narrativa particular de cada sujeto; narrativa que supone el acercamiento hacia el discurso que se esconde en el olvido y que se atraviesa por medio del recuerdo. Recuerdo que es el anclaje y soporte en el cual se expresa la subjetividad.

Mirada interna de los propios procesos y lenguaje que simboliza la capacidad re-presentacional del sí mismo a través del tiempo. Tiempo que vincula diferentes modalidades del ser y que permite dinámicamente recorrer los caminos del deseo. Deseo de ser con uno mismo. Deseo de ser con otro. Síntesis del proyecto inacabado del ser que se hace presente en la evocación de lo vivido y que se proyecta como anticipación en el proyecto.

De ahí que, el trabajo con la memoria y a través de la memoria supone el tramitar en el aquí y ahora, las vejeces que se renuevan en un tiempo pasado y siempre en de-venir. De-venir subjetivo de la posición de sujeto deseante; que nos sitúa e implica en el "espacio" constructivo de hacernos sujetos sujetados a la temporalidad inmaterial: "construir nuestro tiempo a través del tiempo".

# CAPÍTULO XII

# INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA CALIDAD DE VIDA DE ADULTOS MAYORES

*Cuando yo llegue a vieja*
*Me encantará estar ahí,*
*Disfrutar de mí misma,*
*De mi historia de vida*
*Y de relacionarme*
*cada vez más saludablemente*
*Con mis amigos.*
*Cultivar, sembrar, regar*
*Proyectos entusiastas, conocimientos y gratitud.*
*Disfrutar de salud física y emocional*
*Desarrollar mi autonomía y mi parte lúdica*
*Trabajar con el perdón*
*Para mi aceptación y tolerancia con los demás*
*Recordar de reír y de gustar cosas ricas,*
*Dormir placenteramente*
*Y "darme cuenta" que a cada rato*
*Estamos en un momento nuevo.*
*La bendición de siempre,*
*COMPARTIR Y SER COMPARTIDO*

Nora Elda Gonzalez

# INTRODUCCIÓN

## POR QUÉ TRABAJAR SOBRE Y POR LA CALIDAD DE VIDA EN LA VEJEZ

En las últimas décadas del Siglo XX la expectativa de vida en los países industrializados ha aumentado de forma notable, produciendo el fenómeno de envejecimiento de la estructura social. La emergencia de la población "envejecida" se ha convertido en motivo de estudio de la gerontología en sus diferentes vertientes. Este campo científico multidisciplinario ha aportado evidencia acerca del aumento de la población añosa autoválida (con autonomía) y que vive sola, fenómeno característico de las sociedades urbanas industrializadas. Ante esa realidad, los cientistas sociales, los organismos internacionales y las mismas organizaciones de adultos mayores, coinciden en señalar que se hace cada vez más necesario promover el establecimiento de redes formales de contención social destinadas a acompañar, contener y asistir a las personas mayores.

Las políticas sociales de acción gerontológica promueven desde el discurso la creación de servicios socio-comunitarios alternativos que promuevan la inserción de la persona mayor dentro de la comunidad, a fin de generar entornos físicos, emocionales y sociales saludables, que promuevan la autonomía, los intercambios socio-afectivos y disminuyan los riesgos de adquirir enfermedades propias del proceso de envejecimiento.

Estos lugares destinados a contener a la población añosa se convierten en espacios re-organizadores de la vida cotidiana y se constituyen en verdaderas redes de apoyo social tendientes a la promoción de la calidad de vida y la prevención del deterioro físico y psicosocial vinculados al envejecimiento. Estos espacios destinados a re-pensar los temas y problemas propios del trabajo de envejecer se constituyen en la oferta social que algunas instituciones generan no sólo con los propósitos mencionados anteriormente, sino también con el fin de contrarrestar aquellas imágenes, estereotipos, prejuicios, actitudes negativas y discriminatorias que, basadas en concepciones erróneas sobre el envejecimiento, estigmatizan y "marcan" a aquellos que llegan a la vejez.

El denominador común que atraviesa los discursos, los crecientes espacios de promoción y prevención de la salud, las propuestas de los servicios sociales es el concepto de Calidad de Vida. Concepto multidimensional, multirreferencial y polisémico que, en su diversidad, remite a diferentes concepciones básicas acerca de la vida durante, con y a través del envejecimiento. El concepto "calidad de vida" enmascara verdaderas filosofías personales y colectivas a partir de las cuales se configuran oportunidades y se ofrecen recursos y posibilidades para el desarrollo de la persona mayor (Cfr. Urbano, 2001; Urbano y Yuni, 2002).

El carácter educativo que subyace a muchas prácticas promotoras de cali-

dad de vida que se ofrecen bajo la forma de espacios recreativos, de atención primaria de la salud o específicamente educativos (tales como cursos, talleres, grupos) convoca a distintos saberes que desde diferentes perspectivas y abordajes pretenden incidir en la calidad de vida de los adultos mayores. Así, los saberes de la psicología, las disciplinas de las ciencias médicas, la educación física, la nutrición, disciplinas no convencionales como el coaching, la programación neurolingüística, el yoga y la biodanza, convergen en sus aportes para generar un conjunto de prácticas multidisciplinarias y multi-referenciadas conceptualmente, que generalmente se engloban en el área de las acciones promotoras de calidad de vida.

En este capítulo, expondremos un modelo de intervención que hemos construido en nuestra práctica de trabajo gerontagógico durante ocho años. El modelo se asienta en una base psicoeducativa en tanto la disciplina estructurante es la psicología del desarrollo, a partir de la que se incorporan contenidos de otras disciplinas o de otras subdisciplinas del campo psicológico. El carácter educativo está dado tanto por su finalidad como por su encuadre. No se trata de un grupo terapéutico, sino de un espacio educativo, construido desde un abordaje grupal cuya finalidad es el intercambio de saberes científicos y experienciales que contribuyan a la resolución de las situaciones problemáticas y dilemáticas de la calidad de vida en este momento del Curso Vital. El modelo contiene fundamentos y orientaciones que pueden ser extrapolados a espacios educativos estructurados desde otras perspectivas disciplinares.

## ENVEJECIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA CALIDAD DE VIDA

Antes de proseguir, es conveniente explicitar nuestro posicionamiento respecto a la vejez y el envejecimiento. En primer lugar, sostenemos que "la vejez es el tiempo que cae sobre la vida que corre" y por lo tanto, se trata de un proceso que continúa desplegándose permanentemente. Por lo tanto, la vejez no es un estado, una situación a la que se llega y se permanece de modo inalterable, sino que es un proceso de múltiples cambios en diferentes dimensiones de la persona. Por ello, un primer criterio a tener en cuenta para el diseño de la intervención es que aquellas personas que ya alcanzaron el status social de viejos, continúan envejeciendo y, por lo tanto, siguen experimentando cambios. El trabajo psicoeducativo acerca de y por la calidad de vida durante el ciclo de la vejez requiere sostener como criterio básico que éste no implica sólo pérdidas, deterioro y declinación de funciones y capacidades, sino también la posibilidad de ganancias e incrementos, y que la función de los espacios psicoeducativos se orienta a contribuir en el proceso adaptativo aportando recursos para que los adultos mayores puedan compensar optimizando selectivamente sus funciones.

Los espacios psicoeducativos para promover la calidad de vida, tienen que contribuir con su accionar a que en el imaginario colectivo se instaure la idea

de que hay diversos modos de arribar a la vejez, en tanto el envejecimiento es un proceso diferencial que depende del trabajo individual que realiza cada sujeto respecto al de-venir de sus cambios. De la "calidad" en el trabajo por procesar los cambios depende la posibilidad de adaptación del sujeto envejeciente, lo que se traduce en el logro de mayor o menor equilibrio dinámico entre ganancias y pérdidas. La adaptación supone que la persona no se ajusta pasivamente a las presiones externas, sino que mantiene y sostiene estrategias de preservación de su autonomía y acciona buscando estrategias que le permitan incorporar el cambio, lo nuevo, preservando su sentido de identidad y continuidad.

De acuerdo a las características del proceso de envejecimiento se alcanzan resultados distintos que definen trayectorias particulares pero que no son irreversibles. Hay vejeces patológicas y vejeces exitosas. A ambas debe ofrecer recursos la intervención psicoeducativa. A los sujetos que transitan un envejecimiento patológico o con indicadores de riesgo, la intervención psicoeducativa debe apuntalarlos en el cambio o desestabilizarlos para que puedan flexibilizarse, aprehender para sí otros recursos y reorientar la dirección de su proceso de desarrollo. A quienes han logrado sostener una vejez saludable, la educación tiene que ofrecer recursos para que puedan ampliar su mundo representacional, ampliar sus bases de sustentación y fortalecer sus puntos de apoyo internos y externos.

Por ello, frente a la intervención de promoción de la calidad de vida el educador tiene que afrontar que entre sus sujetos de aprendizaje encontrará adultos mayores saludables y adultos mayores enfermos de vejez, según sea la sensación de bien-estar o mal-estar asociada al modo en que experimentan y procesan los cambios asociados al paso del tiempo. A su vez, esta sensación de satisfacción o insatisfacción con la propia vida es producto de ciertas condiciones que se engloban en el concepto amplio de calidad de vida.

La calidad de cada vejez es el producto de la interacción entre las condiciones, las oportunidades y las opciones que las personas han tenido durante su curso vital, de las posibilidades que tienen en este momento de su vida, y de las aspiraciones y creencias que son capaces de elaborar para su futuro como anticipación de un proyecto para el tiempo que les queda por vivir.

Si consideramos que la persona envejeciente atraviesa por ciertos acontecimientos sociales que inciden sobre su integridad personal (pérdida del rol de adulto; cesación de su función dentro del aparato productivo; desubicación respecto a la función de paternaje ocasionada por la autonomía de los hijos; entre otros), se hace necesario optimizar los recursos con los que cuenta para que pueda apuntalar su proyecto vital.

Trabajar sobre y por la calidad de vida en la vejez a partir de la intervención psico-educativa representa una de las alternativas tendientes a la optimización del desarrollo personal y, por ende, de la calidad de vida de la

población envejeciente. La educación se constituye en una de las herramientas alternativas para mejorar las capacidades individuales e incrementar la calidad de vida de los adultos mayores, contribuyendo a la promoción de su "saludabilidad" y a la mejora de su sentido de bien-estar.

## LAS ESTRATEGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

El curso de calidad de vida se enmarca en una estrategia de intervención psicopedagógica fundamentada en los soportes teóricos-metodológicos que performan la dinámica del grupo de reflexión. El grupo de reflexión se constituye en un espacio intermediario en el que a partir de un tema-problema se realiza un debate reflexivo que permite a los participantes otorgar sentido y re-significar el conjunto de creencias, ideas y acciones que los actores tienen acerca de la temática en cuestión.

Cabe señalar que la modalidad de grupo reflexivo que se implementa responde a características mixtas, pues éste supone un espacio que congrega a los sujetos a participar de una experiencia formalizada en el marco de un establecimiento educativo que se organiza materialmente con fines pedagógicos. Por ello, los participantes tienen que realizar tareas, leer textos, resolver situaciones problemáticas, efectuar análisis de casos, discutir noticias de actualidad, realizar producciones grupales o individuales. Esas actividades de los participantes son el disparador para que el coordinador del grupo despliegue el encuentro, utilizando diferentes recursos didácticos, entre los que se destacan la interrogación problematizadora y la exposición de conceptos disciplinares que colaboren en la asignación de un significado teórico al saber experiencial y de sentido común aportado por los adultos mayores.

El proceso de reflexión toma la temática de la calidad de vida durante la vejez como disparador para la emergencia de temas y problemas vinculados al trabajo de envejecer. En el proceso de reflexión se toma como punto de partida los saberes previos y las experiencias que los participantes tienen acerca de los procesos de bienestar; orientando el inter-cambio de ideas y experiencias hacia la concientización de aquellos obstáculos condicionantes de las acciones tendientes a posicionar-se en un estado de equilibrio que conecte de manera armoniosa el sentir, pensar y el hacer del sujeto consigo mismo y con los otros.

La experiencia del grupo reflexivo tiene como finalidad promover un espacio colectivo en el que se generen mecanismos de resiliencia que permitan elaborar de manera saludable aquellos temas y problemas que emergen en el trabajo de procesar los cambios que el tiempo va imponiendo a las condiciones de vida de los sujetos envejecientes.

## LA REFLEXIÓN: TIEMPO Y ESPACIO PARA PROCESAR EL CAMBIO

En el grupo de reflexión circula el saber experiencial que porta cada sujeto y que lo comparte en el inter-cambio con los otros. Este saber permite conocer los diferentes modos en que los sujetos involucrados en la experiencia de compartir resuelven el trabajo de envejecer.

Partimos de la premisa que el saber es poder y existe un poder en el saber. Pensamos lo que podemos hacer. Hacemos lo que creemos saber. Sentimos lo que pensamos podemos hacer. De ahí la importancia de concientizar aquello que pensamos, sentimos y hacemos respecto de nosotros mismos y en relación con los otros y el contexto.

El trabajo de reflexión tiene la intencionalidad de permitir a los sujetos reconocer aquello con lo que cuentan para poder completar aquello que les falta. Es saludable trabajar con los recursos con los que se cuenta y no con aquellos que se desea contar: porque ellos aun no existen.

Al finalizar el cuatrimestre, se les solicitó a los integrantes del taller que en su casa reflexionaran sobre lo que habían aprendido en ese tiempo. En la evaluación que se transcribe se pueden descubrir diferentes metáforas referidas al trabajo de envejecer y al proceso interno seguido por la participante. Ella escribe:

> *"**Llegué a clase subiendo escalones, los materiales y los espirituales.** Cada escalón significaba un logro a vencer. Y pensé ¿por qué no? Así me canse al final habré logrado pisar el último escalón que será el objetivo que me trajo aquí.*
>
> *Vencer el cansancio y la falta de aire era otro problema y allí al frente mío ¿quién? Mis dos pulmones, los que me iban a ayudar a cambiar el aire, a oxigenarlos.*
>
> *Abrí cada una de las hojas del cuaderno de mi vida y en cada clase me encontré con respuestas y soluciones que necesitaba y que no sabía en que renglón se escribían porque no había aprendido el "Punto y Aparte" y que "Yo" se escribe con mayúscula.*
>
> *Me enseñaron y aprendí que en otoño los árboles se visten de colores ocres y sus hojas secas se convierten en abono fértil para tierra árida.*
>
> *Así sus palabras y enseñanzas surcaron en mi pensar las huellas de un nuevo proceder y descubrí que pegar las hojas a la rama no es la solución.*
>
> *Por eso hoy...espero con tranquilidad y decisión subir las escaleras que faltan hasta el final para abrir la ventana y ver los primeros brotes de ese árbol verde en Primavera, y decir ¡gracias!. ¡Por fin el olor de sus flores a mi vida llegó!!*

Sabemos desde la experiencia vivenciada y experienciada en nosotros mismos, pero también sabemos porque somos conocedores de realidades ajenas que nos transmiten otros acerca de sus aprendizajes y que podemos aprehenderlos como una herramienta para sí. Aquí existe una co-implicación entre el conocer propio del tener "consciencia de" y el saber propio del "saborear a partir del conocimiento de". Conocer y saber se constituyen en las herramientas con las que contamos para aprehender el mundo y para realizar nuestros procesos de adaptación.

El saber se constituye en un conocimiento incorporado a partir de la apropiación que resulta de la experiencia vivencial. Experiencia que se construye en el aprendizaje y en el reconocimiento de las diferencias con otro; aprendizaje que se elabora en los códigos de semejanza con otro. Esto supone "ingresar el mundo" a través de los sentidos y del sentir e ingresar en el mundo a través de los cristales de otro.

El aprendizaje experiencial a partir de la concientización mediante el proceso de reflexión se constituye en la expresión teórica de aquello que se aprehende en la práctica del vivir. El grupo de reflexión permite teorizar acerca de aquello aprehendido a partir del proceso de inter-cambio entre conocedores de los avatares del vivir este momento de la vida.

A fin de año se les propuso a los participantes del Curso de Calidad de Vida que realizaran una evaluación del curso y más particularmente de su aprendizaje personal. Se les proveyó la siguiente consigna:

"En la temporada de siembra los sembradores se ocuparon de sembrar semillas de calidad de vida en sus campos. Ellos esperaban una cosecha abundante y variada. En la época de la cosecha, cuando recogen los frutos van analizando cuáles semillas han dado fruto y cuáles no; analizan si el problema es de la tierra, de exceso de sol o de agua, o de haber sembrado con la técnica inadecuada, etc.

Imagina que tu eres el campo y haz una lista de las semillas que dieron frutos.

¿Esos frutos cubren tus expectativas de cosecha?

¿Qué más te hubiera gustado cosechar?

Como sembrador de tu campo ¿qué consejos te darías para tener mejores frutos de calidad de vida?

Escribe una de las participantes

> *Mi campo era, cuando me entregaron las semillas, una tierra árida, sin fuerza, tal vez porque el sol de todos los días no calentaba esa tierra negra sin trabajar, esperando la mano de Dios para que me bendijera e hiciera milagros. Alguien, no se quién, llamó a mi puerta, tal vez una mano amiga, me llevó hasta ese campo y mirándolo me dijo: "Tenés semillas, un suelo fértil, agua, sol y principalmente estás vos. ¿Por qué no*

*trabajas? ¿Por qué dejás que esto sea lo que estás viendo? Y así empecé, todos los días semanalmente, mi labor diaria de trabajo interior, para llevar a ese campo el crecimiento de esas semillas que fueron pocas y que dieron mucho.*

*Hoy voy a recoger esos frutos y sé que tienen vida y amor, trabajo, progreso y mucho esfuerzo, porque así esté nublado o con mal tiempo ese campo era trabajado sin miramiento, con el solo fin de llevar su potencial al máximo, cueste lo que cueste. Miro la cosecha y veo la mano amiga del compañerismo, de la fe, de la ilusión del entendimiento y de un futuro con muchas más semillas y frutos para dar y compartir.*

*También he tenido pérdidas, he tenido que podar el árbol Madre (alude a la internación de su madre en un geriátrico durante el cuatrimestre) para que entre más luz al sembradío, pero sé también que siempre va a tener frutos, porque esos brotes en mí no van a dejar de crecer y eso también es vida.*

*Ya he llenado una canasta con los frutos, estoy feliz, he logrado que mi campito progrese y esperaré tranquila la próxima siembra pero ahora, ya con mis propias semillas.*

En el trabajo de inter-cambios se construye una red que vincula la experiencia individual a una experiencia colectiva, contenida en saberes que trascienden las fronteras del grupo presente; es decir que la teorización de estos saberes pueden transformarse en prácticas de vida que se hacen efectivas en los contextos en los cuales circula cotidianamente cada participante del grupo.

El grupo de reflexión se constituye en el espacio estructurado que permite estructurar una red de inter-cambios que se construyen y re-construyen en cada encuentro, en donde la asimilación de lo "nuevo" desacomoda aquellos esquemas viejos poniendo en conflicto aquellos sistemas de creencias, ideas y modos de enfrentar, afrontar y resolver las situaciones del diario vivir. Estos aprendizajes producto del inter-cambio permiten a los sujetos participantes en la experiencia re-organizar los modos habituales de funcionamiento en pos de alcanzar un equilibrio cualitativamente mayor.

La posibilidad de inter-cambiar diferentes modos de pensar, sentir y hacer respecto de las condiciones de vida necesarios para aportar calidad a los años por-vivir se constituye en el dispositivo necesario para enriquecer la filosofía de vida y como una manera de generar nuevas perspectivas que organicen y orienten la disposición a aceptar y afrontar los cambios que conlleva el transitar por el ciclo vital de la vejez.

El inter-cambio confronta a cada participante a reconocer qué bien tiene para cambiar "entre" y qué asignación de valor le atribuye al mismo; pero también el grupo le devuelve a cada sujeto el reconocimiento de ese bien que inter-cambia y le retribuye un valor. La experiencia de inter-cambio grupal se

constituye en un conjunto de acciones distributivas y retributivas en donde el accionar promueve el cambio generando condiciones de ligazón de la energía vital en pos de nuevos intereses que se constituyen en los ideales que se transforman en nuevas metas y proyectos proyectados hacia el por-venir.

M.O. es una señora de 66 años que hace cinco años perdió a uno de sus hijos, ella relata su experiencia al finalizar el cuatrimestre del siguiente modo:

> *"A medida que fueron pasando los días fui descubriendo en cada clase que las preguntas del grupo me identificaban y las respuestas de los profesores me llegaban muy profundo, estaban tocando dentro mío algo que molestaba mucho. Comprender que tenía un yo en un rincón, aplastado, pisoteado, el cual debía levantar, sacudir y ponerlo a mi altura o por qué no más alto, pero no más abajo...Trato de armar esa "estructura" esa "estantería" pero no puedo, siento que dentro mío hay algo roto, que toda esa estantería se vino abajo y como hay cosas rotas y sanas, tengo que ponerme a levantar y acomodar todo de nuevo. ¿Para que me ha servido lo que hemos hecho hasta acá? Para comprender que he estado huérfana del Yo, darme cuenta que necesitaba ayuda y hoy pueda pedirla; antes la tapaba con el caparazón de "yo estoy bien" cuando en realidad mi estantería está en el suelo. Ahora con lo que aprendo del grupo y junto a los profesores espero poder levantarla nuevamente"* .

El espacio de reflexión grupal se constituye en el tiempo para hablar del atravesamiento del tiempo en donde los sujetos re-crean las versiones de su historia y cambian la posición en que apoyan sus puntos de vista. Hablar del tiempo supone transcurrirlo; hacerlo reversible a la palabra, a la sensación y a la acción. Hablar del tiempo es hablar de la vida transcurrida en el tiempo de lo vivido, de lo vivible y de lo por-vivir.

Los sujetos partícipes en la experiencia de reflexionar-se en sus tiempos se constituyen en los agentes productores y promotores de sus continuidades a partir de sus discontinuidades. Des-arman sus tiempos en versiones narradas de tiempos historizados y proyectos por historizar.

En el inter-cambio grupal los sujetos mayores piensan sus destiempos, median con palabras los sentires de sus pérdidas y narran los haceres de sus trabajos por extraer de aquello dado por perdido el rédito de lo ganado. Desarman la vida en palabras y la re-diseñan en nuevos proyectos que generan nuevos interrogantes que reactualizan el debate de lo que se pone como disparador para re-tomar la reflexión.

L. es una señora que llegó al Curso poco después de que su marido muriese víctima de la inseguridad. En uno de sus escritos a los pocos meses de iniciado el curso escribió:

> *"Vine al Curso por indicación de una compañera que al verme angustiada y deprimida me lo recomendó. En realidad me sentía tan sola y desorientada luego de la muerte trágica de mi esposo que, al ser yo tan dependiente, me quedé sin saber quien era yo y que sería de mi vida. ¿qué estoy aprendiendo? Aprendí a escuchar con atención y aunque no hablo casi nunca, trato de enriquecerme con lo que escucho, me hace mucho bien, me ayuda a aceptarme tal cual soy pero pensando en mejorar, en conocerme un poco más, reconozco mis falencias, cuánto me falta para poder llegar a ser yo misma. El grupo me ayudó a comprender que ahora mi yo (no lo escribo con mayúscula pues lo siento pequeño) lo tengo que hacer, lo tengo que construir, trabajar mucho, conocerme, sacudir los miedos, adaptarme a las nuevas situaciones que se me presentan. Me siento reconfortada por los profesores y también por la compañía del grupo al que espero adaptarme pues no soy muy sociable. Seguiré escuchando atentamente y trataré de aprender a preguntar (es mi timidez que no me deja abrir la boca y dejo que las demás disipen mis dudas. Espero encontrar la fórmula de mejorar mi calidad de VIDA (con mayúscula)"* .

El trabajo grupal de flexionar la re-flexión va constituyendo los nuevos nodos que complejizan los hilos del pensar, sentir y actuar que configuran la red de inter-cambios. Red que organiza desorganizando, que sitúa des-ubicando las posiciones y que se entreteje en procesos discontinuos utilizando el cambio de un modo complejo y novedoso. Y en estos inter-cambios el "nosotros" se constituye en el espacio que contiene e inter-media a las singularidades del Yo. El Yo se afirma a sí mismo como punto de pertenencia que se referencia en el colectivo del "nosotros".

El grupo de reflexión constituye un espacio relacional entre distintos "Yo" que establecen un vínculo diferenciado en donde se gestiona y procesa un flujo de información, afecto, decisiones y acuerdos/desacuerdos que promueven acciones colectivas que articulan el compromiso de poner al servicio los recursos disponibles para ejecutar un proyecto. Proyecto que está orientado a la resolución de un meta-problema que convoca a los miembros a participar efectivamente en su resolución.

El grupo reflexivo se constituye en el recipiente que contiene los decires de los quehaceres que expresan los sentires de atravesar el tiempo; constituyendo un espacio de análisis reflexivo que conecta la vivencia a una teoría que emerge como síntesis en el proceso de inter-acción colectiva. De este

modo en el espacio grupal se habla de "vejez", de duelo, de trastornos, de proyectar la vida a través de los años; se inter-cambian diferentes miradas que se articulan en sistemas de saberes que permiten cotejar, cuestionar y problematizar lo aprehendido y lo certero de la experiencia de vida.

Decíamos que el saber se constituye en una fuente de poder y que el poder supone un saber. Re-flexionar acerca de lo sabido des-ubica a los sujetos de la posición de poder que da el saber y los re-ubica en un sitio de "supuesto saber". El supuesto saber flexibiliza la mirada y permite que el flujo del poder circule libremente de saber en saber. El trabajo del reflexionar en grupo conforma una red de apoyo social que permite a los sujetos mayores deconstruir y restaurar sus creencias, ideas y actuaciones acerca de los alcances y perspectivas de la calidad de vida en el tiempo; permitiendo des-enmascarar los esquemas aprehendidos que actúan como portavoces de profecías acerca de lo siniestro del envejecer que orientan los sistemas de creencias, ideas y actuaciones hacia el precipicio que conduce hacia el deterioro, la enfermedad y la muerte.

En esta red de apoyo que sostiene el espacio y el tiempo del trabajo grupal, el Yo se constituye en el núcleo promotor de inter-cambios, en el intermediario del flujo de transacciones que se ponen en movimiento en la trama vincular de la red. De este modo, el trabajo del Yo consiste en re-editar en versiones inéditas su forma de ser, pensar y actuar dentro de una realidad compleja que le permita re-crear lo vivido y le otorgue una percepción de integridad y continuidad a través de sus tiempos.

El grupo de reflexión permite a los sujetos partícipes "re-crear" conceptos y teorías envejecidas acerca de la vejez y re-elaborar imágenes saludables acerca del envejecer. Imágenes que se constituyen en los nuevos ideales a partir de los cuales el Yo va a emprender un trabajo de anticiparse en el tiempo poniendo su deseo en ser su propio proyecto: diseñado para armar.

En la producción de evaluación de una participante puede leerse la vivencia de lo que hemos descrito teóricamente. Sobre el mismo modelo de evaluación citado anteriormente, N. una señora que viaja 50 km para venir a clase, muy activa en su comunidad y marcada por la angustia de la enfermedad de una de sus hijas treintañeras escribe:

> *Sin duda alguna he sido durante este año tierra para "laboreo". Los artesanos que me ayudaron a cultivar fueron los profesores cuyas semillas hechas palabras me ayudaron como abono fértil.*
>
> *La lista de semillas que dieron frutos (ya que siento que algunas cayeron "fuera de mi campo" involuntariamente o por ceguera) fueron: a) la semilla del amor solidario: descubrí un abrazo espiritual en cada integrante de la clase y eso hizo bien a mi corazón muchas veces agobiado y descreído. b) La semilla*

*de la comprensión: empecé a abrir los ojos y encontré muchas miradas tiernas que me decían tácitamente "estoy con vos". c La semilla de la tolerancia: soy una sembradora de "hacer", "hacer", "hacer" y hallé que también era bueno dar paso a otros. d) La semilla de la risa: aprendí a escuchar mis propias carcajadas y la soledad y el dolor fueron más leves. e) La semilla de escuchar: dejé que las palabras de los profesores y de mis compañeras muchas veces golpearan en mi corazón y lo hicieran más cálido. ¡El sufrimiento pareció mucho menor...!*

*Estas son algunas de las semillas que germinaron pero hay muchas otras que tienen ya "el germen" listo para brotar. Tal vez no se cubrieron todas las expectativas...tal vez quedó algo en la bolsa de siembra, pero fue lo menos. Estoy satisfecha, serena y agradecida. Siento respeto y afecto por todos. ¡Mi tierra está mucho mejor arada y sembrada! Los canastos de cosecha están colmados de muchas cosas, semillas pequeñas y semillas grandes.*

*Como sembradora de mi campo me diría: N. la semilla del dolor fortalece, NO ESTAS SOLA, buscá más abono, buscá el calor del sol del amor para tus semillas. Ten Fe en el SUPREMO SEMBRADOR, un buen agricultor jamás deja de regar su campo, jamás deja de tener fe en la CALIDAD de sus semillas; usa las mejores herramientas para trabajar tu tierra: el amor, la paciencia, la solidaridad, la esperanza, el buen envejecer y, sobre todo, sabe encontrar la luz que no me deje "ser ciega" y mucho menos "muda" para llegar al que necesite.*

## RECURSOS PARA LA COORDINACIÓN DE GRUPOS DE REFLEXIÓN PSICOEDUCATIVA

El énfasis que hemos puesto en encuadrar las intervenciones psicoeducativas para la calidad de vida como un grupo de reflexión, requiere que realicemos algunas aclaraciones sobre el rol del coordinador del grupo que tiene una función principalmente educativa. Por ello, la función del coordinador de estos grupos excluye absolutamente cualquier tipo de interpretación sobre los discursos de los participantes.

A nuestro entender el coordinador tendría tres funciones específicas:

1) Plantear preguntas problematizadoras capaces de inducir a la reflexividad de los adultos mayores. Estos núcleos de interrogación no deben limitarse a generar explicaciones lógicas o descripciones racionalizadas de los temas que se proponen. Su formulación tiene que inducir a los participantes a examinar como piensan lo que sienten, como sienten lo que piensan, cómo y por qué hacen lo que piensan y dicen en relación

a los temas que el grupo va poniendo en discusión.

2) Proponer medios, actividades y recursos que faciliten el trabajo reflexivo. Para ello puede aportar material bibliográfico, material de divulgación científica o periodística sobre el tema a tratar. También puede utilizar viñetas humorísticas, refranes, textos cortos, cuentos o noticias de actualidad. El material, además de su valor informativo, debe ser planteado como un disparador para el trabajo de reflexión individual, grupal o colectivo.

El coordinador debe preparar para cada tema dos o tres preguntas problematizadoras que puedan ser abordadas desde la información presentada expositivamente, a través de los materiales bibliográficos, de la confrontación entre el texto y los saberes experienciales o de aquellos saberes generados por el propio grupo como resultado de la práctica reflexiva.

En nuestra experiencia hemos comprobado que son muy útiles las encuestas de tipo abierto en las que los participantes pueden objetivizar su pensamiento. Luego, ese material individual se sistematiza en un trabajo colaborativo y cooperativo que es sumamente enriquecedor.

En todos los casos, los coordinadores tienen que aportar elementos conceptuales para que los participantes enriquezcan el conocimiento, la comprensión e interpretación de los temas tratados.

También se pueden realizar video-debates que permitan desde una mirada estética abordar algunos temas que el grupo está trabajando. Las películas favorecen la identificación con personajes, cuyas actitudes, gestos o discursos pasarán a ser motivo de análisis. Es conveniente que el coordinador del grupo, indique antes de comenzar a ver la película algunas consignas que ayuden a la focalización de temas y al registro de insumos para el trabajo de debate. Igual previsión se debe tener cuando se organiza alguna situación de teatro-debate o alguna actividad extra áulica.

Otro recurso para favorecer el pensamiento reflexivo y el desarrollo de las habilidades de afrontamiento es el trabajo con casos. Los casos son construidos en función de los emergentes grupales y se les solicita a los participantes que apliquen los conceptos tratados en los encuentros, que analicen cuál sería la evolución de la situación si los acontecimientos siguen tal como están, que acuerden cuáles serían las alternativas de solución y que consejo le darían al sujeto del caso. El trabajo con casos pretende hacer presente de otro modo y desde un lugar diferente al del posicionamiento habitual, problemas como el de las relaciones con el cónyuge, el envejecimiento masculino, conflictos con los hijos, situaciones vinculadas a las nuevas configuraciones familiares, etc. En tanto que la resolución de los casos siempre es una tarea grupal, permite que los

participantes expresen sus diferentes posicionamientos, justificaciones, valoraciones, etc. y tengan que superar su perspectivismo lo que les ayuda a flexibilizar sus posturas y desarrollar un pensamiento más relativista y dialéctico.

También se deben propiciar las producciones escritas. Además de su valor como medio expresivo del acontecer interno, su proceso de producción intelectual, impone un ejercicio de ordenamiento, de secuencialidad, de claridad, de disposición y de disponibilidad de un tiempo íntimo para la elaboración, que es muy saludable. La producción de textos sirve a los fines de las evaluaciones de proceso y para trabajos de integración en el desarrollo de bloques temáticos. Con el fin de compensar los diferentes tipos de razonamiento, es conveniente sugerir que se produzcan textos a partir de consignas que mueven a la metaforización y la simbolización y no solo a la argumentación racional.

3) Aportar información calificada y teóricamente fundamentada que permita re-significar los discursos producidos o re-construidos. El rol del coordinador no es de intérprete, ni de terapeuta. Aporta su saber utilizando las herramientas técnicas que son propias de su campo para garantizar la transmisión y la puesta en juego didáctico de ese saber. En el encuentro, su función no es hacer producir a los otros y reservarse un lugar de observador o animador, sino que tiene que asumir un compromiso de producción con los adultos mayores, implicándose en la re-creación de sus propios esquemas conceptuales para dar cuenta de los emergentes que el grupo plantea. En tanto educador, la clave de su accionar es la de ser un operador de la transposición didáctica, es decir alguien que puede mediar el saber académico para convertirlo en saber enseñado y en la especificidad del campo de la educación de adultos mayores, recuperarlo resignificado desde el saber vivenciado y experienciado por los participantes.

Otra función clave en este aspecto es enseñar al grupo a desarrollar la reflexividad, es decir a utilizar todas sus capacidades analíticas, enseñándoles a reconocer que el conocimiento y sus procesos de producción siempre son contextuales, situados en el tiempo y condicionados por las biografías y trayectorias individuales y colectivas. Para ello, el coordinador del grupo, tiene que poder dar cuenta de su capacidad para discriminar aspectos de una situación, analizar la multicausalidad de las situaciones, profundizar en la génesis de los acontecimientos, explorar los múltiples significados de las palabras y del lenguaje para develar los enmascaramientos que éstos producen. Tiene que tener un dominio preciso de su saber teórico y una apertura y flexibilidad intelectual que le permita operar con diferentes enfoques y resolver las siempre inoportunas y necesarias contradicciones y tensiones entre las teorías y la vida tal como es vivenciada en su transcurrir por los participantes.

## ALCANCES Y POSIBILIDADES DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA CALIDAD DE VIDA

A partir del grupo de reflexión es posible observar cómo las personas mayores involucradas en la experiencia modifican su sistema de autorepresentaciones acerca de sí mismas como sujetos sociales, cognitivos y de aprendizaje. Ello les permite re-elaborar una imagen interna que emerge a partir del descubrimiento de potencialidades personales relativas a la sensación producida por las posibilidades de continuar aprendiendo y de ser partícipes de su proceso de autocuidado y autonomía personal. También se manifiesta en una ampliación de sus intereses, de su sentido de utilidad y el descubrimiento de aspectos desconocidos de su personalidad.

Los sujetos informan que a partir de su participación en la experiencia de reflexión experimentan una mayor vitalidad y ganas de vivir, se sienten más positivos respecto de sí mismos y aceptan los cambios de la edad porque esto significa estar vivos. Esta mejora en el autoconcepto incide en el incremento de las posibilidades de expresión, en la recuperación o la restauración de cierto altruismo y en una mayor seguridad en la toma de decisiones.

Por otra parte se evidencia que la participación en la actividad psicoeducativa del grupo de reflexión les permite a algunos sujetos la concreción de deseos y expectativas a los que no habían podido acceder previamente, principalmente por la influencia de criterios de discriminación social y de género. De algún modo, la intervención educativa produce un aporte compensatorio que moviliza las motivaciones latentes que se ponen al servicio de una nueva oportunidad para concretar anhelos que por diversas razones quedaron pendientes durante otros períodos de su vida.

Los participantes expresan que a partir de la reflexión han implementado algunas acciones tendientes a mejorar el estilo de vida personal, a partir del ensayo de nuevos hábitos de cuidado y la modificación del sentido y la ocupación del tiempo libre. El inter-cambiar experiencias entre pares les ha permitido aumentar la comprensión de las características del entorno socio-cultural, lo que va acompañado de una reducción de temores y/o de un incremento de la seguridad en la capacidad de adaptación exitosa a ese entorno. Los sujetos valoran como una mejora importante su integración en un nuevo grupo de pares con los que pueden elaborar nuevas relaciones amistosas, lo que les permite sentirse más integrados a sus contextos y modificar sus perspectivas y actitudes, favoreciendo una posición más tolerante y relativista de la realidad.

En este sentido, la participación en esta actividad psicoeducativa es percibida como promotora de cambios en la adaptación social de las personas mayores. Estas expresan que la exposición a los procesos de inter-cambio grupal y la incorporación de nuevos cuerpos de conocimientos les ha permitido obtener una mayor comprensión del contexto socio-cultural y una mayor seguridad para enfrentarse a los cambios sociales y tecnológicos y a la

situación histórica; además de ayudar a comprender el carácter dinámico de la sociedad, a reducir los temores a la tecnología y a comprender mejor a las generaciones jóvenes.

Entre las mejoras en los procesos de adaptación social, los sujetos expresan que evidencian cambios en las relaciones familiares fruto de la seguridad que les genera la adquisición de competencias, destrezas y contenidos de conocimiento lo que favorece la comunicación y la integración, modificando el contenido formal de las interacciones en el interior del grupo familiar. Los sujetos manifiestan que desde que participan en estas actividades han adquirido mayor seguridad en la emisión de opiniones y en la defensa de las mismas, pueden hablar de otros temas con sus hijos y nietos; y se sienten escuchados con mayor respeto y autoridad.

A partir de lo expuesto, podemos concluir que los alcances y posibilidades de reflexionar sobre la calidad de vida produce una evidente mejora en las personas mayores y que modifica los componentes de su calidad de vida. La incorporación de nuevos recursos personales no se relaciona tanto con los contenidos que se transmiten, sino con la eficacia de la dimensión relacional y socioafectiva que sirve de soporte para la adquisición de nuevos conocimientos y la re-elaboración de la identidad personal. Los sujetos envejecientes resignifican los lugares de aprendizaje no desde el objetivo académico cuya finalidad es adquirir -además de los aprendizajes- alguna constancia que "certifique" el paso por una institución educativa; sino desde aquel "espacio" simbólico que funciona como soporte socioafectivo, en donde a partir de la revalorización de lo que es, del reconocimiento de los conocimientos previos que porta y del respeto a los temores y fantasías acerca de sus limitaciones con respecto a sus funciones intelectuales y sus competencias sociales, el aprendizaje es significado.

La intervención psicoeducativa se constituye en la instancia mediadora entre el sujeto envejeciente y la posibilidad de "adaptabilidad cognitiva". A través de ella el sujeto modifica sus pautas de conductas y de creencias, no sólo desde la incorporación de "nueva" información sino a través de interacciones que le ayudan a optimizar cambios en la estructura cognitiva y resolver situaciones complejas. De esta manera, el aprendizaje supone una construcción intra-inter-transubjetiva que capitaliza no sólo las experiencias previas del sujeto sino también la historicidad y la problematización de la realidad (Díaz Barriga, 1985).

La intervención psico-educativa favorece el pensamiento crítico y reflexivo, en tanto desarrolla la capacidad para analizar los marcos ideológicos y socio-políticos que condicionan la existencia y su modo de proyectarse como sujeto envejeciente en este contexto concreto. La educación permite entonces examinar las filosofías de vida que promueven las prácticas sociales y analizar las elecciones de una filosofía personal de vida que será, en definitiva, el parámetro a través del cual las personas mayores pueden valorar

positiva o negativamente su calidad de vida. En sus propias palabras, el sentido de la reflexión sobre la calidad de vida en este momento del curso vital está justificado porque **¡El tiempo es ahora y el lugar, nosotros mismos!**

### EL DEVENIR DE UNA METÁFORA: LOS OFICIOS DEL YO

Luego de trabajar sobre el tema de la adaptación a los cambios, las vicisitudes del innovar, renovar y transformarse, comenzaron a surgir cuestiones vinculadas al papel de los otros en los procesos de cambio. Se trabajaron temas como el de las exigencias, autoexigencias, la tolerancia, el cumplimiento, el reclamo, las presiones y los miedos. Un día de paro de transporte, cercano a una fecha patria, el grupo planteó su malestar con la falta de tolerancia social y con los problemas que genera que los poderes del estado, no se equilibren, estén en permanente conflicto, y que no generen sentido de comunidad.

Cuando comenzamos a analizar el impacto subjetivo de esta situación aparecieron los conceptos de queja y protesta. Buscaron en el diccionario los significados y los retomamos teóricamente, relacionándolos con los planteos de Erikson sobre Integridad-Desesperanza (que venía siendo el trasfondo de los temas del grupo con la mayor parte de integrantes atravesando su séptima década). Claudio propuso relacionar el Yo con los poderes del Estado, metáfora que fue muy significativa para que el grupo lograra cierres interesantes.

Luego de dos clases les pedimos que escribieran un texto de integración de lo que se había trabajado el último mes. No se les dio ninguna indicación respecto a la extensión o el estilo que debían adoptar, pero si se les impuso la tarea de *escribir desde sí mismos, cuáles eran los oficios en que estaba ocupado su Yo y cómo estaban aportando cada uno de ellos a su integridad en el aquí y ahora.*

Una de las participantes elaboró la siguiente Carta Magna que compartió con el grupo en el siguiente encuentro:

> Mi Yo es un Estado y como tal tiene ordenamientos, un territorio, un poder, instituciones, fines y en la cúspide está su Constitución, Carta Magna cuyo Preámbulo dice:
>
> "Nos los representantes de la comunidad, reunidos en Congreso Permanente, por voluntad y elección de los estamentos que lo componen, en cumplimiento de mandatos preexistentes, con el objeto de constituir el equilibrio salvador, afianzar la tranquilidad ganada, consolidar la paz interior, proveer a la defensa propia, promover el bienestar general y asegurar las bondades del amor, para la posteridad tan cercana, en beneficio de los hombres del mundo que quieran habitarlo, invocando a Dios fuente de todos los placeres y sinsabores:

## ORDENAMOS, DECRETAMOS Y ESTABLECEMOS LA PRESENTE: PARA (CL) Y TODOS LOS CONGÉNERES QUE QUIERAN HABITAR EL RECINTO SAGRADO DE LA VIDA

*PRIMERA PARTE: DECLARACIONES, DERECHOS Y GARANTIAS*

*Art. 1: Adoptar la forma de gobierno comunicativa, participativa y analítica.*

*Art. 2: Sostener el culto a lo bello, a lo pícaro, a lo cómico y a lo verdadero.*

*Art. 3: Las Autoridades residen en los cubículos imaginarios del ser interior.*

*Art. 4: Cada cubículo dictará su propio ordenamiento, de acuerdo a los principios, declaraciones y garantías de buena vida.*

*Art. 5: El gobierno interviene en el Yo cuando hay invasión exterior o conmoción interior o fuera depuesto por los otros.*

*Art. 6: El Yo goza de los siguientes derechos: de Crecer, de Ser Feliz, de labrar caminos, de buscar identidad, de resolver enigmas, de repeler la invasión de los demás, de reservarse un espacio propio, de elaborar normas dentro de sus límites, de sentirse amado, de llenar espacios en blanco, de vivir en paz consigo mismo, de darle al César lo que es del César y de no derrochar la vida.*

*Para ello cuenta con un* ***Poder Legislativo,*** *que está compuesto por Mandatos, Convicciones, Necesidades e Imprevistos.*

*Para los mandatos: serán analizados y extractadas las partes que se adecuen a la cambiante situación de la veteranía, territorio del Yo. Y lo restante, desechado sin más ni más.*

*Para las convicciones, restaurar el basamento, a fin de que no se desmoronen.*

*Para las necesidades; apelar a todos los valores, para que desaparezcan.*

*Para los imprevistos: recurrir a la conciencia, en cuyas huestes están el sentimiento, el pensar y el hacer para accionar convenientemente.*

*Un* ***Poder Ejecutivo*** *colegiado, cuyas atribuciones son: mantener el equilibrio; separar y erradicar aspectos negativos; desterrar los celos; favorecer la consideración al otro, el obrar con decencia, el crecimiento, la decisión y la seguridad. También podrá rebelarse.*

*Un* ***Poder Judicial*** *integrado por: una Corte Suprema y demás tribunales inferiores, quienes prestarán juramento de autenticidad en el obrar ante el Ejecutivo Yo; administrando justicia saludable y equitativamente, sin traumas y de forma lo más efectiva posible. Sus atribuciones son: custodiar la ejecutividad de las normas emanadas del Legislativo y que lleven al Yo a su nivel de conciencia justa, sana y merecedora, redirigiendo energías usadas en asuntos externos, Para ello, el poder goza de las estrategias que redefinen el propio Yo, enfrentándose a uno mismo, aún dolorosamente, para prestarse atención y que los propios sentimientos puedan aparecer.*

# CAPÍTULO XIII

# INTERVENCIONES EDUCATIVAS CENTRADAS EN EL DESARROLLO PERSONAL Y LA CREATIVIDAD DE ADULTOS MAYORES

*Había una vez...un grupo de mariposas que, a pesar de ser libres, cierta limitación sentían: su irresistible atracción a la luz. Un día vieron al sol...¿debían estrellarse contra él? A la orilla de un hermoso lago, rodeado de montañas atravesadas por pinares decidieron hacer una reunión en donde cada una opinaría del tema en cuestión.*

*Todas mientras hablaban se miraban en el espejo del agua. Dijo la mariposa roja; Volé cerca de unos caballos que galopaban desenfrenados, y el alazán al levantar la cola, partió mi alita. ¡Me dolió tanto llegar a esta reunión!.*

*La mariposa verde contesto: ¡Añoro mis años de moza, cuando saltaba de flor en flor, sin medir mis fuerzas, porque por supuesto me sobraban. Pensar que ahora tengo tantos achaques..neuronas cansadas, algunos huesos gastados...la memoria...a propósito ¿era hoy el día de la reunión?*

*En eso llegó protestando la mariposa naranja: Desde que me levanté me dije; no sé si iré!!! Porque me parece absurdo volar tanto y chocar contra esa bola colorada. Bueno, la verdad, atractivo es pero ¿nos darán las fuerzas?. Diciendo y haciendo. Las más jóvenes en el acto emprendieron el vuelo.*

*Las maduritas se pusieron de acuerdo: volemos, si nos cansamos, descansamos, nos ayudamos, nos damos una alita...y veremos. Las viejitas deseándoles buen viaje eligieron la flor más bonita y tranquilamente se adormecieron en ella.*

*No sabemos quienes llegaron al sol. Muchas partieron, otras se quedaron...cada una siguió su rumbo. Pero todas fueron libres, porque la libertad de poder elegir y la verdad, fueron rayos de luz por donde muchas llegaron al sol*

Trabajo grupal de Silvia, Julio y María Luisa

## INTRODUCCIÓN

Pensar la experiencia de lo que hoy se ha constituido en una práctica de intervención pedagógica es remontarse a un tiempo en que la idea fue gestándose en un semillero de búsquedas y en un recorrido por caminos que permitiesen desplegar el ser en un hacer. Y antes de la acción práctica hubo una idea...

### *Los orígenes...*

*Intentando establecer lazos de unión entre el espacio de "lo re-creativo" actual y el espacio re-creado de las huellas que alguna vez han transitado mis pasos voy a tejer con palabras una versión no versionada de aquello aun no simbolizado en el lenguaje de los signos.*

*Hace tiempo, aproximadamente quince años, creía que el niño interno podría salvar al hombre. Entonces, comencé mi formación en Psicología, a la espera de que el encuentro con otro ser humano fuese mágico. Y...me encontré con las búsquedas de muchos desconocidos y con la responsabilidad de responder a la confianza depositada en mí, para resolver sus cuestiones existenciales. Y fue así que frente a mí, aparecieron muchos adultos transformándose en niños, lagrimeando y reclamando cuidados, abrazos, reconocimiento. Y también, aparecieron muchos niños jugando a ser adultos, elaborando en sus juegos sus conflictos.*

*Y...en todo este maravilloso encuentro lo cotidiano fue volviéndose mágico y en lo cotidiano de la realidad me fui descubriendo como el instrumento por medio del cual una persona se va reconstruyendo a sí misma, en un acto creador, y va introduciéndose en nuevos códigos de amor, cuidado y estima.*

*Y, en cada encuentro siento que he dado un salto hacia el vacío, en donde las palabras, la escucha, los silencios, los gestos...son una brújula que orienta este viaje, el cual siempre se sabe dónde comienza, pero nunca en dónde va a concluir.*

*En este recorrido he transitando el camino de la búsqueda; búsqueda adolescente acerca del sentido de lo creado, incluyéndome como una creatura deseosa de criarse a sí misma. En esta búsqueda, la Psicología, el Arte, la Religión y la Docencia han sido los caminos orientadores; caminos seguros y materiales que hicieron de continente a tantas dudas. Lo único seguro era que el niño que llevamos dentro podía rescatar al adulto de sus encrucijadas interiores, de sus batirse a duelo con sus pérdidas, de sus ideales incompletos...*

*Sabía que existía una forma de llamar al niño interno, de convocarlo como a una especie de guardián y custodio de los sueños a concretar. El Principito me dio las coordenadas para salir al encuentro de una rosa y mientras más caminaba "lo esencial se iba volviendo más invisible ante mis ojos" y el "tiempo que le estaba dedicando a la actividad de re-crearme hizo que ésta se volviera importante". Sin embargo, la*

*experiencia y el actuar dentro del espacio de lo re-creativo exigía que para sostener una propuesta lúdico-re-creativa tuviese que emprender el camino de jugar con mis ángeles y demonios internos, con mis fantasías y mis fantasmas, con mis certezas y mis incertidumbres. Y sin darme cuenta, entré al desván de los recuerdos hechos caminos y en el arcón encontré libros, talleres de autoformación psicodramática, jornadas de musicoterapia, horas de música y de acrobacia vocal... ...Y...me dí cuenta...*

*La vida es un juego cotidiano.*

*Y...me animé.*

*Saqué del arcón muchas imágenes; vivencias hechas recuerdos; colores; formas; personajes; sueños....*

*Y me encontré con muchos rostros, manos, mujeres y hombres sintonizados en la misma intención. Y así fue, como comenzamos un camino sin retorno o, más bien, un camino de retorno hacia nuestro NIÑO INTERNO.*

*Y, es así que luego de tantos itinerarios recorridos, Y ... transitando por la vida, me encuentro con José quien, generosamente, me propone abrir un espacio pedagógico y académico en el que invitamos a otros a desarrollar-se personalmente mediante la creatividad.*

*Y, fue pasando el tiempo y, aun hoy nos encontramos poniendo el cuerpo, la palabra, la mirada, en un inter-juego con otro deseoso de aprender y de aprehenderse.*

***Claudio***

## PENSAMIENTOS IMPULSORES DE LA PROPUESTA ORIGINAL

El jugarse en el juego jugando produce una sensación de caos: nos lleva al vacío que nos hace entrar en un inter-juego entre el SER y el no SER; entre el "soy idéntico a mí mismo" y "soy semejante a un tú". Esto nos permite des-organizar las máscaras que nos habitan y aprehendernos. Y quizás, perdernos en todo el mundo fantasmagórico de nuestros personajes internos. Para luego emerger de una manera más fluida y más flexible, como un ser expresivo, creativo, espontáneo.

"A través del juego entramos en el acontecer social,
entrenándonos para el futuro,
construyendo un proyecto de existencia."

Como individuos pertenecientes a la clase de la especie humana somos cachorros humanos que requerimos de la asistencia, el cuidado, la protección de otro que nos habilite como sujetos. Sujetos sujetados a un orden pre-existente que establece un lugar inédito para que lo ocupemos. Y de ahí en más, nuestra tarea vital será jugar el juego cotidiano del diario vivir a partir de lo estructurado. Nos apropiamos de matrices de socialización que irán performando nuestras formas y condicionando nuestra manera de pensar,

sentir y hacer.

Construir el Yo en relación con un tú es un camino que tiene muchas encrucijadas. Encrucijadas en donde quedan atascados muchos de nuestros anhelos, ideales y deseos. La realidad cotidiana nos va imponiendo la exigencia del quehacer diario, ocupando el tiempo en tareas productivas que nos permitan ser parte de una estructura social.

La socialización educa las necesidades y las orienta hacia fines culturales. La obligatoriedad del tiempo ocupado va restando espacio al ocio creativo, entendido éste como *"...una forma de trabajo no coercitivo....ocupación de entretención y agrado...distracción...goce de la vida más amplio y generoso...tiempo empleado en el descanso....libertad de ocupación...."*. Se hace necesario tomarse un permiso para jugar con aquello que nos ha sido dado y desestructurar aquello que ha sido incorporado de manera automática bajo la forma de mandatos e imposiciones que conforman las exigencias del "deber ser".

Surge la idea de realizar una acción creadora que permita conectar el pensar, el sentir y el actuar a partir de reglas que respondan a la lógica del juego, en donde "el como si" de la experiencia se constituya en la condición para ingresar a la fantasía y la imaginación como modos de inventar una realidad inspirada en el deseo creativo de hacer fluir el ser en la tarea del hacer.

La intención de un espacio que promueva la actividad creativa es equilibrar el pensamiento convergente desarrollado por los mecanismos de socialización escolar; que promueven modos de pensar según patrones lógicos racionales, lineales, analíticos, tendientes a proporcionar una respuesta anticipada propia del proceso lógico-ideativo que brinda abstracciones secuenciales al pensamiento.

Los modos de cognición convergente están regidos por el hemisferio izquierdo quien *"controla el pensamiento racional y abstracto del sujeto, siendo dominante en actividades que requieren el uso de estrategias de tipo lógico deductivo en la resolución de problemas, y realiza una síntesis del tipo de procesamiento, analizando el mismo en el tiempo, percibiendo el detalle, codificando las actividades sensoriales en términos de descripciones lingüísticas, y careciendo de capacidad sintetizadora"* (Portellano Pérez, J.; 1992). En tanto que los modos de pensamientos propiciados por la actividad creativa están orientados a promover el procesamiento intuitivo y concreto, caracterizado por el modo no verbal, holístico, global, no racional, atemporal y de inspiraciones repentinas propias de modalidades de resolución espontánea y creativa; regidos por el hemisferio derecho. *"El hemisferio derecho es más difuso que el izquierdo, funcionando de modo sintético, gestáltico, simultáneo y paralelo"* (Portellano Pérez, J.; 1992).

La actividad creativa se constituye en el punto de unión que conecta el

placer de lo lúdico con el quehacer de la vida cotidiana, en un continuum en el que se despliega la potencialidad del ser con el hacer. El despliegue de las potencialidades está pensado desde una perspectiva holística que articula al yo desde sus posiciones con sus posesiones y le permite mirarse en el "sí mismo" para expresar-se en el inter-cambio con los otros. De ahí que el Yo se despliega a sí mismo en el contacto con sus contenidos internos ideacionales y creativos y se potencia en las acciones que emprende para sí y para los demás.

**ACERCA DE TIEMPOS Y DESTIEMPOS**

A partir de un breve cuento llamado "El reloj a las siete", se propuso a los participantes que respondieran en forma individual tres preguntas:

1) ¿Cuáles son los momentos en que me siento en movimiento?
2) ¿Qué cosas me hacen sentir viva en esos momentos?
3) En mis horas de las siete ¿cómo se expresa mi reloj vital?

Luego podían representar en forma gráfica o escrita "su reloj", marcando las horas que no suenan, las que suenan, el tipo y estilo de reloj, etc.

Una de las participantes se identifica con un reloj de arena porque "es transparente, silencioso, sencillo, cualquiera lo entiende y no te sorprende con sus ¡gong! Ni te altera con su pi,pi,pi." Y escribe lo siguiente en su cuaderno:

*"Siempre he vivido como si tuviera dos tiempos: el del día y el de la vida. Cada uno con un valor diferente, con una forma distinta de medirlo, con una expectativa para cada uno.*

*Frases como "el tiempo es oro", "sacarle provecho al día", "no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy" me marcaron desde la infancia y determinaron, de alguna manera, mi forma de ser: hacer de todo en el día, sin perder tiempo: trabajo, exigencias, gustos, placeres, etc.*

*Pero en una carrera tan alocada que las más de las veces no disfrutaba, no pensaba, no sentía...no vivía!! Yo, que siempre he pregonado eso de no permanecer, ni transcurrir...*

*Así, pocas veces mi reloj entraba en sintonía con los otros, mis "7" llegaban tarde, mal o nunca. Y recién al final del día, cuando tenía un tiempito para mí sola...¡ahí me aparecía la vida!. En un libro que me tuviera atrapada, una música que aunque escuchaba mil veces me seguía conmoviendo, un recuerdo, un momento, un proyecto, un deseo, un sueño...Chispazos...chispazos...chispazos, no vida.*

*Pero como los años no vienen solos, fui aprendiendo a flexibilizar mi reloj en algunas ocasiones: siete menos cinco, siete en punto, siete y cinco....No es lo mismo! Pero están cerca.*

*Quizá fugaces, o menos intensos pero más frecuentes son los momentos en que mi reloj entra en armonía con algunos de los otros...*

*Es allí donde mi sonido vital entra a andar a lo loco y se convierte en una risa que festeja una ocurrencia, un deseo para los que quiero, un proyecto que creo posible, una caricia que nunca hice, un montón de palabras que nunca pronuncié.*

*Y es también allí donde mi tiempo del día se junta con el tiempo de la vida y aunque el día llegue a su fin, la vida me espera con muchas siete o siete y cinco. Es cuestión de no dejar "atrasar este reloj para no llegar tarde y perderme lo que la vida me depare y tampoco "adelantarlo" para seguir conservando intactas: la curiosidad, la expectativa, la ilusión, la esperanza".*

## ACTIVIDAD CREADORA: PRINCIPIO Y FIN DEL ACTO QUE POTENCIA AL YO EN SUS ACCIONES

La actividad creativa puede caracterizarse como un conjunto de acciones intencionales mediante las cuales se produce un proceso de reconfiguración de la identidad personal. Acciones que promueven procesos de transformación subjetiva que de-vienen en el aprendizaje; entendido éste como un proceso de reconfiguración interna que le ocurre y atraviesa a las personas y que está directamente ligado a la experiencia, más que a la información.

La temática de la actividad creativa constituye una realidad compleja, que puede leerse en distintos niveles. Desde un **nivel individual** y personal hace alusión a una cualidad inherentemente humana consistente en re-significar algo que ha sido anteriormente significado. Esta posibilidad de accionar sobre la realidad nos remite a una instancia individual que pone en juego estructuras del psiquismo humano, cuya característica distintiva está dada en la posibilidad de simbolizar; de designar con palabras objetos materiales; de dotar de significado algo susceptible de ser aprehendido por el conocimiento. El sujeto humano conoce la realidad y se conoce como una realidad con sentido en la medida en que es capaz de "re-crear" y "re-crear-se" en y con el mundo. Aquí podemos pensar a la actividad creativa como un fenómeno intraindividual.

Desde un **nivel socio-cultural**, la actividad creativa nos remite a un accionar colectivo que se estructura siguiendo determinadas pautas de organización y que congrega en torno a ella a un grupo de sujetos que buscan alcanzar el mismo fin. En tanto actividad colectiva la re-creación se constituye en un fenómeno inter-individual.

La actividad creativa se ubica dentro del campo de "lo re-creativo" en tanto acto y actividad estrechamente vinculada al conjunto de acciones que realiza el Yo para "re-crear-se" en el despliegue de sus potencialidades. A

partir de esta distinción puede entenderse al fenómeno de lo "re-creativo" como un acto fundante y como una actividad constituida por una tarea. En tanto **acto** supone el soporte originario en el cual se asienta toda acción posterior a la instauración de un orden simbólico. Orden que se despliega en la **actividad** misma de re-crear lo creado. Desde esta perspectiva, "lo re-creativo" en tanto acto y actividad humana se constituye en una realidad compleja. Realidad que está presente y se despliega a través del curso vital de un sujeto y de su colectivo.

## EL TALLER Y LA ACTIVIDAD CREATIVA

La intervención psicopedagógica con adultos mayores está organizada como un "taller" en el que el espacio y el tiempo se configuran a partir de múltiples estímulos que actúan como los medios a partir de los cuales se propone una tarea cuyo objetivo primordial consiste en promover el impulso a expresar espontánea y creativamente alguna idea, sensación, situación real o fantaseada que conecte "activamente" el acontecer interno con un quehacer expresado externamente bajo la apariencia de una producción expresiva.

El espacio funciona como el escenario en el que se comunican la espontaneidad creativa con la expresión lúdica. Los estímulos organizados a partir de diferentes medios -música, pinceles, lápices de colores, texturas, etc.- constituyen los instrumentos a partir de los cuales se propone la realización de una tarea que ubique al participante en una situación de desafío cuya resolución le induzca a comunicar algo de sí mismo, de su deseo, fantasías, miedos, problemáticas.

El taller de desarrollo personal despierta el interés por explorar y desbloquear la expresión creativa como una manera de trabajar con los aspectos saludables que promueven la autonomía y que refuerzan los recursos con que cuenta el adulto mayor, a fin de vehiculizar procesos de saludabilidad tendientes a reducir la vulnerabilidad física, psico-cognitiva y socio-afectiva a la que en general se encuentra expuesta la población añosa.

El taller está pensado como el espacio en el cual se destina un tiempo para "re-novar" al Yo de las actividades que el tiempo ocupado en el diario vivir le restan al placer. Espacio y tiempo para re-organizar la vida cotidiana a partir de la oportunidad para re-ligar-se con el propio deseo a fin de explorar y profundizar "nuevas" maneras de ser consigo mismo y con los otros.

Pensamos el taller como un espacio en donde "lo re-creativo" se manifiesta como el acto por medio del cual el sujeto re-nueva la mirada de sí mismo otorgándose un nuevo sentido a través del tiempo. Acto que supone el despliegue de la subjetividad en donde se articula la definición del yo en tanto síntesis de lo que se es, lo que se cree que se es, lo que se anhela ser y lo que se espera que se sea.

Es fundamental, generar espacios por donde circulen imágenes de vejez saludables. Espacios que puedan ser ocupados por los adultos mayores y en los que la "actividad re-creativa" se constituya en una modalidad de ocupar el tiempo en uno mismo. Cuya finalidad intrínseca esté dada por la articulación que conecte la realidad con la fantasía; la visión externa con la mirada interna; la continuidad con el cambio; el "aquí y ahora" con el proyecto.

**EL POTENCIAL DE LA SEMILLA**

Se realizó una visualización basada en la experiencia táctil con una semilla que les fue entregada por los coordinadores. La visualización propuso un trabajo de imaginación mental sobre la semilla, su crecimiento y los ciclos. Al finalizar ese momento se les solicitó que por escrito registraran sus imágenes y, en lo posible, las ligaran a las sensaciones que éstas les generaban

Escribe una de las participantes:

*"Me regalaron una semilla para que la sembrara e imaginara mi crecimiento a través de ella. Con mucha expectativa y ansiedad lo hice. Sentí que la tierra me recibía con calidez, era una tierra liviana, húmeda, trabajé intensamente para aprovechar las buenas condiciones del suelo y un día me pude asomar, tímidamente al ras del suelo. Me recibió la claridad de rayos luminosos que venían del sol y que me fortalecían. Fui tomando confianza y día a día con más fuerza, me observé que tenía un tallo firme y duro. ¿Me estaría convirtiendo en planta?. Solía tener dolores erráticos y a veces me decaía, pero siempre llegaba una mano amiga que me echaba un poquito de agua que me hacía revivir ¡qué suerte que tenía!. Solía sentir que me pinchaban y me dolían las yemas de los dedos, dolían mucho. Luego llegó la calma al ver que me habían brotado ramificaciones. ¿Se cumpliría mi sueño de llegar a ser un árbol frondoso?. Pero cuál fue mi sorpresa al ver que mis hojas no eran verdes como la de la mayoría de los árboles, mis hojas eran moradas, pero ¿por qué tenía yo que ser diferente?. Me negaba a serlo hasta que me di cuenta que también los diferentes podemos brindar en los días de intenso calor un remanso al caminante sin distinción de raza, color, o clase social. Pero el crecimiento traía consigo dudas y temores. ¿Y qué pasaría conmigo en el otoño? ¿Se me caerían las hojas y me quedaría desnuda? ¡Qué vergüenza!. Pero enseguida me decía, las hojas servirán para abonar la tierra, para que puedan crecer otras semillas y eso me alegraba. ¿Y mis ramas secas para que servirían?. Con seguridad para calentar hogares del humilde y del poderoso. ¡No cabía en mí hacer diferencias! Ya que a mí me había tocado serlo. Y así entre dudas y dolores, llegó la primavera y me sentí joven, más morada que nunca y con flores blancas que me adornaban y me di cuenta y*

*sentí en todo mi cuerpo que si alguna de estas condiciones se daban en mi vida, valía la pena la intención de la semilla. Pero lo que más me gusta de llegar a ser un árbol, es que los árboles mueren de pie".*

## EL TRABAJO GRUPAL LUGAR EN DONDE EL YO EXPLORA EL SÍ MISMO Y RE-NUEVA LOS VÍNCULOS CON LOS DEMÁS

El grupo es un escenario en donde inter-actúa el Yo con los otros. Este Yo singular y particular contiene las marcas que la experiencia del tiempo vivido le han dejado y los saberes que ha elaborado a partir de su historia de encuentros y desencuentros, amores y odios, contenciones y abandonos, pérdídas y ganancias asociadas a lo adquirido a partir de lo perdido y a lo perdido a partir de lo ganado.

El Yo en el espacio grupal pone en juego las distintas asignaciones sociales de las cuales ha sido depositario y que han modelado la forma en que se presenta y re-presenta en el encuentro con los otros.

La experiencia grupal se constituye en el continente en el cual el Yo expresa los contenidos de su interioridad. Contenidos que encuentran ecos de resonancia en las subjetividades de los otros, lo que propicia un interjuego de inter-subjetividades. El Yo en las acciones de comunicar su acontecer interno se afirma a sí mismo en el reconocimiento de la semejanza de las experiencias compartidas y en la individualización de la vivencia singular.

*"Hombres y mujeres atraviesan por experiencias de socialización diferentes. La cultura les adjudica y exige desempeños diversos. El modelo de relaciones según el género está definido por la cultura. La cultura nos ubica en un medio social en donde realizamos un aprendizaje continuo de conductas esperables. Estas conductas esperables se actúan a través de los roles que determinan pautas de comportamientos que hacen diferenciables las actuaciones de cada género"* (Yuni, J. y Urbano, C.; 2001). El grupo es el mediador entre la cultura y el Yo; funciona como el espacio intermediario que le permite al Yo reelaborar las asignaciones sociales de las que ha sido depositario y asignar nuevos sentidos y significados a la experiencia propia del ciclo vital que atraviesa.

En el sujeto mayor el grupo adquiere el carácter de espacio en el que circulan, se confrontan, complementan, oponen y chocan las actuaciones de diferentes modos de ser mayor. El grupo es el continente en donde se ponen en juego los lugares marginales, los bordes y los centros de la experiencia individual y colectiva de ser sujeto mayor. De ahí que, en tanto continente el grupo genera una membrana que envuelve, sostiene y contiene los significados de los lugares asignados y de los no-lugares de lo que aparece como perdido y, muchas veces, no aprehendido desde lo postergado.

El grupo se transforma en la caja de resonancia en donde resuenan las diferentes voces que se expresan en el sujeto mayor como la conjunción de estilos de vida, posiciones sociales, matrices de socialización aprehendidas, mandatos y representaciones sociales acerca de lo que significa hacer-se y estar viejo. Ecos que resuenan como distorsiones de las voces que chocan en el espacio vacío de la experiencia compartida de la vejez como el abismo que no tiene fondo y en el cual el sujeto siente que está cayendo lentamente de aquel lugar ganado en épocas de su pasado próximo. *"La pérdida de los lugares sociales, familiares y, especialmente laborales, a veces baluartes durante toda una vida, genera respuestas que constituyen un motivo de agresividad y resistencia a integrarse".* (Singer, D.; 1998).

**SUSPENDIDOS EN LA VIDA**

Se les pidió a los participantes que formaran grupos de a cuatro y se les entregó una hoja que tenía escrito un breve texto abierto, como por ejemplo:

"Suspendida en el cielo, la luna sintió temor cuando percibió que el viento le quitaba el equilibrio...."

A partir de esa idea y con el aporte de sus integrantes un grupo construyó el siguiente texto:

> *"Ella tan aplomada pensó que una brisa podía asustarla, pero siguió su curso y trató de adaptarse al momento que estaba viviendo. Se reafirmó para continuar su trayecto, mientras tanto una tenue llovizna caía sin cesar acariciándole suavemente el rostro. La noche estaba en pleno y la luz de la luna por allí se escondía tenue, jugaba a las escondidas sonriéndonos detrás de una nube...hasta que por fin encontró un espacio y el cielo se llenó de luz...Sin pensarlo, la noche había transcurrido y los primeros rayos de sol despuntaban el alba y veía que la noche se alejaba dando paso a la luz sintiendo que un nuevo día nacía...y allí se fue la luna hacia otro cielo que la esperaba con toda su plenitud, sonriendo porque el lugar que eligió estaba limpio de nubes, no soplaba ni una brisa y como Juan por su casa se paseó...la plenitud de su luz iluminaba los campos, los ríos, las casas y más de un poeta se sintió inspirado para escribirle al amor ante tanta belleza. Así descubrió que el viento la había beneficiado acercándola a su correcta ubicación. Se sintió satisfecha y guiñándole un ojo al lucero se fue a acostar".*

Una vez que cada grupo terminó su texto, se les solicitó que lo intercambiaran con otros grupos. A partir de la lectura del escrito elaborado por los compañeros, el grupo tenía que reflexionar acerca del sentido del texto. Se los animó a que vincularan esos sentidos a la propia situación existencial actual de ellos. Finalmente, debían escribir una síntesis de la reflexión grupal.

A partir del texto anterior otro grupo concluyó:

> *"Suspendidos en la vida como en la luna hay fases: el creciente, la plenitud, el menguante...a veces aparecen nubes, granizo, obstáculos. Pero sigue su curso, vuelve a salir, vuelve a andar. Ante los desequilibrios que el viento parece darle se esconde...piensa y...retorna de nuevo a la luz".*

En el espacio grupal resuenan los ruidos del horror que produce la experiencia de hacer-se viejo y de sentirse vital, útil, con ganas. Horror que es afirmado desde los diferentes discursos de los sujetos mayores que se manifiestan bajo conductas que obstaculizan el inter-cambio y que se constituyen en las fronteras que funcionan como barreras que defienden al Yo de la posibilidad de des-estructurar-se y de despojarse de estereotipos que se han fosilizado respecto de la manera de ser, hacer, pensar y sentir en relación con los procesos de comunicación con otro.

En el grupo el "otro" actúa como inter-locutor que escucha, mira, autoriza e interpela al Yo en sus actuaciones y manifestaciones, en sus decires y haceres. La mirada del otro es el espejo que devuelve la imagen que refracta el Yo en sus diferentes manifestaciones. El otro y los otros se constituyen en la condición necesaria para que el "Yo" se adhiera a los "otros" y constituya un "nosotros". "Nosotros" que le permiten al Yo ubicarse en un lugar asignado por el grupo, lugar de pertenencia y en donde los otros próximos depositan afecto, reconocimiento, expectativas, ideales y exigencias.

El "nosotros" grupal se constituye en el espacio en el que la mirada se transforma en palabras, que conectan al "Yo" del sujeto envejeciente con diferentes tonos en relación al clima afectivo que propicia la inter-acción recíproca de depositar la atención en otro y retornar al propio "yo" con una visión enriquecida y descentrada de la propia experiencia. El grupo se constituye en el escenario que permite asignar y re-asignar lugares sociales de inter-cambio, en donde la angustia del horror que produce caer en la vejez se transforma en la ilusión de ser sostenido en la "esperanza" de recuperar un espacio propio que *"otorga desde afuera lo que se está perdiendo en el adentro"* (Singer, D.; 1998).

El grupo se constituye en el continente que contiene el contenido de los modelos que funcionan como las imágenes de modos de ser y de ocupar los itinerarios de los procesos que el tiempo le va imprimiendo al diario vivir. La experiencia de inter-cambio grupal se constituye en el espacio intermediario que propicia la continuidad del trabajo yoico en pos de integrar la necesidad vital de existir con el deseo de proyectar su energía más allá de los límites de la corporeidad. De esta manera, el grupo propicia la acción del Yo por potenciar su capacidad de establecer un compromiso con un ideal que se constituye en el timón que re-vitaliza el deseo de seguir existiendo.

El grupo se constituye en el escenario en que se ofertan modelos e imáge-

nes positivas y negativas que hacen referencia a diferentes modos de afrontar y enfrentar la experiencia del envejecer. De este modo, el grupo se constituye en la condición para que el "Yo" se autoafirme a sí mismo en el reconocimiento de sus recursos e incorpore aquellos que le faltan para situarse en una posición de satisfacción vital. *"El grupo y cada uno de sus miembros puede constituirse como prótesis identificatoria, acudiendo al apuntalamiento del yo en el momento en que las identificaciones fallan".* (Singer, D.; 1998).

## EL GRUPO COMO ESPACIO ESPECULAR EN DONDE SE CONFRONTA EL HORROR DE LA ANIQUILACIÓN Y EL POR-VENIR DE UNA ILUSIÓN.

En el grupo inter-actúan sujetos envejecientes que están transitando por diferentes estadios del ciclo de la vejez; algunos adultos mayores jóvenes, otros intermedios y también ancianos. Se produce así un diálogo intergeneracional que conecta a los sujetos no sólo con diferentes modos de sobrellevar la experiencia vital de envejecer, sino también con diferentes matrices de socialización que condicionan creencias, saberes, representaciones e imágenes acerca de la vejez como fenómeno socio-cultural.

En la experiencia de inter-cambio grupal muchos de los sujetos intervinientes se definen como viejos; otros que sostienen que "viejos son los trapos"; otros se saben viejos pero se sienten "jóvenes"; otros se molestan por las etiquetas. Esto *"no nos sorprende, el viejo es siempre el otro y aunque uno tempranamente comienza a ser el viejo querido de algún otro, el fantasma de la vejez es una túnica que nadie se quiere poner, porque está hecha de indefensión y soledad, ropaje que encubre el temor a la muerte"* (Singer, D.; 1998). De ahí que, la vejez propia se proyecta en la vejez ajena y la vejez ajena nos pone en contacto con la propia vejez. La vejez nos pone en contacto con lo perecedero de la vida, con las huellas que deja el tiempo y con la "erosión" que se produce en los modos habituales de ser, sentir y hacer.

En la experiencia grupal los sujetos envejecientes ponen en inter-juego los esquemas de percepción y las imágenes que han construido acerca de los temas que conlleva el envejecer. Estos esquemas e imágenes previas se sustentan en la propia experiencia que han permitido a los sujetos proveer-se de soportes internos que se han adquirido en los avatares de la construcción de la identidad. Re-construir estos esquemas supone generar nuevos supuestos que actúan como "anticipaciones", como posibles orientaciones y respuestas probables a las preguntas que emergen acerca de los temas y modos del envejecer. *"Estos esquemas anticipatorios pueden ser de distinta naturaleza y estar integrados por saberes teóricos (conocimiento de teorías que den cuenta del fenómeno a estudiar), de saberes prácticos (adquiridos en situaciones de interacción cotidiana con los fenómenos), de reglas adquiridas en el proceso de interacción social, etc"* (Yuni, J., y Urbano, C., 2000). Estos supuestos pueden ser re-formulados e incluso desechados a medida en que se profundiza

sobre el conocimiento de la realidad.

Las anticipaciones funcionan como imágenes que se refractan del futuro hacia el presente. Imágenes que se ofertan como modelos para elaborar un proyecto identificatorio respecto de cómo se desea envejecer. La vejez de otros nos proyecta una imagen anticipada de lo que como sujetos nos puede suceder. Esta imagen puede ser siniestra, horrorosa y, por ende, evitable por lo amenazadora de su marca. O por el contrario, puede constituirse en una imagen que despierte el deseo de llegar a la vejez de una manera satisfactoria.

El espacio grupal se constituye en el escenario en el que circulan diferentes discursos hechos imágenes acerca de los temas y problemas propios de la experiencia de envejecer. Experiencia que interpela la propia consciencia de los sujetos envejecientes y pone en cuestión las respuestas totalitarias respecto a la imagen actual que el Yo tiene de sí mismo; interpelación que produce efectos de cuestionamiento y de incertidumbre. De ahí que, la anticipación es la imagen que el Yo realiza de sí mismo que adviene del futuro al presente y una re-presentación que se elabora a la manera de proyecto del presente hacia el futuro. Re-presentación que se constituye en la posibilidad del Yo de generar su propio proyecto respecto del registro temporal que surge de la confrontación del yo con un otro. Proyecto que supone un acto de re-significación y de de-construcción de la verdad que se revela en la figura de un otro próximo que adviene envejecido.

La experiencia con pares generacionales representantes de diferentes vejeces le permite a cada Yo de los sujetos intervinientes ser testigo de saberes parciales acerca de lo que es "ser viejo". El Yo cuestiona a los otros en sus modos y procesos de envejecer y también se adhiere e idealiza a otros en sus modos de transitar por el tiempo.

**EL CORAJE DE VIVIR**

A partir de un cuento breve, se solicitó a los participantes que respondieran individualmente algunas preguntas en las que se promovía su identificación con algunos de los personajes, rescatando sus valores personales, la actitud ante la situación y el atributo que les llamaba la atención. Asimismo, otra pregunta los interpelaba respecto a para qué situaciones de su vida les gustaría tener las cualidades del personaje. Posteriormente, en pequeños grupos tenían que compartir sus comentarios e interpretaciones e intentar descubrir similitudes entre sus producciones. Finalmente, en forma grupal debían producir una poesía cuyo título fuese “Hoy tenemos el coraje”. A continuación se transcriben las poesías en las que se puede observar claramente la emergencia de los temas del envejecer.

**HOY TENEMOS EL CORAJE**

*De buscar en el espejo*
*Y descubrirnos otra vez.*
*De reconocer que en parte hoy somos*
*Por lo que hemos sido ayer,*
*De tomar de ese bagaje,*
*solo lo necesario,*
*Y alivianar la carga.*
*Aprender...Desaprender...*
*Desnudarnos de nostalgias*
*Y apostar a la esperanza.*
*Hoy tenemos el coraje*
*De enfrentar nuestros fantasmas,*
*De vivir un tiempo nuevo*
*Y proyectar el futuro.*
*Nos ayudan los afectos, la experiencia, nuestra fe...*
*Hoy tenemos el coraje*
*De abrazarnos*
*A la vida que nos nutre*
*Para honrarla.*

**HOY TENEMOS EL CORAJE**

*De gritar con voz más desgarrada*
*Por la soledad.*
*Hoy tenemos el coraje*
*De reír*
*Estremecidas de felicidad.*
*Hoy tenemos el coraje de rezar, de creer*
*Que será hoy*
*Que El nos escuchará*
*Hoy tenemos el coraje*
*De perdonar*
*A pesar de las lágrimas*
*Que nos hicieron verter*
*Hoy tenemos el coraje*
*de vivir un día más,*
*de pensar*
*que quizás, será el mejor.*

**HOY TENGO EL CORAJE**

*Yo tengo el coraje*
*De enfrentar mi propia IMAGEN*
*Y compararla con el IDEAL deseado...*
*Yo tengo el coraje*
*De repensar el IDEAL*
*Teniendo en cuenta las diferencias*
*Que surgen de esa comparación...*
*Yo tengo el coraje*
*De no culpar "a mis circunstancias"*
*Por esas discrepancias...*
*Yo tengo el coraje*
*De responsabilizarme de mis elecciones*
*y proteger mi AUTONOMIA...*
*Yo tengo el coraje*
*De superar las pérdidas*
*Y proyectar el futuro*
*Yo tengo el coraje*
*De enfrentar cada día*
*Con la inmensa alegría de estar VIVA.*

En el inter-cambio grupal el Yo autoriza, desautoriza, entiende y desmiente a los otros como una manera de afirmar y de introducir la duda en la propia conciencia de su certidumbre. Cuestionamiento que supone un autocuestionamiento y la re-actualización de los sentidos y significaciones que el Yo ha generado a la manera de re-presentación acerca del tiempo, del envejecer y de la muerte. Re-presentaciones que se transforman en nuevos

puntos de apoyo en los que se asientan ideas/imágenes que re-significan los ideales del Yo respecto de su afiliación y continuidad acerca del diseño del curso de la vida futura.

En el proceso grupal los otros actúan como imágenes especulares representantes de la vejez. La vejez desenmascara el sinsentido del Yo frente a la discontinuidad/fragmentación/ aniquilación de la vida, apelando a la autonomía del pensamiento para generar "sentidos" que aseguren la continuidad de lo perecedero.

En la experiencia grupal el Yo se confronta con otros envejecientes que le devuelven imágenes que lo sitúan con la posibilidad de aniquilación-fragmentación y desaparición de sí mismo, lo cual hace emerger angustia y lo interpela a cuestionar a este otro en su experiencia de envejecer. De ahí que, apela *"a las continuidades substitutivas de la creencia, del saber y de la identificación con entidades más duraderas que el Yo"* (Zarebski, G., 2002).

El Yo se vale de la "capacidad reflexiva" del pensamiento, en un acto que une el pensar, el saber y el sentir y que se traduce en una actuación que va más allá de la rutina, la repetición y la reproducción, y que ubica a la actuación humana en el orden de la producción creativa. Producción que se transforma en un nuevo "código" simbólico.

*"Anticipar es el placer del pensamiento...El placer de pensar sólo es posible si el pensamiento puede aportar la prueba de que no es la simple repetición de uno ya pensado"* (Zarebski, G., 2002). De ahí que, un Yo que ejerza la posibilidad de anticipar es aquel capaz de enfrentar los avatares que la realidad "incierta" impone a los registros de certeza inscriptos en lo primario y originario. Anticipar es poner en duda aquello que se presenta como "Verdad" con mayúscula, es instaurar la duda y la posibilidad creativa de "pensar-desear" en un "proyecto" futuro que incorpore el cambio a través del ensanchamiento del campo representacional del pensamiento.

Esto supone cuestionar los ideales omnipotentes depositados en el propio Yo y procesar la idea de la finitud, incorporando cierto relativismo a las certezas absolutas para situar al Yo en una posición subjetiva novedosa que le permita elaborar conscientemente la temporalidad de envejecer.

La experiencia grupal entre pares generacionales posibilita al Yo re-visar su posición subjetiva respecto de su proyecto vital. El proyecto se sostiene en la afiliación a un ideal en tanto posibilidad del Yo de seguir re-creándose a sí mismo y llegar a ser lo que le falta ser. Elaborar un ideal le permite al Yo seguir ligado al deseo de seguir siendo en el tiempo y a través del tiempo, mediante un trabajo de elaboración y "metabolización" de los cambios que permiten la re-estructuración funcional de sus recursos internos necesarios para enfrentar, afrontar y resolver los avatares que se abren en la idea del futuro por-venir.

De ahí que, el trabajo de elaboración de un proyecto vital supone *"la resignificación del pasado, la consolidación del presente en toda su complejidad y la puntualización de estrategias para organizar el futuro"* (Zarebski, G., 2002). El Yo en su afán de sostener su continuidad subjetiva apela a la posibilidad de renovar sus investiduras a costa de desmentir la certidumbre de su completud apoyándose en la novedad de lo incierto y en la disposición de generar nuevos sentidos re-presentacionales que le permitan referenciarse en el devenir del tiempo por-venir.

**LA VIDA: ESE TEXTO COMPARTIDO**

Los participantes conformaron grupos de ocho miembros. Se les pidió que cada uno dispusiera de una hoja suelta y se les indicó que escribieran el siguiente texto:

"La vida, los sueños...."

Se indicó que a continuación de esas palabras debía escribirse una línea o una idea. Cuando el coordinador daba la orden, la hoja pasaba al compañero sentado a la derecha, quien debía agregar otra línea. Se continúa la secuencia hasta que cada integrante se reencuentra con su hoja original y de ese modo se construyeron colectivamente diferentes textos.

Veamos una de las producciones grupales:

*La vida, los sueños...*
*La vida es una sorpresa*
*Donde los sueños despiertan a la realidad.*
*Esa realidad que me ayudas a construir.*
*Que me ayuda a descubrir los secretos de la existencia*
*Trabajando cada día con lo mejor vivido hasta el momento,*
*Porque no sabemos qué vendrá.*
*Lo que sea será parte de nuestro tiempo*
*Y en ello estamos comprometidos como humanos.*
*Los sueños sólo podrán ser si somos capaces de trabajarlos*
*En cada momento de nuestras vidas para hacerlos realidad.*
*La vocación de servicio nos engrandece*
*Y nos da una razón más para vivir*
*La vida vivirla plenamente haciendo feliz a los demás*
*Y soñando las metas que nos hemos propuesto,*
*Corriendo riesgos, siendo valientes, porque*
*El que no se arriesga vive improductivamente.*
*Si no soñamos, no anhelamos, no deseamos,*
*No vivimos y nada encontramos...*
*Pero si sueño demasiado quizás no quiera despertar*

En el análisis grupal del trabajo y de la producción se reflexionó sobre:

- Las sensaciones generadas en el trabajo de construir con otros.
- La diversidad de producciones a partir de un mismo texto inicial.
- Las perspectivas valorativas sobre el vivir y el soñar que se traducían en los textos.
- El valor de los sueños y los ideales para el sostenimiento del proyecto vital.

## EL GRUPO: CAJA DE RESONANCIA DE LAS VERSIONES DEL SÍ MISMO

En el trabajo grupal los sujetos se presentan a sí mismos tras la investidura de un personaje social. Se re-presentan a partir de modos de ser, de actuar y de decir lo que piensan, sienten, creen y saben; y son reconocidos por la mirada de otros que los ubican asignándoles un valor y una posición dentro del espacio de inter-cambio grupal.

En este inter-juego entre ser y parecer, entre decir y escuchar, mirar y ser observado el Yo del sujeto envejeciente va generando diferentes versiones de sí mismo. Versiones que traducen maneras en que se vincula afectivamente consigo mismo y con los otros; teorías escritas en el tiempo vivido y re-escritas en el tiempo vivenciado en el contacto con los otros.

El espacio grupal se constituye en el escenario en el cual convergen la manifestación de la interioridad del Yo en relación a sí mismo, en relación a los otros y de los otros en relación al Yo. Razón por lo cual, el espacio grupal es el dispositivo privilegiado para re-estructurar la identidad, re-significar la subjetividad y redefinir los autoconceptos del Yo consigo mismo y con los otros.

En el trabajo grupal el Yo del sujeto envejeciente "re-crea" las versiones de sí mismo. En el proceso de "versionar-se" el Yo realiza un trabajo para establecer ligaciones continuadas de aquellos acontecimientos vividos en un pasado remoto, los cuales se relatan en la temporalidad del “aquí y ahora”. De este modo, el acto de construcción de la identidad se constituye en un trabajo psíquico que permite al yo “re-crear” las versiones y las narraciones del sí mismo. Narraciones que posibilitan al “yo” establecer los lazos de historicidad en donde la memoria enlaza “el pasado, el presente y el futuro”. Enlace que supone la evocación retrospectiva de sucesos acontecidos y la anticipación prospectiva de “lecturas” que el sujeto realiza de sí mismo y de otros sujetos/objetos de su realidad. Evocación y anticipación que toman como sede al “presente” como el espacio/tiempo en donde se manifiesta la conciencia del yo.

En el trabajo grupal el sujeto envejeciente al reflexionar acerca de su trayectoria de aprendizajes adquiere una perspectiva acerca de su historicidad y puede asignarle palabras a los procesos vividos y a la experiencia presente.

De este modo, el Yo puede re-significar la autopercepción de sus pérdidas e introducir cambios en la valoración de su experiencia.

**LA EVALUACIÓN DE I.**

Al final del cuatrimestre proponemos realizar una evaluación del Taller. Les pedimos que elijan recortes de diarios con palabras y a partir de las seleccionadas escriban un resumen de lo vivido.

I. es soltera, vive sola con su padre anciano, progresivamente había comenzado a mostrarse compartiendo las producciones que realizaba. De mucha vida interior, analítica y con muchas autoexigencias. Eligió un recorte que decía "NO" y otro que decía "CONSTRUIR NUEVOS" y luego escribió:

*"El No siempre ha estado presente en mi vida: no puedo, no soy capaz, no gusto, etc. etc. etc. Desde que comencé en este curso, el No, poco a poco, está haciéndose más lejano; ha dejado paso al ¿Por qué no? Si yo puedo, yo soy capaz. Aún está un poco lejano el yo gusto pues, tal vez, aún no me acepto; al no gustarme a mí misma, difícilmente pueda gustar a los demás. No obstante con el trabajo realizado en el diálogo descubrí que todos somos necesarios, que todos tenemos un lugar. Con la semilla descubrí que el secreto de la semilla está dentro de ella y que tenía que abrirse para mostrarse al mundo. Por ende, yo tengo que abrirme a los demás. Difícilmente puedan los demás conocerme, si yo no me dejo descubrir .Con los otros trabajos descubrí que puedo trabajar en grupo, algo que en la primera clase me costó muchísimo. Ahora puedo hablar un poco más, sin que se me haga un nudo en la garganta. Descubrí que soy aceptada y que tengo una creatividad que me va a permitir "construir nuevos" horizontes para descubrirme y vencer mis miedos de enfrentar al mundo".*

## LA CREATIVIDAD Y LOS PRODUCTOS DE LA ACTIVIDAD CREATIVA

*"La creatividad es un poder innovador e imprescindible para el desarrollo y crecimiento del ser humano, que se desarrolla tanto en áreas artísticas y científicas como en el trabajo transformador del individuo y su conducta".*

*Fidel Moccio*

*"La creatividad es un sentimiento de libertad que nos permite vivir en un estado de transformación permanente".*

*Alberto Pickel*

La propuesta de la realización de una tarea se constituye en el medio a partir del cual se incentiva al adulto mayor a intentar resolver una situación problema apelando a la elaboración de una producción que constituya la expresión manifiesta de un contenido ideativo y creativo que comunique en el exterior el producto creativo que emerge a partir del proceso de elaboración como una vía de plasmar en algo tangible una parte del acontecer interno.

El producto creativo re-presenta el interjuego entre la apropiación de los estímulos contenidos en la tarea a resolver, los diversos materiales que se proveen para elaborar la producción, la combinación de técnicas implementadas en la resolución de la tarea y la concreción del producto propiamente dicho que responde a una intencionalidad manifiesta que se liga a un impulso latente del autor de la producción creativa.

El valor psicopedagógico del desarrollo de la expresión creativa reside en que, justamente, a través de actividades concretas, el adulto mayor tenga cada vez más acceso a su acontecer interior y una mayor cantidad de recursos para hacer accesible su comunicación.

En el producto creativo elaborado el sujeto transfiere algo de su interioridad; pone su fantasía al servicio del placer y desplaza el afecto -positivo o negativo- que le genera la resolución de la tarea en el producto en el que se expresa su mundo interno marcado por conflictos, puntos ciegos, ilusiones, versiones contradictorias de sí mismo, tensiones entre lo que se es y lo que se quiere ser.

**POR UN DIÁLOGO ENTRE EL IDEAL Y LO QUE SOY**

Se les solicita a los participantes que elijan un animal con el que se sientan identificados por alguna razón (puede ser un valor afectivo, algunas características fisonómicas, hábitos, etc.) y que también elijan un animal al que les gustaría parecerse. Una vez que cada integrante eligió sus animales tuvo que registrar en el cuaderno las características que fundamentaban su elección. Posteriormente, teniendo en cuenta lo que habían sentido y producido se les propuso que construyeran una narración en la que los dos animales entablaban un diálogo.

En el cuaderno de una de las participantes leemos:

| | |
|---|---|
| Curucucha:<br>(a quien me parezco) | Es tímida...siempre anda escondiéndose.<br>Se la ve sola en cualquier parte.<br>Nunca se le ve el nido.<br>Teme a la gente...Se escapa...Vuela bajo. |
| Pingüino:<br>(quien me gustaría ser) | Es fiel. Forma pareja una sola vez.<br>Cuida el nido. Ayuda a la hembra.<br>Es gracioso, elegante y altivo.<br>Le gusta la comunidad. |

*Diálogo:*

*(C) Hola Sr. Pingüino, elegante y altivo como siempre. ¿Cómo está?*

*(P) ¡Muy bien curucucha!!!. Los otros días, cansado de mi "elegante traje", me acordé de Ud. y me dije: ¡Cómo no ser como la curucuha!; a la que nadie presta atención; que sólo si ella quiere se fijan en ella. Al ser del color de la tierra y andar por espinillos y lugares solitarios, sólo si ella se mueve, le prestan atención.*

*...Además, Ud. puede saltar de aquí para allá en un ratito. Sin embargo yo no tengo esa vitalidad; me cuesta ser ágil, mis movimientos son cortos.*

*(C) ¿De veras? Yo siempre le he admirado. Y Ud. se fijó en mí por causas que yo creía en mi contra.*

*(P) ¡Oh! No querida amiga, mire lo que tiene. Ud. no en lo que tienen los demás...es decir...fíjese en los demás sólo para mejorar lo suyo y valorar lo que es.*

*(C) Para mí Ud. es tan especial!, me encanta verlo cuidar su nido, empollar los huevos que le regaló su compañera y serle a ésta fiel por el resto de los días; Ud. está atento a todo. Además siempre está rodeado de sus amigos, siempre están juntos.*

*(P) ¡Eso es cierto! Y me gusta...pero..esa es mi naturaleza. Soy feliz haciéndolo. Ud admira eso y tal vez a otros les pueda parecer ridículo. Tal vez muy poco macho....Por algo, según dicen los que saben, que impropiamente me llaman pingüino pues mi verdadero nombre es pájaro bobo.*

*¡Ah! Me enteré que a Ud. también la llaman ratonera, por pertenecer a la familia de los pájaros troglodítidos, es decir: chicos, insectívoros, de alas y cola cortas y patas con largas uñas (**N.A.: información que obtuvo de compañeros del grupo y de la búsqueda en una enciclopedia**)*

*(C) Sí, esa es mi naturaleza y soy feliz haciéndolo, pues de esa forma ayudo a liberar de insectos y roña a la comunidad.*

*(P) Vió amiga? Por algo estamos en este mundo Ud. y yo. ¡Somos necesarios!. Nuestra obligación es cumplir con nuestra naturaleza y mejorarla.*

*Hablando supimos que uno admira al otro por lo que sea...Pero si nos aceptamos, reconocemos y valoramos lo que somos y tenemos, todo será mejor.*

*(C) Es cierto, chau pingüino, tengo que seguir trabajando.*

*(D) Adiós amiga, me voy a cuidar a mi familia .*

El proceso de actividad creativa genera condiciones de juego con la materialidad de las cosas, con algún acontecimiento particular de la realidad y con el propio Yo que puede transformarse en el objeto con el cual jugar y generar versiones inéditas del sí mismo. Al decir de Winnicott, "*jugando y*

*sólo jugando, el individuo, ya sea niño o adulto, es capaz de ser creativo y de usar toda la personalidad. Y sólo siendo creativo, el individuo descubre el sí mismo".*

**INVENTANDO ARTEFACTOS PARA EL DESARROLLO PERSONAL**

Se les pidió a los participantes que escribieran en su cuaderno una lista de cinco utensilios de cocina y cinco elementos de limpieza. Luego, debían anotar actitudes, sentimientos, pensamientos y modos de ser que les gustaría modificar en su vida. Finalmente, se les propuso que en base a los utensilios listados debían pensar y realizar un invento, un artefacto que les permitiera hacer tales modificaciones. Para el diseño del prototipo podían utilizar combinaciones de los utensilios. En su cuaderno debían describir la idea, utilidad, las instrucciones de uso, etc.

Vemos en una de las carpetas, la lista de aspectos que le gustaría modificar a una alumna.

a. Disponibilidad, escepticismo, credulidad.
b. Sentimientos de fracaso, de inferiorirdad, de sentirme no querida.
c. pensamientos de finitud, de incertidumbre: por ejemplo ¿será así o me lo hicieron creer?.
d. Modo de ser demasiado servicial, muy vulnerable, extremadamente necesitada de aprobación, de protección de hogar.

Y registra: "Todos estos puntos reflejan un alto grado de inseguridad".

Por eso inventa un artefacto que bautiza como EL CUCHIBILLON y que describe de la siguiente forma:

> *"Es una mezcla de gran cuchillo que en el lado opuesto al filo lleva instalado un cepillo o escobillón y además se acopla a una manguera que tenga resistencia a gran presión de agua.*
>
> *Para utilizarlo conectar a la canilla, poner sobre una tabla bien firme a "la señora inseguridad". Con el cuchillo filoso picarla finamente, mientras el agua de la manguera va arrastrando las hilachas que se desprenden. Si con el agua no fue suficiente para eliminar totalmente, dar vuelta el cuchibillón y con las cerdas barrer hasta que desaparezca todo rastro.*
>
> *Cuidar sobre todo en el patio que no se esconda alguna de sus partículas entre las plantas y el césped. Con la humedad es capaz de brotar nuevamente y hasta florecer y dar frutos. Por las dudas rociar con querosene y prender fuego sobre la superficie donde se esparcieron los restos.*
>
> *Si el aparato en cuestión da resultado, donarlo a la Asociación "Yo no sé" "Yo no puedo". Publicar los beneficios en grandes pintadas urbanas, aun a costa de unos días de calabozo, saldré fortalecida.*

Luego de presentar ante el grupo la idea del artefacto, se realizó un sorteo a fin de asignar a cada participante la idea-proyecto de otro compañero. Para la clase siguiente debían realizar una maqueta de la idea y presentarla al grupo. Se les indicó que podían realizar algunas modificaciones que permitieran mejorar la idea original. Por ejemplo, en el caso que vimos anteriormente la compañera que tuvo que pasar la idea al prototipo, propuso otro sistema diferente para eliminar los restos de inseguridad (es decir no utilizar combustible fósil por su efecto contaminante) ya que esa solución se adapta a sus valores ecologistas.

**OTRO ARTEFACTO PARA...**
**NO SENTIRSE IMPRESCINDIBLE PARA LOS HIJOS**

*Se presenta en un paquete de tamaño considerable, con un gran cartel que dice: "¿UD ES UNO DE LOS IMPRESCINDIBLES QUE TODAVÍA NO ESTA EN EL CEMENTERIO?"*

*Se compone de una batidora que toma a la persona y le desordena las ideas. Luego se enchufa la tostadora que trata de dorar un poco las mismas, pero sin quemarlas para que no haya daño cerebral. A continuación con el dosificador adjunto echar un leve chorro de destapa cañerías, para que la persona no se atragante con tanta dispersión de pensamientos.*

*Acto seguido una aspiradora se introduce en el mundo de las ideas, succiona las que presentan signos de sentirse imprescindibles. Las deja bien aprisionadas en la bolsa de residuos y con un hermoso plumero (de plumas de avestruz) termina la higiene con una suave limpieza por si quedara alguna insubordinada que se resista.*

***Planes de pago:*** *al contado.*
***Garantía:*** *15 días.*

*Sugerimos hacer un viaje durante ese lapso de tiempo, para que la limpieza sea efectiva. Si antes de los quince días piensa "¿qué estarán comiendo los chicos?...¿Me extrañarán?...¿Se acordarán de cerrar las ventanas si llueve?. LLAME URGENTE AL 0800-000-000 para un refuerzo del sistema.*

*Luego de este Service no se aceptan reclamos: vuelva a su casa y siga pensando "sin mí, no pueden vivir".*

***Sugerencia:*** *no se lo manifiesta a ellos porque pueden decirte:..."mamá, ¿viste que salió una aparato de última generación que se compone de una batidora, con una tostadora, que incluye destapa cañerías, etc, etc, etc. ¡Hemos pensado regalártelo para el Día de la Madre!.*

## EL PRODUCTO CREATIVO: OPORTUNIDAD PARA EXPLORAR Y DESCUBRIR ALGO DE SÍ MISMO

La elaboración de un producto creativo tiene la intencionalidad de poner al sujeto en contacto con su acontecer interno para que pueda desplegar en su obra "algo" que re-presente su sentir y pensar manifestado en su hacer. Esta obra producto de la acción expresiva es expuesta al grupo y narrada desde la perspectiva del autor; de modo que además de explicitar el sentido personal proyectado en la caracterización del producto creativo, el sujeto hace referencia al proceso a partir del cual ha arribado a la conformación del mismo.

En esta acción de narrar el proceso emprendido para arribar a un producto creativo, el adulto mayor establece conexiones que lo llevan del hacer al pensar y decir de su sentir. Este momento del taller se constituye en el espacio en donde el Yo se enriquece a partir de los contenidos de su obra, pues la acción de exponer-se constituye el medio a partir del cual la consciencia de sí mismo expresado en su obra, se liga a la puesta en palabras del acontecer interno que se ha puesto en juego en la realización de la tarea.

El inter-cambio grupal se constituye en el espacio privilegiado en donde la palabra, la escucha, la observación se transforman en los disparadores para tomar contacto con el sí mismo a fin de sensibilizar la mirada que el Yo tiene de sí y que percibe que los otros tienen de él. Es en este inter-cambio en donde se manifiestan ciertas actitudes que se traducen como verdaderas liberaciones de emociones, de inhibiciones, de mecanismos defensivos y, también, de revalorización de las posibilidades del Yo a partir del valor que se le atribuye al producto creativo.

El coordinador tiene por función acompañar en los diferentes momentos de la realización de la tarea, a fin de clarificar, estimular, interpelar y facilitar la conexión de la tarea, con el material propuesto, con la idea-afecto que pone en juego el participante. En ningún caso, es función del coordinador realizar una interpretación acerca de los contenidos latentes de la producción sino más bien que su acción está al servicio de la facilitación y del acompañamiento tendiente a desbloquear cualquier signo de inhibición que pueda obstaculizar la resolución de la tarea.

*"La elaboración y comprensión del material expresivo expresado, aparece por momentos y como una sumación de observaciones obtenidas en diferentes ámbitos: ya sea por el darse cuenta propio de la persona; o, por alguna sugerencia guía hecha por el coordinador; o bien, por alguna observación realizada por algún integrante del grupo. En todos los casos la persona debe cotejar, confrontar y esclarecer su acontecer interno con el contexto inmediato.*

*El trabajo de elaboración puede o no tener un punto fijo de iniciación y sí tiene momentos culminantes de consciencia, generalmente después de una larga tarea"* (Moccio, F.; 1991).

## ALCANCES Y PERSPECTIVAS DE LA ACTIVIDAD CREATIVA

El espacio de "lo re-creativo" permite, en especial, a los sujetos que se encuentran atravesando momentos vitales críticos re-visar los puntos de quiebre que se han producido en su estructura, a partir de un lenguaje de ficción enmarcado en el "como si" de lo lúdico. Lenguaje que disfraza la racionalidad de la realidad y contribuye a derribar las censuras propias de la palabra. Y es así que, lo representacional de la palabra nomina aquello que se encuentra en el ámbito de la pérdida y decodifica otorgando un nuevo código a sus situaciones críticas; trabajando en pos del Eros.

En el recorrido de diversos ámbitos abiertos al campo de lo re-creativo hemos sido partícipes de la transformación por parte del sujeto mayor implicado en la tarea de re-crearse. Tarea que se vale de diferentes contenidos y materiales como estímulos externos destinados a producir una reacción. Reacción que excede los objetivos de la actividad específica de la que se trate; ya que el sujeto pone en juego su potencial creativo y, con ello, pone de manifiesto aquellas censuras que funcionan como inhibiciones y resistencias respecto de la tarea y, mediante el trabajo, descubre los recursos con los que cuenta para ponerlos al servicio de la resolución de la tarea.

El espacio de "lo re-creativo" mediante la elaboración de un producto creativo permite abordar temas con mayor facilidad que si se los planteara sólo a través de la palabra. Entre los temas emergentes entre los sujetos adultos mayores encontramos:

- Elaboración de procesos de duelos.
- El tema del paso del tiempo y los condicionantes que éste impone a las actividades diarias.
- La búsqueda de un proyecto personal que ha sido postergado por decisiones particulares.
- La muerte y la posibilidad de la cercanía de la muerte en sujetos de edad avanzada.
- Los mandatos sociales y las imposiciones culturales respecto de las conductas esperables según el género.
- La desvalorización, las autopercepciones negativas y la necesidad de un reaseguro interno que permita adquirir mayor confianza en las propias capacidades.
- La evaluación de las ganancias, la valorización de lo vivido como algo intransferible que les pertenece, el potencial creativo de la reminiscencia.
- Los ideales, las metas vitales, los sueños, la identificación del deseo de completud y de los caminos para su búsqueda.

Pensar el espacio de "lo re-creativo" como una actividad supone transformarla en una tarea que responda a objetivos y que se desarrolle en un espacio y en un tiempo determinado. La actividad creativa adquiere sentido de acuerdo a la intencionalidad en la que se proyecte. De ahí que, la actividad

creativa supone una práctica fundamentada en alguna teoría que la sustenta cuya orientación está determinada por la formulación de objetivos definidos previamente y re-creados por los participantes implicados en la tarea misma de re-crear-se.

La actividad creativa es una actividad compleja que no viene a ocupar el espacio del tiempo liberado de obligaciones sino, más bien, se constituye en el dispositivo que permite la articulación entre el deber y el placer, entre el ejercicio de la libertad y el cumplimiento de la obligación. Es así, como "la actividad creativa" se constituye en aquella acción inherentemente humana por la cual todo sujeto se vuelve hacia sí mismo renovando la visión de sí, de su historia y del entorno que lo circunda.

La acción re-creativa se articula en un espacio complejo que permite el diálogo de aspectos intraindividuales, interpersonales y transpersonales que se conjugan dinámicamente en un tiempo complejo que liga: el aquí y ahora del presente, con lo vivido en el pasado y con lo proyectado en el futuro. A través de "lo re-creativo" el sujeto puede re-encontrarse con su historia, con las distintas formas de narración de sí mismo, con las propias y con las que otros han depositado en él. "Re-crear" la propia narración de sí mismo supone el situarse desde un nuevo significante que otorgue un sentido renovado al significado otorgado. Significado de sí que posibilita un auto-reconocimiento y un sentimiento de continuidad más allá de los cambios.

La eficacia simbólica propia del espacio "re-creativo"; reside en el acto re-creativo, acto por el cual el sujeto despliega su subjetividad y se transforma a sí mismo en el marco de una actividad. Actividad que se enmarca en un tiempo invertido en la producción del sí mismo. Producción que supone un trabajo constante de otorgarse sentido a través de los cambios, a fin de re-elaborar el autoproyecto vital.

Y concluimos.....

***Manos que suben,***
***niños que juegan,***
***hombres que sueñan.***
***La vida es como una red que sirve para obtener alimentos,***
***o puede transformarse en una telaraña,***
***que deje dentro presos los sueños y esperanzas.***
***Colores, formas, ruidos.***
***Hombres y mujeres dialogando en juego,***
***jugándose en los nudos que atan y desatan,***
***jugándose en las risas, secando las heridas,***
***sintiendo cómo bulle la sangre que da Vida.***
***Vida que nos bendice,***
***Vida que nos sorprende,***
***Vida que se derrama y, mientras***
***más se vuelca, más savia regenera.***
***Manos que cantan,***
***presencias que encuentran.***
***Hombres y mujeres,***
***mujeres y hombres***
***que juegan con la Vida,***
***derraman sus historias***
***y sienten las caricias de un niño,***
***que aún con muchos años, se despliega en la risa.***
***Y...entre hilos, risas, silencios...transcurrimos en juego.***
***Jugamos...a ser parte.***

***Claudio***

## BIBLIOGRAFÍA


**ADAMS, C., LABOUVIE-VIEF, G., HOBART, C.J. Y DOROSZ, M.** (1990) "Adult age group differences in story recall style". *Journal of Gerontology: Psychological Sciences, 45*, P17-P27.

**ADLERSBERG, M. Y THORNE, S.** (1990). "Emerging from the chrysalis: Older women in transition". *Journal of Gerontological Social Work, 16*, 4-8.

**ADVISORY COUNCIL FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION (ACACE).** (1982). *Adults: their educational experience and needs.* Leicester: ACACE

**ALLEGRI, R**. (1997). "Atención y negligencia: bases neurológicas, evaluación y trastornos". Presentado al Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Neurología.

**AMES, C.** (1992) "Classrooms: Goals, Structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, vol 84, N1 3, 261-271.

**ANTONOVSKY, A. Y SAGY, S.** (1990). "Confronting developmental tasks in the retirement transition". *The Gerontologist, 30*, 362-368.

**ANTONUCCI, T.C.** (1990). "Social supports and social relationships". En R.H. Binstock y L.K. George (eds.): *Handbook of Aging and the Social Sciences* (3rd ed.): (pp. 205-226): San Diego: Academic Press.

**ANTONUCCI, W.** (1994) *Life-Span View of Social Relations*. En B. Turner y L. Troll *Women growing Older*. London: SAGE, 239-270

**ARAGÓ, J. M.** (1986). "Aspectos psicosociales de la senectud". En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi, (eds.): *Psicología Evolutiva: Adolescencia, Madurez y Senectud*. Tomo III. Madrid: Alianza, pp. 289-325.

**ARBER, S. y GINN, J.** (1996) *Relación entre género y envejecimiento: enfoque sociológico.* Madrid: Ed. Narcea.

**ARENBERG, D.** (1973). "Cognition and aging: Verbal learning, memory problem solving, and aging". En C. Eisdorfer y M. P. Lawton (eds.): *The Psychology of Adult Development and Aging*. Washington D. C.: American Psychological Association. pp. 74-97.

**ARLIN, P. K.** (1975). "Cognitive development in adulthood: A fifth stage?". *Developmental Psychology, 11*, 602-606.

**ARNOLD, B.; COSTA, J**. (1996) *A new vision of the Third Age, or the Individual and Society as a result of Learning Possibilities for Older Adults. Continuing Scientific Education in Europe*. International Journal of Third Age Learning International Studies, 6, 105-117.

**ASLANIAN, C. & BRICKNELL, H.** (1980) *Americans in transition: life changes as reasons for adult learning.* New York: College Entrance Examination Board.

**ATCHLEY, R. C.** (1977). "The leisure of the elderly". *The Humanist*, pp. 14-19.

**ATCHLEY, R.C. Y MILLER, S.J.** (1980). "Older people and their families". *Annual Review of Gerontology and Geriatrics, I*, 337-369.

**AVANZINI, G.** (1996) *L´education des Adultes.* París: Anthropos.

**BABCOCK, R.L., Y SALTHOUSE, T.A.** (1990). "Effects of increased processing demands on age differences in working memory". *Psychology and Aging, 5*, 421-428.

**BAILLY, D.J.; DEPOY, E.** (1995) "Older Peoples responses to education about advance directives". *Health & Social Work*, Vol 20, Iss 3, pp 223-228

**BALL, S.** (1988) *La motivación educativa: actitudes, intereses, rendimiento, control.* Madrid: Narcea

**BALTES PB Y BALTES M.M.** (1993). *Succesful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. Cambridge University Press, New York. © The European Science Foundation.

**BALTES, P.B.** (1985). *"Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre historia y teoría"*. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios.(comp.): *Psicología Evolutiva*. Tomo I. Madrid. Alianza Psicología.

**BALTES, P.B. Y BALTES, M.M.** (1980). *"Plasticity and variability in psychological aging: Methodological and theoretical issues"*. En G. Gursky (ed.): *Determining the effects of aging on the central nervous system*. Berlin: Schering.

**BALTES, P.B. Y BRIM, O. G. JR.** (1979-84). *Life -span development and behavior, 2-6*. New York: Academic Press.

**BALTES, P.B. Y SCHAIE, K.W.** (1974). "Aging and IQ: The myth of the twilight years". *Psychology Today, 7*, pp. 35-38, 40.

**BALTES, P.B. Y SCHAIE, K.W.** (1976). "On the plasticity of intelligence in adulthood and old age. Where Horn and Donaldson fail". *American Psychologist,* 31, 720-725.

**BALTES, P.B. Y WILLIS, S.L.** (1977). *"Toward psychological theories of aging and development"*. En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): *Handbook of the Psychology of Aging*, pp. 128-154. New York: Van Nostrand Reinhold.

**BALTES, P.B. Y WILLIS, S.L.** (1982). *"Plasticity and enhancement of intellectual funtioning in old age: Penn state's adult development and enrichment project"*. En F.I.M. Craik y S.E. Trehub (eds.): *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum.

**BALTES, P.B., CORNELIUS, S.W. Y NESSELROADE, J.R.** (1978). *"Cohort effects in behavioral development: Theoretical and methodological perspectives"*. En W.A. Collins (ed.): Minnesota symposium on child psychology, (vol. 11), N.J. Hillsdale, LEA.

**BALTES, P.B., REESE, H.W. Y NESSELROADE, J.R.** (1977). *Life span developmental psychology: Introduction to research methods*. Monterrey: Books/cole. Trad. al castellano en Madrid: Morata, 1981.

**BANDURA, A.** (1977) "Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review,* 84, 191-215.

**BANDURA, A.** (1981) "Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation". *Journal of Personality and Social Psychology,* 41, 586-598.

**BANDURA, A.** (1986) *Bases sociales del pensamiento y la acción.* Madrid: Alianza.

Bandura, A. 1989. Regulation of Cognitive Proceses trough perceived Self- Efficacy. Developmental Psychology, 25 (5): 701-713.

**BANDURA, A. Y WALTERS, R.H.** (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.* Madrid: Alianza (10 ed., 1963).

**BARAK, B.** (1987) "Cognitive age: a new multidimensional approach to measuring age identity". *International Journal of Aging and Human Development,* 25 (2), 109-127.

**BARAK, B. y STERN, B.** (1986) "Subjective age correlates: a research note". *The Gerontologist,* 26, 571-578.

**BARCA, R..; ODDONE, J. & SALVAREZA, L.** (2001). *"Actualización del debate internacional sobre la problemática del envejecimiento y la vejez"*. En: Informe sobre la situación de Adultos Mayores. Secretaría de la Tercera Edad de la Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

**BECK, H.** (1994) "El sentido de las etapas de la niñez-juventud-edad adulta-ancianidad: Una reflexión onto-antropológica y filosófico-educativa". *Rev. Educadores.* Oct/Dic.

**BEDER, H. & VALENTINE, T.** (1987) *Iowa´s basic education students: descriptive profiles based on motivation, cognitive ability and socio-demographic variables.* Department of education. University of Iowa.

**BEDMAR MORENO, M.** (1995) *La motivación en la alfabetización de adultos*. Microforma. Granada: Universidad de Granada.

**BENEDET. M.J., R. MARTÍNEZ ARIAS Y M. A. ALEJANDRE**. (1998). *"Diferencias con la edad en el uso de estrategias, en el aprendizaje y en la retención"*. Anales de Psicología. Vol.14, Nº2: 139-156. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia. España.

**BENGSTON, V; BURGESS, E.;PARROTT, T.** (1997) "Theory, explanation, and a third generation of theoretical development in Social Gerontology". *Journal of Gerontology: Social Sciences, Vol.* 52B, N1 2, 72-88.

**BERLYNE, D.E.** (1978). "Curiosity and learning". *Motivation and Emotion, 2*, 97-175.

**BERTAUX, D. y JICK, T.** (1994) "Metodología de investigación cualitativa". Buenos Aires: Colección Documentos de Trabajo Nº 5. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.UBA.

**BINSTOCK, R. Y SHANAS, E. (EDS.)** (1976). *Handbook of aging and the social sciences*. New York: Van Nostrand-Reinhold.

**BIRREN, J. & WOODRUFF, D.** (1991) *Human development over the Life Span through Education.* En P. BALTES & W. SCHAIE, *Life-Span Developmental Psychology: Personality and Socialization.* New York: Academic Press Inc.

**BIRREN, J.** (1988) *A contribution to the theory of the psychology of aging: as a counterpart of development.* In J. Birren & V. Bengston (eds.) *Emergent theories of aging.* pp 153-176. New York: Springer.

**BIRREN, J.E.** (1964). *Relations of development and aging*. Springfield:Thomas.

**BIRREN, J.E. Y SCHAIE, K.W. (EDS.)** (1977). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand-Reinhold.

**BLANCHARD-FIELDS, F.** (1986). "Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult developmental perspective". *Psychology and Aging, 1*, 325-332.

**BLUMENFELD, P.** (1992) "Classroom Learning and Motivation: Clarifyng and expanding Goal Theory". *(APA Centennial Feature) Journal of Educational Psychology,* vol 84, N1 3, 272-281.

**BOSHIER, R.** (1971) "Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle´s typology". *Adult Education (US)* 21 (2), 3-266.

**BRICKFIELD, C.** (1978). "Mandatory retirement can be hazardous to your health". *Dynamic Years, 13*, p. I.

**BRITTON, J.H. Y BRITTON, J.O.** (1972). *Personality Changes in Aging*. New York: Springer.

**BRODY, M.** (1981). *"Women in the middle and Family* Help to Older People". Vol.21, nº 5.

**BRONFENBRENNER, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano: Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

**BROOKFIELD, S.** (1986) *Understanding and facilitating Adult Learning.* London: Open University-Milton Keynes.

**BROWNING, C.J.** (1995) "Late-life Education and learning. The role of cognitive factors". *Educational Gerontology,* Vol 21, Iss 5, pp 401-413.

**BÜHLER, C. Y MASSARIK, F. (EDS.)** (1968). *The course of human life*. New York: Springer.

**BULLIER, E.** (1993) "Etude comparée des Univesités du 3iéme Age, Interages et des Universités Populaires en France*". International Journal of Third Age Learning International Studies,* 3, 11-28.

**BURY, M.** (1996) *Envejecimiento, género y teoría sociológica.* En Arber, S y Ginn, J. op. Cit. Cap. 2. 34-54.

**BURY, M.; HOLME, A.** (1991) *Measuring quality of life. Life after ninety.* London: Routledge.

**BUTLER R.** (1999). *"La revolución de la longevidad"*. En: El Correo de la UNESCO, enero,

**BUTLER, R.N. Y LEWIS, M.I.** (1977). *Aging and Mental Health*. Saint-Louis: The C.V. Mosby Company.

**CANALES, M. y PEINADO, A.** (1999). Grupos de discusión. En **DELGADO, J. y GUTIERREZ, J.** (1999) "Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales". Madrid: Ed. Síntesis. Colección Psicología, Cap. 11.

**CARBAL PRIETO, J. (1980).** *"El ocio y la soledad en la tercera edad"*. Editorial Troquel. Buenos Aires.

**CARRETERO, M., PALACIOS, J. Y MARCHESI, A. (COMP.)** (1986). *Psicología Evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud.* Vol. 3. Madrid: Alianza Psicología.

**CARSTENSEN L. Y EDELSTEIN B.A. (EDS.)** (1987). *El envejecimiento y sus trastornos*. Barcelona: Martínez Roca. (Trad. cast. 1989)

**CASANOVA-SOTOLONGO, P., CASANOVA-CARRILLO, P. Y C. CASANOVA-CARILLO**. (2004). "La memoria. Introducción al estudio de los transtornos cognitivos en el envejecimiento normal y patológico". En: *Revista de Neurología*; 38 (5):469-472. España. www.neurología.com

**CATTELL, R.B.** (1971). *Abilities: their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.

**CAVAN, R.S., BURGESS, E.W., HAVIGHURST, R.J. Y GOLDHAMER, H.** (1949). *Personal adjustment in old age*. Chicago: Science Research Associates.

**CAVANAUGH, J.** (1993) *Adult development and aging.* Brooks Cole: Pacific Grove.

**CCNTA (Conseil Consultatif National sur le Troisième Âge)** (1990). *La position du CCNTA sur l´Éducation continue.* N1 10, Ottawa, Canadá.

**CHARNESS, N., Y BOSMAN, E.A.** (1990). *"Human factors and design for older adults"*. En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): *Handbook of the Psychology of Aging* (3rd ed.). San Diego: Academic Press. pp. 446-463.

**CHENE, A.** (1995) "Le modele de l´adquisition des competences et la formation des personnes agees". *International Review of Education,* 41 (6), 525-536.

**CLARK, D.** (1995) "Learning in the Third Age". *International Journal of Third Age Learning International Studies*, 5, 17-25.

**CLARK, D.** (1996) "Age, Socioeconomic status, and exercise Self-Efficacy". *The Gerontologist,* Vol 36 N1 2, 157-164.

**CLARK, G.** (1994) "Social, professional, and educational values on the interdisciplinary team: implications for gerontological and geriatric education". *Educational Gerontology,* 20, 35-51.

**CLAYTON, V.** (1982). "Wisdom and intelligence: The nature and function of knowledge in the later years". *International Journal of Aging and Human Development,* 15, 315-321.

**CLAYTON, V. Y BIRREN, J.E.** (1980). "The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic". En P.B. Baltes y O.G. Brim (eds.): *Life-span development and behavior*. (Vol. 3). New York: Academic Press, pp. 104-135.

**CLENNEL, S.** (1984) *Older Students in the Open University.* Milton Keynes: Open University.

**CLENNEL, S.** (1987) *Older Students in Adult Educations.* Milton Keynes: Open University.

**CLENNEL, S**. (1988) *Older Students in Education: European survey.* Milton Keynes, Open University

**COHEN, D. Y WU, S.** (1980). "Language and cognition during aging". *Annual Review of Gerontology and Geriatrics,*I, 71-96.

**COHEN, L. y MANION, L.** (1990) "Métodos de investigación educativa". Madrid: La Muralla.

**COOK, T. y REICHARDT, Ch.** (1986) "Métodos cualitativos y cuantitativos en Investigación Evaluativa. Madrid: Morata.

**CORNACHIONE, M. Y GONZALES, S.** (2001). *"Incidencia del trabajo en la calidad de vida del joven y adulto con discapacidades"*. Presentado en el 1º Congreso Internacional "Entre Educación y Salud". Córdoba.

**COURTNEY, S.** (1992) *Why Adults Learn:towards a Theory of Participation in Adult Education.* London: Rouletdge.

**CRAICK, F.I.M.** (1977). *"Age differences in human memory"*. En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

**CRAICK, F.I.M. Y LOCKHART, R. S.** (1972) *"Levels of processing: A framework for memory research". Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684, (versión española en *Estudios de Psicología*, 1980, 2, 93-109.)

**CRAICK, F.I.M. Y SIMON E.** (1980). *"Age differences in memory: The roles of attention and depth of processing"*. En L.W. Poon, J.L. Fozard, L.S. Cemark, D. Aremberg y L.W. Thompson (eds.): *New directions in memory and aging: proceedings of the George A. Talland memorial conference*. Hillsdales. N.Y.: Lawrence Erlbaum Association.

**CROSS, K**. (1981) *Adult as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

**CUMMING, E. Y HENRY, W.E.** (1961). *Growing old, the process of disengagement*. New York: Basic Books Inc.

**DAL FERRO, G.** (1993) "Universitá adulti/anziani di Vicenza: Finalitá e risultati di una esperienza*". International Journal of Third Age Learning International Studies,* 3, 29-52.

**DAL FERRO, G**. (1996) "The Problems of Interculture in an Open Society". *International Journal of Third Age Learning International Studies,* 6, 79-94

**DARKENWALD, G. & MERRIAM, S.** (1982) *Adult education: foundations of practice.* London: Harper & Row.

**DARKENWALD, G. & VALENTINE, T.** (1985) "Factor structure of deterrents to public participation in adult education". *Adult Education Quarterly,* 35 (4), summer.

**DE BEAUVOIR , S.** (1983) *La Vejez.* Barcelona: Edhasa

**DECI, E. y RYAN, R.** (1985b) "The General Causality Orientations Scale: Self-determination in Personality". *Journal of Research in Personality,* 19, 109-134.

**DECI, E. y RYAN, R.**(1980) "The empirical exploración of Intrinsic motivacional processes". *Advances in Experimental Social Psychology,* 13, 39-80.

**DECI, E. y RYAN, R**.(1985a) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

**DECI, E.; VALLERAND, R.; PELLETIER, L. y RYAN, R.** (1991) "Motivation in education: The self-determination perspective". *Educational Psychologist,* 26, 325-346.

**DECI,E. y RYAN,R**.(1987) "The support of autonomy and the control of behavior". *Journal of Personality and Social Psychology,* 53, 1024-1037

**DECI,E.y RYAN, R.** (1991) "Motivation in education: the self-determination perspective". *The Educational Psychologist,* 26, 325-346.

**DELGADO LOSADA, M.L**. (2001). "Programa de entrenamiento en estrategias para mejorar la memoria". (Congreso Virtual de Neuropsicología, Simposio: Rehabilitación Cognitiva). En: *Revista de Neurología Nº 33 (4): 369-372.*

**DELGADO, J. y GUTIERREZ, J.** (1999) "Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales". Madrid: Ed. Síntesis. Colección Psicología.

**DENTON, F.; PINEO,P. y SPENCER, B.** (1988) "Participation in Adult Education by the Elderly: A multivariate analysis and some implications for the future". *Revue Canadienne du vieillisement,* 7 (1), 4-16.

**DÍAZ BARRIGA, A. (1985).** "*Didáctica y currículum. Convergencia en los programas de estudio"*. Edic. Nuevomar. México.

**DITTMAN-KOHLI, F. Y BALTES, P. B.** (1984). *"Towards an action-theoretical and pragmatic conception of intelligence during adulthood and old age".* En C. N. Alexander y E. Langer (eds.): *Beyond formal operations: Alternative endpoints to human development*. Oxford: Oxford University Press.

**DITTMANN-KOHLI, F.; LACHMAN, M.; KLIEGL, R.; BALTES, P.** (1991) "Effects of cognitive training and testing on intellectual efficacy beliefs in elderly adults". *Journal of Gerontology: Psychological Sciences. Vol 46,* N1 4, 162-164

**DIXON, R.A. Y BALTES, P.B.** (1986). *"Toward life-span research on functions and pragmatics of intelligence".* En R. J. Sternberg y K. Wagner (eds.): *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. New York: Cambridge, University Press, pp. 203-235.

**DOSIL, A.** (1992). *"Actitud ante la finitud de la existencia en gerontología".* En Rubio Herrera, R. y Muñoz Tortosa, J. (comp.): *Gerontología Social: Perspectivas teóricas y de intervención*. Diputación provincial de Jaen. (pp. 41-55)

**DOWLING, C.** (1996). *"Vivir los cincuenta".* Editorial Grijalbo. Barcelona,

**EDWARDS, R.; SIEMINSKI, S.; ZELDIN, D.** (1993) *Adult learners, education and training.* London: The Open University-Routledge.

**EMERY, C.F., Y BLUMENTHAL, J.A.** (1990). "Perceived change among participants in an exercise program for older adults". *The Gerontologist, 30*, 516-521.

**ERIKSON, E.** (1959) "Identity and the Life Cycle". *Psychological Issues,* 1, 18-164.

**ERIKSON, E.H.** (1982). *The Life Cycle Completed: A review.* New York: W.W. Norton.

**EVANS, N.** (1985) *Post-secondary Society: Recognising Adults as Learners.* Cap. 2, pp 35-63. Sidney: Ed. Croom Helm.

**FAJN, S.** *"Recreación en la vejez, una propuesta saludable".* En la Revista de Psicogerontología Tiempo (virtual). www.psiconet.com/tiempo

**FARQUHAR, M.** (1995) "Elderly peoples Definitions of quality of life". *Social Science and Medicine. Vol 41*, Iss 10, pp 1439-1446.

**FEATHERSTONE, M. y HEPWORTH, M.** (1989) *Ageing and Old Age: Reflections on the Posmodern Life Course.* En Bytheway et al (eds). *Becoming and Being Old: Sociological approaches to Later Life.* Londres: Sage.

**FERICGLA, J.M.** (1992). *Envejecer: Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.

**FERNANDEZ BALESTEROS, R.** (1992a) *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud.* Madrid: Ed. SG-Fundación Caja de Madrid.

**FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R.** (1986) *"Hacia una vejez competente: un desafío a la ciencia y la sociedad".* En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (eds.): *Psicología Evolutiva: Adolescencia, Madurez y Senectud*. Tomo III. Madrid: Alianza Universidad, pp. 239-258.

**FERNANDEZ BALLESTEROS, R.; CALERO, M.D.** (1995) "Training effects on Intelligence of Older Persons". *Archives of Gerontology and Geriatrics.* Vol 20, Iss 2, pp 135-148.

**FERNANDEZ BALLESTEROS, R.; IZAL, M.; MONTORIO, I.; GONZALEZ, J.;DIAZ, P.** (1992b) *Evaluación e Intervención Psicológica en la Vejez.* Barcelona: Martínez Roca.

**FERNÁNDEZ LÓPIZ, E.** (1994*b)*. *"Ecología y senectud".* En Rubio Herrera, R. y Muñoz Tortosa, J. (comp.): *Gerontología Social: Perspectivas teóricas y de intervención*. Diputación provincial de Jaen (pp. 449-465).

**FERNANDEZ LOPIZ, E. y YUNI, J.** (1998) *"Psicogerontología: pespectivas teóricas y cambios en la vejez".*Colección Aula Universitaria. Ed. Adhara. Granada. España,1998.

**FERNANDEZ LOPIZ, E. y YUNI, J.** (1998)**.** "Ilusión, Identidad y Educación en Personas Mayores: una apertura a la experiencia". Journal of Third Age Learning International Studies. Vol 8. Universidad de Toulouse I.

**FEUERSTEIN, R.** (1995). *"La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva".* En: Molina GARCÍA, S. Y FANDOS IGADO, M. (Coord.). Educación cognitiva. Mira Editores. Zaragoza.

**FLECHA, R.** (1990) *Educación de las Personas Adultas.* Barcelona: El Roure.

**FOND-HARMANT, L.** (1996) "Cycles de vie et fonction sociale de l´offre universitaire de formation d´adultes". *Actualité de la formation permanente,* 141, 76-82.

**FORNI, F.; GALLART, M y VASILACHIS DE GIALDINO, I.** (1992) "Métodos cualitativos II. La práctica de la Investigación". Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

**FRANKL, V.E.** (1982). *Psicoterapia y humanismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

**FREDRICKSON, B.L., Y CARSTENSEN, L.L.** (1990). "Choosing social partners: How old age and anticipated endings make people more selective". *Psychology and Aging, 5,* 335-347.

**FROSH, S.** (1991) *Identity crisis, Modernity, Psychoanalysis and the Self.* MacMillan.

**GATTAS, J.M.; EGER, J.M.** (1994) "The University of future". *Interdisciplinary Science Reviews, Vol* 19, Iss 4, pp 280-240.

**GIBAJA, R.** (1987) "La discusión metodológica en las ciencias de la educación". En "La investigación en educación: discusiones y alternativas". Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación-UBA. Cuadernos Nº 3. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

**GIDDENS, A.** (1991) *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age.* Cambridge: Polity.

**GLASS, J.C.** (1995) "A University multidimensional Educational-Programs for Older Adults- From Conception to birth". *Educational Gerontology,* Vol 21, Iss 6, pp 555-568-

**GLENDENNING, F. Y PERCY, K.** (1990) "Ageing, education and society: readings in Educational Gerontology". *Association for Educational Gerontology,* Keele, Staffordshire, U.K.

**GLENDENNING, F.**(1985) *Educational Gerontology: International perspectives.* London: Croom Helm.

**GLENDENNING, F.**(1990) "What is the future of educational gerontology". *Ageing and Society, II.* Pp. 209-216

**GOETZ, J. y LeCOMPTE, M.** (1988) "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Madrid: Morata.

**GOLDBERG, S.R. Y DEUTSCH, F.** (1977). *Life-span individual and family development*. Monterey, CA: Brooks/cole.

**GOLDSTEIN, N. ( 1992).** *"El tiempo libre y el tiempo liberado del anciano"*. En Revista Argentina de Gerontología y Geriatría, abril-junio, Nº 2, tomo XII, Buenos Aires.

**GOODERHAM, P.** (1987) "Reference group theory and adult education". *Adult Education Quarterly* 37 (3), spring, 140-151.

**GOTTLIEB, G.** (1983) *"The psychobiological approach to developmental issues"*. En M.M. Haith y J. Campos (eds.): *Handbook of child psychology: Infancy an biological bases*. New York: Wiley.

**GOVE, W.** (1994) "Why we do what we do: a Biopsychosocial Theory of Human Motivation". *Social Forces,* 73 (2) pp 363-394.

**GREENWALD, A.; BANAJI, M.** (1995) "Implicit social Cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes". *Psychological Review. Vol* 102. N1 1, 4-27.

**GREER, G.** (1993) *El cambio: mujeres, vejez y menopausia*. Barcelona: Ed. Anagrama

**GUATTARI, F.** (1993) "Las tres ecologías". Madrid: Pretextos.

**GUBRIUM, J.** (1973). *The myth of the golden years: a socio-environmental theory of aging.* Springfield, III, Thomas.

**GUBRIUM, J.** (1995) "Voice, Context, and Narrative in Aging Research". *Canadian Journal on Aging. Vol* 14 sup.1, 68-81.

**HABERMAS, J.** (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa.* Madrid, Taurus.

**HAVIGHURST, R.** (1948) *Developmental tasks and education.* New York: David McKay

**HAVIGHURST, R.** (1953) *Human Development and Education.* New York: Longman.

**HAVIGHURST, R.** (1976) "Education through the Adult Life Span". *Educational Gerontology* 1, 41-51.

**HAVIGHURST, R.J., NEUGARTEN, B. Y TOBIN, S.H.** (1964) "Disengagement and patterns of aging". *Gerontologist, 4*, 24-31.

**HEDOUX, J.** (1982) "Des publics et des non-publics de la formation des adultes". *Revue Francaise Sociologique*, *Avril-Juin,* 253-274.

**HERTZOG, C., DIXON, R.A., Y HULTSCH, D.F.** (1990) "Relationships between metamemory, memory predictions, and memory task performance in adults". *Psychology and Aging, 5*, 215-227.

**HOLAHAN C.**(1994) *Women´s Goal Orientations Across the Life Cycle: findings From the Terman Study of the Gifted*. En Turner, B. y TROLL, L., *Women growing Older*. London: Sage, 68-94.

**HOLFORD, D.** (1995) "Why Social Movements matter: Adult education theory, cognitive praxis, and the creation of knowledge". *Adult Education Quarterly,* 45:95-111.

**HORN, J.L. Y CATTELL, R.B.** (1966) "Refinement and test of the theory of fluid and crystalized intelligence". *Journal of Educational Psychology, 57*, 253-270.

**HORN, J.L. Y DONALDSON, G.** (1980) *"Cognitive development II: Adulthood development of human abilities".* En O.G. Brim Jr. y J. Kagan (eds.): *Constancy and change in human development*. Harvard University Press: Cambridge, MAs.

**HUGHES, B.** (1990) *Quality of life: gerontologial approaches to quality of life.* En PEACE, S.M. (Ed) *Researching Social Gerontology: Concepts, Methods and Issues.* London: Sage. Cap 4, pp 46-58.

**HULTSCH, D.F., Y DIXON, R.A.** (1990) *"Learning and memory in aging".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): *Handbook of the Psychology of Aging* (3rd ed.). San Diego: Academic Press, pp. 259-274.

**JARVIS, P.** (1989) *Sociología de la Educación Continua y de Adultos.* Barcelona: Ed. El Roure.

Jelin, E. 2001. Los trabajos de la memoria. Siglo Veintiuno editores, España.

**JOHNSTONE, J. & RIVERA, R.** (1965) *Volunteers for learning: a study of the educational pursuits of American Adults*. Aldine Publishing Co.

**JUNCOS RABADAN, O.** (1994) "Lenguaje y envejecimiento: una aproximación cognitiva". *Rev Cognitiva Vol* 6, (2) Pp 189-211

**JUNG, C.** (1993) *Psicología y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

**JUNG, C.J.** (1961) *Constitución y carácter*. Barcelona: Labor.

**KALISH, R.A.** (1983) *La vejez. Perspectivas sobre el desarrollo humano*. Madrid: Pirámide.

**KALUGER, G. Y KALUGER, M.F.** (1974) *Human development: The span of life*. St. Louis: Mosby.

**KAPLAN, H.B. Y POKORNY, A.D.** (1970) "Aging and self-attitude: A conditional relationship". *Aging and Human Development, 1*, 241-250.

**KAUFFMAN, S.** (1986) *The ageless self: Sources of meaning in late life*. Madison: University of Wisconsin Press.

**KEITH, J.** (1990) *"Age in social and cultural context: Anthropological perspectives".* En R.H. Binstock y L.K. George (eds.): *Handbook of Aging and the Social Sciences* (3rd ed.). San Diego: Academic Press, pp. 91-111.

**KNOK, A.** (1977) *Adult development and learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

**KOHRT, W.M., OBERT, K.A. Y HOLLOSZY, J.O.** (1992) "Exercise training improves fat distribution patterns in 60- to 70-year-old men and women". *Journal of Gerontology, 47*, 4.

**KRAMER, D. A. Y WOODRUFF, D. S.** (1986). "Relativistic and dialectical thought in three adult age groups". *Human Development, 29*, 280-290.

**LABOUVIE-VIE, G. Y CHANDLER, M.** (1978) *"Cognitive development and life-span developmental theories: Idealistic versus contextual perspectives".* En P.B. Baltes (ed.): *Life span development and behavior* (vol. 1). New York: Academic Press.

**LABOUVIE-VIEF, G.** (1978) *Adult cognitive development: In research of alternative interpretations*. Merril Palmer Quaterly, 23, pp. 227-263.

**LABOUVIE-VIEF, G. Y SCHELL, D.A.** (1982) *"Learning and memory in later life".* En B.B. Welman (ed.): *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentie-Hall.

**LABOUVIE-VIEFF G** (1994). *Women´s Creativity and Images of Gender*. En B. Turner y L. Troll, ob. Cit.

**LABOUVIE-VIEFF G.; DE VOE, M.; BULKA, D.** (1989) "Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the Life Span". *Psychology and Aging*. Vol 4, N1 4, 424-437.

**LANGER, M.** (1989) *La vejez, mi vejez.* En Volnovich, J.C.; Wethein, S. *Marie Langer, mujer, psicoanálisis, marxismo.* Bs. As. : Ed. Contrapunto. Pp 241-249.

**LEFRANCOIS, R.** (1995) "Pluralisme methodologique et strategies multi-methodes en gerontologie". *La Revue Canadienne du vieillessement. Vol* 14, sup 1, 52-67.

**LEHR, U.** (1980) *Psicología de la senectud*. Barcelona: Herder.

**LEHR, U. Y DREHER, G.** (1969) *"Determinants of attitudes toward retirement".* En R.J. Havighurst, J.M.A. Munnichs, B.L. Neugarten y H. Thomae, H. (dir): *Adjustment to retirement a cross-national study*. Assen: Gorcum, pp. 11-137.

**LEHR, U. Y SCHMITZ-SCHERZER, R.** (1971) "L'etat de bonne santé et le processus psychique du vieillissement". *Médecine et Hygiéne, 29*, 1-6.

**LEMIEUX, A.** (1997) *Los programas universitarios para mayores. Enseñanza e investigación.* Madrid, Imserso.

**LEMIEUX, A.** (1993) "La femme a l´Université du Troisieme Age: portrait social et degre de satisfaction". *International Journal of Third Age Learning International Studies,* 3, 53-72.

**LEMIEUX, A.; JEANNERET, R. & MARC, P.** (1992) *"Enseignement et recherches dans les universités du troisieme age".* Quebec: Editions Agence d'Arc.

**LEON, A.** (1991) *Psicopedagogía de los adultos.* México: Ed. Siglo XXI. 80 ed.

**LERNER, R. M. Y KAUFFMAN, M. B.** (1986). "The concept of development in contextualism". *Developmental Review, 5*, 309-333.

**LERNER, R.M.** (1990). "Plasticity, person-context relations, and cognitive training in the aged years: A developmental contextual perspective". *Developmental Psychology, 26*, 911-915.

**LEVINSON, D.J.** (1986). "A conception of adult development". *American Psychologist,* 41, 3-13.

**LEVINSON, D.J. ET AL.** (1978). *The seasons of a man´s life*. New York: Knopf.

**LEVISON, D.** (1986) "A conception of Adult Development". *American Psychologist*, 41 (1), 3-13.

**LIMENTANI, A.** (1995) "Creativity and the 3rd Age". *International Journal of Psycho-analysis.* Vol 76, Iss Aug, pp 825-833.

**LIMON MENDIZABAL, R.** (1994) "Acción de los Organismos Internacionales en la Educación de la Tercera Edad". *Revista Educadores,* 172: s/p.

**LONDONER, C.** (1978) *Instrumental and expresive education: a basis for needs Assesment and Planning.* En R. Sherron & D. Lumsden, *Introduction to Educational Geronotology.* Washington: Hemisphere.

**LONG, D.** (1990) *Learned managed learning: the key to lifelong learning and development.* London: Kogan Page

**LONG, H.**(ed) (1990) "The future of Educational Gerontology". *Educational Gerontology,* 16 (4) 317-420.

**LOPATA, H.** (1973) *Widowhood in an American city*. Cambridge, Mass: Schenkman.

**LOSIER, G. & VALLERAND, R**. (1994 ) "The temporal Relationship between Perceived Competence and Self-Determined Motivation". *The Journal of Social Psychology,* 134, (6) 793-801

**LOVISOLO, H.** (1988) "A educacao de adultos entre dois modelos". *Cadernos de Pesquisas,* 67:23-40.

**LOWY, L. & O´CONNOR D.** (1986) *Why education in the Later Years?* Lexington: Lexington Books.

**LUBORSKY M. & SANKAR, A.** (1993) "Extending the Critical Gerontology Perspective: Cultural Dimensions". *The Gerontologist,* 33; 3, 440-454.

**LUSTHAUS, Ch.; BROWNE, R.; CLARK, F.; FOCHS HELLER, A.** (1995) *Guide d´autoevaluation de l´Institut d´études à la retraite Université McGill.* Quebec:Mc Gill University.

**MACOTINSKY, G. & KATZ, M.** (2000). "Paso del tiempo y creatividad". En la *Revista de Psicogerontología Tiempo* (virtual), Nº 5, junio. www.psiconet.com/tiempo

**MANHEIMER, R.J.; MOSKOW MC KENZIE, D.** (1995) "Transforming Older Adult Education-An emerging paradigm from a Nationwide Study". *Educational Gerontology,* Vol 21, Iss 6, pp 613-632.

**MANHEIMER, R.J.; SNODGRASS, D.; MOSKOW MC KENZIE, D.** (1995) *Older Adult Education. A guide to research, Programs and Policies.* Westport, Connectitut-London:Greenwood Press.

**MARSHALL, V.** (1995) *Social Models of Aging*. Canadian Journal of Aging, 14 (1), 12-34.

**MARTIN GARCIA, A.V** (1991) "Prospectiva de la Gerontología Educativa". *Revista de Ciencias de la Educación,* Abril-Junio, n1 146, pp. 223-230.

**MARTIN GARCIA, A.V** (1994) *Educación y envejecimiento.* Barcelona: P.P.U.

**MASLOW, A.** (1983) *La personalidad creadora.* Barcelona: Kairós.

**MC DOWD, J.M. Y BIRREN, J.E.** (1990). *"Aging and attentional processes".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the Psychology of Aging (3rd ed.). San Diego: Academic Press, pp. 222-233.

**MC KENZIE, SH. C.** (1980). *Aging and old age*. Glenview: Scott Foresman.

**McCLUSKY, H.** (1971) *Background Issues in Education.* U.S. Washington: Government Printing Office.

**McGIVNEY, P.** (1993) *Participation and non-participation: a review of the literature.* Education´s for Other People. Leicester: NIACE.

**MENDEZ CARRILLO, F.** (1993) *Intervención conductual en contextos comunitarios.* Madrid: Ed. Pirámide.

**MENÉNDEZ, C.** (2000). *"La calidad de vida de las personas mayores desde un enfoque integrador".* VI Congreso Argentino de Antropología Social. 14 al 16 de septiembre de 2000. Mar del Plata.

**MISHARA, B.L. Y RIEDEL, R.G.** (1986) *El proceso de envejecimiento*. Madrid: Morata.

**MOCCIO, F. (1991).** *"El taller de terapias expresivas". Ed. Paidós.* México. Buenos Aires. Barcelona.

**MONTOYA SAENZ, J.** (1995) *La intervención socio-cultural en la tercera edad. Un reto de nuestro tiempo* (pp 225-244) en AAVV, Segundas cuestiones actuales sobre educación, UNED.

**MOOS, R.H.** (1987) *The social climate scales: A user's guide*. Palo Alto, CAL: Consulting Psychologist Press y Standford University Medical Center.

**MORIN, E.** (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*. Buenos Aires, Nueva Visión-UNESCO.

**MUCCHIELLI, A.** (1988) *Las motivaciones.* Barcelona: Ed. Paidotribo.

**MURPHY, J.; LONGINO, CH.** (1992) "What is the justification for a qualitative approach to ageing studies?". *Ageing and Society,* 12, 143-150.

**NESSELROADE, J.R. Y BALTES, P.B. (EDS.)** (1974) *Longitudinal research in the study of behavior and development*. New York: Academic Press.

**NESSELROADE, J.R., SCHAIE, K.W. Y BALTES, P.B.** (1972). "Ontogenetic and generational components of structural and quantitative change in adult cognitive behavior". *Journal of Gerontology, 33*, 224-231.

**NEUGARTEN, B.** (1968) *Adult personality: toward a psychology of the life cycle*.En B. L. Neugarten (Ed) *Middle age and aging*. Chicago: The University of Chicago Press.

**NEUGARTEN, B.** (1976) *The psychology of aging: an overview.* Washington: American Psychological Association.

**NEUGARTEN, B.** (1977). *"Personality and aging".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the psychology of Aging. New York: Van Nostran Reinhold.

**NEUGARTEN, B. y MOORE, J.** (1968) *The changing age status system.*En B. L. Naugarten (Ed) *Middle age and aging*. Chicago: The University of Chicago Press.

**NEUMARK DORIN, E.** (1999). *"Recreación con adultos mayores, fundamentos teóricos para una práctica".* Primer Encuentro sobre calidad de vida en la tercera edad. Secretaría Universitaria, U.B.A. Buenos Aires.

**OHANLON, A.; CAMP, C.J.; OSOFSKY, H.J.** (1995) "A multiinstitutional Educational Program for Older Learners". *Educational Gerontology,* Vol. 21, Iss 6, pp 543-554.

**OVERTON, W.F.** (1976) *"Environmental ontogeny: A cognitive view".* En K. Riegel y J. Meacham (eds.): *The Developing Individual in a Changing World: Social and Environmental Issues* (Vol. 2). Monton: The Hague, pp. 413-420.

**PAIVA, V.** (Comp) (1984) "Perspectivas e dilemas da educacao popular". Río de Janeiro: Graal.

**PALACIOS, J. Y MARCHESI, A.** (1986) *"Inteligencia y memoria en el proceso de envejecimiento".* En M. Carretero, J. Palacios y A. Marchesi (eds.): Psicología Evolutiva: Adolescencia, Madurez y Senectud. Tomo III. Madrid: Alianza Universidad, pp. 259-287.

**PAPALIA, D. y OLDS, S.** (1992) *Desarrollo Humano.* Bogotá: McGraw-Hill.

**PARKER, D.M.** (1982) *"Determinate and plastic principels in neuropsychological development".* En J.W. Dickerson y H. Mc Gurk (eds.). Brain and behavioral development. Glasgow Surrey: University Press.

**PELECHANO, V.** (1991) *Habilidades interpersonales en ancianos: conceptualización y evaluación.* Valencia: Ed. Alfaplus.

**PEREZ SERRANO, G.** (1994) "Investigación cualitativa. Métodos y Técnicas". Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hernandarias".

**PERKER, H.** (1996) "L´Université, pour le plaisir". *Actualité de la formation permanente,* 141, 66-72.

**PERRY, W.** (1981) *Cognitive and ethical growth: the makinf of meaning.* En A. Chickering, et al. *The modern American College.* San Francisco: Jossey-Bass.

**PETERSON, A.D.** (1975) "Life Span education and Gerontology". *Gerontologist,* 15, 5, part. 1. Pp 436-441

**PETERSON, A.D.** (1980) "Who are the educational Gerontologist?". *Educational Gerontology,* 1. Pp 65-77.

**PHILLIPSON, C.** (1994) "Posmodernity and the Sociology of Aging: Reformulating Critical Gerontology". *International Sociological Association* (94S29232). Germany.

**PILLEY, C.** (1990) *Adult education, community development and older people: releasing the resources.* Bruselas: Council of Europe.

**PILLEY, C.** (1993) *Adult education, community development and older people*. En Edwards, R.; Sieminski, S.; Zeldin, D. (1993) *Adult learners, education and training.* London: The Open University-Routledge. .

**PINILLOS, J. ET AL** (1994) *Una aproximación pluridisciplinar al entorno de la vejez.* Madrid: SG editores-Fundación Caja de Madrid.

**PORTELLANO PÉREZ, J.** (1992). *"Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales".* Editorial CEPE Neurociencias Madrid.

**QUIROS, M.** (1985) "Un análisis de la salud en el proceso de envejecimiento". *Ciencias Sociales,* 29: 35-42.

**RABBIT, P.** (1977) *"Changes in problem solving ability in old age".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold Co.

**RADAM, A.; RAMIREZ, T.** (1985) "Funcionamiento intelectual y emocional del anciano". *Ciencias Sociales,* 29: 43-46.

**RALSTON, P.A.** (1981) "Educational needs and activities of olders adults: their relationship to senior center programs". *Educational Gerontology,* 6. Pp. 39-48

**RAMIREZ, M.** (1985) "Hacia el estudio integral del envejecimiento". *Ciencias Sociales,* 29: 17-22.

**RANDELL, S.; MASON, R.** (1995) "New learning for Older Australians, or Just the same Old Education". *Educational Gerontology, Iss* 5, pp 385-400.

**REESE, H.W.** (1973). *"Life-span models of memory".* En P.B. Baltes (ed.): Life span models of psychological aging: A white elephant? Gerontologist, *13*, 472-478.

**REESE, H.W. Y OVERTON, W. F.** (1970). *"Models of development and theories of development".* En L. R. Goulet y P. B. Baltes (eds.): *Life-span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press.

**REIG FERRER, A.; FERNANDEZ BALLESTEROS, R.** (1996) *Evaluación conductual en la vejez.* Cap. 19. En FERNANDEZ BALLESTEROS, R. Y OTROS. *La evaluación conductual hoy.* Madrid: Ed. Pirámide.

**RICHEY, R.** (1992) *Designing instruction for the Adult Learner: Systemic training, theory and practice.* London: Kogan Page

**RIEGEL, K.F.** (1979) *Foundations of dialectical psychology*. New York: Academic Press.

**RILEY, M.W.** (1986) *"Overview and highlights of a sociological perspective".* En A.B. Sorensen, F. Weinert, y L. Sherrod (eds.). *Human development and the life course: Multidiscuplinary perspectives*. New York: Erlbaum, Hillsdale.

**RILEY, M.W. Y RILEY, J.W.** (1989) *"The lives of older people and changing social roles".* En The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences. Londres: M.W. Riley y J.W. Riley jr. sage Publications, vol. 503.

**RILEY, M.W; FONER, A; MOOLER, M.E; HESS, B. Y ROTH, B.** (1968) *Aging and society: an inventory of research findings*. (Vol. I). New York: Russell Sage Foundation.

**ROGERS, C.R.** (1975) *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

**RUBIN, K.H., ATTEWELL, P., TIERNY, M. Y TUMALO, P.** (1973) "The development of spatial egocentrism and conservation across the life-span". *Developmental Psychology, 9*, 51-56.

**RUBIO HERRERA, R.** (1992) *"Metas personales y sociales en los ancianos españoles en la década de los noventa".* En Rubio Herrera, R. y Muñoz Tortosa, J. (comp.): Gerontología Social: Perspectivas teóricas y de intervención. Diputación provincial de Jaen (pp. 57-80).

**RUBIO HERRERA, R. Y A. DOSIL**. (1996). *Desarrollo de la inteligencia en la Vejez.* En: **RUBIO HERRERA, R.** (comp.). Temas de Gerontología. Master de Gerontología. Granada: 463-477.

**RUBIO HERRERA, R. Y FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (COMP.)** (1992*a*) *Lecturas de Gerontología Social*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

**RUBIO HERRERA, R. y MUÑOZ TORTOSA, J.** (1993) *Simposio de Gerontología Social: perspectivas teóricas y de Intervención.* Jaén: Diputación Provincial.

**RUBIO HERRERA, R. Y MUÑOZ TORTOSA, J. (COMP.)** (1994). *Gerontología Social: Perspectivas teóricas y de intervención*. Diputación provincial de Jaen.

**RUBIO HERRERA, R., E. FERNÁNDEZ LÓPIZ Y J. LIEBANA CHECA**.(1991). "El desarrollo cognitivo en la edad adulta y la senectud. Perspectivas teóricas". En: *Publicaciones*. Melilla Nº19-20. Univ. de Granada:81-88.

**RUBIO HERRERA, R., FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. Y LIÉBANA, J.A. (1991).** "El Desarrollo Cognitivo en la Edad Adulta y la Senectud: Perspectivas Teóricas". *Revista Publicaciones.* Universidad de Granada, N1 19-20, 81-88.

**RUBIO, HERRERA, R. (Comp)** (1996). *Temas de gerontología.* Master de Gerontología. Granada.

**RYBASH, J. M., HOYER, W. J. Y ROODIN, P. A.** (1986) *Adult cognition and aging: Developmental changes in processing, knowing, and thinking*. New York: Pergammon Press.

**SAEZ CARRERAS, J.** (2003) educación *y aprendizaje en las personas mayores.* Madrid, Dykinson.

**SAEZ CARRERAS, J.** (1997) La Tercera Edad: Animación Sociocultural. Madrid, Dykinson.

**SAEZ CARRERAS, J.** (1996) *Hacia la construcción de una gerontología educativa.* Madrid: Narcea. .

**SAEZ NARRO, N.; RUBIO, R y DOSIL, A.** (1996).*Tratado de Psicogerontología*. Valencia: Promolibro.

**SALTHOUSE, T.A.** (1985) *"Speed of behavior and its implications for cognition".* En J. E. Birren y K. W. Schaie (eds.): Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold (20 ed.)

**SALVAREZZA, L.** (1991) *Psicogeriatría: Teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.

**SCHACTER, D.** (2003). Los siete pecados de la memoria. Edit. Ariel. Barcelona.

**SANCHEZ MARTINEZ, M.** (2003) *La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La gerontagogía.* En **SAEZ CARRERAS, J.** (2003) educación *y aprendizaje en las personas mayores.* Madrid, Dykinson.

**SARUBBI. E.** (2005) "La vejez desde la perspectiva de la neurociencia actual". En Maraza, E, et al *Miradas sobre la vejez.* UNT, Tucumán, pp. 91-99.

**SARUBBI. E. Y CASTALDO, R.** (2005) "Neurociencia y vejez". En Maraza, E, et al (2005) *Miradas sobre la vejez.* UNT, Tucumán, pp. 17-28.

**SCHAIE, K. W. Y LABOUVIE-VIEF, G.** (1974) "Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: A fourteen-year cross-secuential study". *Developmental Psychology, 10*, 305-320.

**SCHAIE, K. W. Y PARHAM, I. A.** (1977) "Cohort-sequential analyses of adult intellectual development". *Developmental Psychology, 13*, 649-653.

**SCHAIE, K. W., LABOUVIE, G. F. Y BUECH, B. V.** (1973) "Generational and cohort-specific differences in adult cognitive functioning: A fourteen-year study of independent samples". *Developmental Psychology, 9*, 151-166.

**SCHAIE, K.W.** (1990) *"Intellectual development in adulthood".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the Psychology of Aging (3rd ed.). New York: Van Nostrand Reinhold, pp. 291-309.

**SCHAIE, K.W. Y STROTHER, C.R.** (1968) "A cross-sectional study of age changes in cognitive behavior". *Psychological Bulletin, 70*, 671-680.

**SCHLOSSBERG, N.** (1984) *Counseling adults in transitions.* New York: Springer.

**SCHLOSSBERG, N.; LINK, A.; CHICKERING, A.** (1985) *Improving Higher education environments for Adults.* San Francisco-Londres: Jossey-Bass.

**SCHROOTS, J.** (1995) "Psychological Models of Aging". *Revue canadienne du vieillisement, Vol* 14, N1 1, pp 44-66.

**SCHROOTS, J.** (1996) "Theoretical developments in the Psychology of Aging". *The Gerontologist, Vol* 36, N1 6, 742-748.

**SCHULLER,T & BOSTYN, A.** (1992) *Learning: Education, Training and Information in The Third Age.* Carnegie: Trust.

**SELZER, S.C. Y DENNEY; N.W.** (1980) "Conservation abilities among middle-aged and elderly adults". *Aging and Human Development, 11*, 135-146.

**SERRA, E.; ABENGOZAR, M.C.; ZACARES, J.** (1996) *Desarrollo de las habilidades cognitivas en la edad adulta.* Cap. 25.443-462

**SHENK, D. LEE, J.A.** (1995) "Meeting the educational Needs of Service Providers. Effects of a Continuing education program on self-reported Knowledge and Attitudes about aging". *Educational Gerontology, Vol* 21, Iss 7, pp 671-681.

**SHWEDER, R.A. Y LE VINE R.A.** (1984) *Culture Theory: Essays on mind, self, and emotion*. New York: Cambridge University Press.

**SIMONTON, D.K.** (1990) "Creativity and wisdom in aging". En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the Psychology of Aging (3rd ed.). San Diego: Academic Press, pp. 320-329.

**SINGER, D.** (1998). *"El ideal, el Edipo y la temporalidad" Dos posiciones de la subjetividad".* Revista de la AAPPG. XXI.

**SINNOT, J.** (1984) *"Postformal reasoning: The relativistic stage".* En M.L. Commons, F.A. Richards y C. Armon (eds.): Beyon formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger, pp. 298-325.

**SIXSMITH, A.** (s/f) *Philosophical perspectives on quality of life.* Cap. 36, 215-220

**SKINNER, B. Y VAUGHAN, M.E.** (1986) *Disfrutar de la vejez*. Barcelona: Martínez Roca.

**SMITH, J. Y BALTES, P.B.** (1990) "Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in response to life-planning problems". *Developmental Psychology, 26*, 494-505.

**SMYER, M.A., ZARIT, S.H. Y QUALLS, S.H.** (1990) *"Psychological intervention with the aging individual".* En J.E. Birren y K.W. Schaie (eds.): Handbook of the Psychology of Aging (3rd ed.). San Diego: Academic Press, pp. 375-404.

**SPRINTHALL, N.; SPRINTHALL, R. y OJA, S.** (1996) *Psicología de la Educación.* Sexta Edición. Madrid: Mc. Graw Hill. .

**STERNBERG, R.** (1985) *"Cognitive approaches to intelligence".* En B.B. Wolman (ed.): Handbook of human intelligence: Theories, measurements and applications. New York: Wiley Intercience, pp. 59-118.

**STROM, R.; BERNARD, H.; STROM, S.** (1987). *Human development and learning.* Arizona: Human Sciences Press-Arizona State University.

**SWEDER, R & SULLIVAN, M**. (1993) "Cultural Psychology: Who needs its?. *Annual Review of Psychology,* 44, 497-523.

**SWINDELL, R.** (1993) "U3A (the University of the Third Age) in Australia: model for successful Ageing". *Ageing and Society,* 13, 245-266.

**SWINDELL, R. THOMPSON, J.** (1995) "An international perspective on the University of the 3rd Age". *Educational Gerontology,* Vol 21, Iss 5, pp 429-447.

**TAMER, N.** (1991) *El envejecimiento humano desde una concepción personalista: sus derivaciones pedagógicas*. Tesis Doctoral. Univ. Católica de Córdoba.

**TAMER, N.** (1993) "El aprendizaje en la Tercera Edad: principios y condiciones". *International Journal of Third Age Learning International Studies.* Vol. 3, Toulouse.

**THOMPSON, P.** (1992) "I don´t feel Old: Subjective ageing and the search for meaning in Later Life". *Ageing and Society,* 12, 23-47.

**THORNTON, J. y BIRREN, J.** (s/f) *Education and Aging.* Englewood Cliffs, Prentice Hall.

**THORNTON, J.** (1986) *Life Span Learning and Education.* En Peterson, D; Ob. Cit.

**TOATES, F.** (1989) *Sistemas motivacionales.* Ed. Debate. Madrid, España.

**TONER, J; MILLER,P y GURLAND, B.**(1994) "Conceptual, theoretical, and practical approaches to the development of interdisciplinary teams: a transactional model". *Educational Gerontology,* 20, 53-69.

**TORNSTAM, L.** (1992) "The Quo Vadis of Gerontology: On the Scientific Paradigm of Gerontology". *The Gerontologist;* Vol 32, Nro 3:318-326.

**VALLERAND, R. et al** (1992b) "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amoivation in education". *Educational and Psychological Measurement,* 52, 1003-1017.

**VALLERAND, R. y BISSONNETTE, R.** (1992a) "Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study". *Journal of personality*, 60, 599-620.

**VALLERAND, R. y O´CONNOR, B.** (1989) "Motivation in the Elderly: A theoretical framework and some promising findings". *Canadian Psychology,* 30, 538-550.

**VALLERAND, R.; O´CONNOR, B. y HAMEL, M.** (1995) "Motivation in later life: theory and assesment". *International Journal of Aging and Human Development. Vol* 41 (3) 221-238

**VÁSQUEZ, F.** 2001. La memoria como acción social. Temas de Psicología. Paidós. Bs.As.

**VEGA, J.L.; BUENO, B.** (1996) *Desarrollo adulto y envejecimiento.* Madrid: Ed. Síntesis. Psicología

**VELASCO, H. y DIAZ DE RADA, A.** 1997) "La lógica de la investigación etnográfica". Madrid: Ed. Trotta.

**WEILAND, S.** (1995) "Critical Gerontology and Education for Older Adults". *Educational Gerontology,* Vol 21, Iss 6, pp 593-611.

**WEINER, B. & GRAHAM, S.** (1989) "Understanding the motivacional role of affect: lifespan research from an atributional perspective". *Cognition and emotion,* 4, 401-419.

**WEINER, B.** (1990) "History of motivational research in education". *Journal of Educational Psychology,* 82, 616-622.

**WELCH, D.C.; WEST, R.L**. (1995) "Self-efficacy and mastery. Its application to issues of environmental-control". *Cognition and Aging. Developmental Review,* Vol 15, Iss 2, pp 150-171.

**WEST, L.** (1995) "Beyond fragments: adults, motivation and Higher Education". *Studies in the Education of Adults. Vol* 27, N1 2, 133-155.

**WILLIS, S.L.** (1990). "Cognition and everyday competence". In K.W. Schaie (ed.): *Annual Review of Gerontology and Geriatrics* (Vol 11, 80-109). New York: Springer.

**WIRTZ, W.P. y CAHRNER, I**. (1989) "Motivations for participation by retirees: the expressive-instrumental continuum revisited". *Educational Gerontology,* 15. Pp. 275-284.

**WITHNALL, A.** (2003) *Tres décadas de gerontología educativa: logros y retos.* En **SAEZ CARRERAS, J.** (2003) educación *y aprendizaje en las personas mayores.* Madrid, Dykinson.

**WITHNALL, A. Y PERCY, K.** (1994) *Good practice in the education and Training of Older Adults.* Aldershot, Ashgate, Arena.

**WOOLFE, R.; MURGATROYD, S.; RHYS, S.** (1987) *Guidance and Counselling in Adult and Continuing Education.* Philadelphia: Open University Press.

**WOOLFOLK, A.** (1996) *Psicología Educativa.* Sexta edición. México: Ed. Prentice Hall.

**YELA, M.** (1992) *Psicología de la vejez: la mirada atrás.* En Reig, A y Ribera, D (1992). *Perspectivas en Gerontología y Salud.* Valencia: Promolibro.

**ZAREBSKI, G.** (1992) *"El capitán garfio contra la vejez".* Ficha.

**ZAREBSKI, G.** (2000*) Hacia un buen envejecer.* Buenos Aires: Emecé.

**ZAREBSKI, G.** (2002) *"El curso de la vida: diseño para armar. Trabajo psíquico anticipado acerca de la propia vejez: mecanismos y efectos en el modo de envejecer".* Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos aires, Argentina.

**ZYCH, A.** (1995) Good practice in the education and training of Older Adults. *Ageing and Society*

## PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE LOS AUTORES EN EL ÁREA TEMÁTICA

### Libros publicados

*Discursos sociales sobre el cuerpo, la estética y el envejecimiento.* Yuni, José; Urbano, Claudio y Arce de Blanco, María. Ed. Brujas-UNCA-UNC-SAGG, Argentina. 2003, 99 pp.

*Mirarme otra vez: madurescencia femenina.* Yuni, José y Urbano, Claudio. Ed. Universidad Nacional de Córdoba y Ediciones Mi Facu. Argentina, 2001, 186 pp.

*Y..no sé. Psicología y cultura de los adolescentes.* Urbano, Claudio y Yuni, José. Co-edición Universidad Nacional de Catamarca y Ediciones Mi Facu. Argentina, 2001, 170 pp.

*Tutelados y asistidos: Programas, sociales, políticas públicas y subjetividad.* Duschatzky, Silvia (Compiladora); Cardarelli, Graciela; Costa, Mara; Gagliano, Rafael, Redondo, Patricia, Rosenfeld, Mónica y Yuni, José (Coautores). Editorial Paidós., Argentina-México-España. Agosto de 2000. Buenos Aires. 250 pp.

*Psicogerontología: pespectivas teóricas y cambios en la vejez*. Fernández Lópiz, Enrique (Autor) y Yuni, José (Colaboración). Ed. Adhara. Colección Aula Universitaria, España. Granada, 1998. *361* pp.

*Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación.* Yuni, José y Urbano, Claudio. Tomo I. Editorial Brujas, Argentina. Córdoba, marzo de 2003. 96 pp.

*Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación.* Yuni, José y Urbano, Claudio. Tomo II. Editorial Brujas, Argentina. Córdoba, junio de 2003. 86 pp.

*"Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e Investigación-Acción"*. Yuni, José y Urbano Claudio. Tercera Edición. Editorial Brujas. Córdoba. 2005 Argentina.

### Tesis de posgrado

*"Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y la vejez"*. Autor: Yuni, José. Tesis doctoral. Universidad de Granada, España, 1999.

*"La satisfacción de vida del adulto mayor en distintos contextos institucionales"*. Autora: Liliana Tarditi. Tesis de Maestría en Gerontología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, 2003.

*"Manifestación del burnout en mujeres de 50-65 años cuidadoras de familiares ancianos y su relación con la autopercepción de su satisfacción vital"*. Autor: Claudio Urbano. Tesis de especialización en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina 2002.

*"Anticipaciones de la vejez en mujeres de mediana edad que cuidan a familiares ancianos con enfermedades crónicas"*. Autor: Claudio Urbano. Trabajo final de la Especialización en Psicogerontología. Universidad Maimónides. Argentina, 2003.

*"La motivación académica en la segunda mitad de la vida"* Autor: José Yuni. Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica. Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina, 2003

### Capítulos de libro

*Educación de adultos mayores en Latinoamérica: Situación y contribuciones al debate Gerontagógico.* Yuni, José. En Educación y Aprendizaje en las personas mayores. Ed. Dykison,, España. Enero de 2003. Pp 121-134.

*El mito del eterno retorno: Educación, subjetividad y adultos mayores*. Autor: Yuni, José. En Tutelados y Asistidos: Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Ed. Paidós, Colección Tramas Sociales. Argentina-México-España. Agosto de 2000. Pp. 187-249.

*Educación de Adultos Mayores y Diversidad: aportes y desafíos para la integración*. Yuni, José. En Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?. Ed. Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada-Ministerio de Educación y Ciencia de España, España. Diciembre de 1997. Pp. 173-183.

**Artículos en publicaciones con referato**

*Dilemas y desafíos de la capacitación gerontológica.* Autor: Yuni, José. Perfiles Institucionales y Prácticas Gerontológicas.Primer Simposium Argentino de Gerontología Institucional. Ed. Suarez. Marzo de 2004. Pp. 79-84.

*Las instituciones geriátricas vistas por sus trabajadores.* Autores: Urbano, Claudio; Tarditi, Liliana y Yuni, José. Perfiles Institucionales y Prácticas Gerontológicas. Primer Simposium Argentino de Gerontología Institucional. Ed. Suarez. Marzo de 2004. Pp. 112-115.

*Satisfacción vital en diferentes organizaciones de mayores.* Autores: Tarditi, Liliana; Urbano, Claudio y Yuni, José. Perfiles Institucionales y Prácticas Gerontológicas. Primer Simposium Argentino de Gerontología Institucional. Ed. Suarez. Marzo de 2004. Pp. 159-163.

*Diferencias de valoración de residentes de geriátricos y centros de jubilados acerca del Clima Social Institucional.* Autores: Tarditi, Liliana; Yuni, José y Urbano, Claudio. Perfiles Institucionales y Prácticas Gerontológicas. Primer Simposium Argentino de Gerontología Institucional. Ed. Suarez. Marzo de 2004. Pp. 164-168.

*Anticipaciones de las mujeres de mediana edad que cuidan a familiares ancianos con enfermedades crónicas.* Autor: Urbano, Claudio. Revista Aportes Científicos desde Humanidades. Facultad de Humanidades. Vol. 4, Octubre de 2004. Pp. 261-269.

*¿Desarrollo personal en la vejez? Contribuciones conceptuales.* Autor: Yuni, José. Revista de Psicología Psicologos. Año XI, Nº 12. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán. Agosto de 2002. Pp. 77-92

*Dinámicas institucionales en organizaciones que atienden a personas mayores.* Autores: Yuni, José y Tarditti, Liliana. Producciones Científicas NOA 2002. Secretaría de Ciencia y Tecnología-UNCa,. Agosto de 2002. Pp. 26-46.

*¿Es la educación una alternativa para mejorar la calidad de vida de los Adultos Mayores". Is Improving the Quality of Life for Seniors an Option.* Autores: Urbano, Claudio y Yuni, José. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 12, University of Saskatchewan, Saskatoon (Canadá). 2002. Pp. 231-240.

*La construcción de la Gerontagogía en el marco de las tensiones socio-culturales del cambio global y de las políticas neoliberales/The Development of Gerontagogy Within the Social and Cultural Tensions Created by Global Change adn Neo-Liberal Policies.* Autor: Yuni, José. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 12, University of Saskatchewan, Saskatoon (Canadá). 2002. Pp. 241-252.

*Contribución de la Educación de Adultos Mayores a los Procesos Sociales y Culturales: un nuevo modelo formativo en un contexto Tradicional/ The Contribution of Education for Seniors to the Social and Cultural Processes: A New Formative Model in a Traditional Context.* Autores: Yuni, José, Catoggio, María Mónica y Arce de Blanco, María. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 12. University of Saskatchewan, Saskatoon (Canadá). 2002. Pp. , 243-262

*La cultura institucional en distintos contextos de atención a las personas mayores.* Autores: Yuni, José y Tarditti, Liliana. IV Reuniao de Antropología do Mercosul. Curitiba, Brasil. Noviembre de 2001. UFPR. Artículo completo en publicación electrónica. Ed. www.redadultosmayores.org.

*Aprendizaje e Intervención educativa en la vejez.* Autores: Yuni, José y Urbano, Claudio. Publicación Especial del 1er Congreso Internacional "Entre Educación y Salud". Ed. Instituto Dr. Domingo Cabred-Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Setiembre de 2001. Pp. 116-120.

*La vejez y su calidad de vida: espacio de intervención para el Psicopedagogo.* Autores: Tarditti. Liliana y Yuni, José. Publicación Especial del 1er Congreso Internacional "Entre Educación y Salud". Ed. Instituto Dr. Domingo Cabred-Ministerio de Educación-Gobierno de Córdoba. Septiembre de 2001. Pp. 148-152.

*La satisfacción de vida del adulto mayor en distintos contextos institucionales.* Autores: Tarditti, Liliana y Yuni, José. Poster publicado en CD. 1er Congreso Internacional "Entre Educación y Salud". Córdoba. Setiembre de 2001. Ed. Instituto Dr. Domingo Cabred-Ministerio de Educación-Gobierno de Córdoba. Septiembre de 2001.

*Educación de mayores y desarrollo personal: estudio sobre percepciones de mejora en adultos mayores de las Universidades Argentinas*. Autores: Yuni, José y Urbano, Claudio. Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo, Nº 5. Junio, 2000. Buenos Aires. www.psiconet.com

*La atención de mayores y la calidad de vida institucional.* Autores: Tarditti, Liliana y Yuni, José. Cronía. Revista de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Año 3, Vol. 3, Nº 1 Marzo de 2000. Pp. 294-306.

*La construcción de la gerontología educativa como un campo científico acerca de la educación y el aprendizaje en la madurez.* Autor: Yuni, José. Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo Nº 3, Septiembre de 1999. Buenos Aires. www.psiconet.com

*Mujeres mayores en la Universidad: entre mundos deseables y mundos posibles.* Autores: Petriz, Graciela. y Yuni, José. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 8. University of Toulouse, Toulouse (Francia). 1998. Pp. 73-85.

*Ilusión, Identidad y Educación en Personas Mayores: una apertura a la experiencia.* Autores: Fernández Lópiz, Enrique y Yuni, José. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 8. University of Toulouse, Toulouse (Francia). 1998. Pp. 93-105.

*Pertinencia y efectos de la enseñanza de la salud de los mayores.* Autores: Tamer, Norma; Petriz, Graciela y Yuni, José. Revista Electrónica de Psicogerontología Tiempo Nº 1, Octubre de 1998. Buenos Aires. www.psiconet.com

*Aprender en la Tercera Edad: una respuesta de múltiples sentidos frente al problema. de la distancia socio-cultural*. Autor: Yuni, José. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 7. University of Toulouse, Toulouse (Francia). 1997. Pp. 201-208.

*Integración y desarrollo personal de mayores sanos a través de la intervención educativa: una mirada desde la Psicología Ambiental.* Autor: Yuni, José. Monografías socio-ambientales: Ciudad y Medio Ambiente desde la Experiencia Humana. Colección Monografías Universidades Autónoma y de Barcelona. Noviembre de 1996.

*Participación Educativa y democratización de oportunidades para las personas de edad.* Autores: Yuni, José y Tamer, Norma. Annual Bulletin of the TALIS Network. Third Age Learning International Studies, Nº 5. University of Toulouse, Toulouse (Francia). 1995. Pp. 123-131.

**TRABAJOS PRESENTADOS EN REUNIONES CIENTÍFICAS**

*Primer Encuentro de Formadores de Adultos Mayores*. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba. Presentaciónes:

"El sentido recreativo de las experiencias educativas con adultos mayores". Autores: Urbano, Claudio; Yuni, José; Tarditi, Liliana.

"La educación como recurso para la integración social de los adultos mayores". Autores: Yuni, José; Urbano, Claudio; Tarditi, Liliana.

"La enseñanza de estrategias metacognitivas para favorecer los procesos intelectuales y las memorias de los adultos mayores". Autores: Tarditi, Liliana; Yuni, José; Urbano, Claudio.

"Como facilitar el proceso de memorización en los adultos mayores". Autores: Tarditi, Liliana; Urbano, Claudio; Yuni, José.

*Primer Simposium Argentino de Gerontología Institucional*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentaciones:

"Condiciones de vida de los residentes de las entidades gerontológicas públicas y privadas". Autor: Yuni, José.

"El equipo de trabajo en las instituciones geriátricas". Autor: Yuni, José.

"Función de la capacitación gerontológica". Autor: Yuni, José.

*II Jornadas de Humanidades del NOA.* Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca. Presentación: "Los usos de la memoria en mujeres mayores". Autores: Yuni, José; Urbano, Claudio y Tarditi, Liliana.

*II Congreso Regional de Ciencia y Tecnología*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Catamarca. Presentaciones:
"Exploraciones conceptuales sobre memoria y envejecimiento". Autores: Yuni, José; Urbano, Claudio y Tarditi, Liliana.
"Modelo de evaluación para Programas de Formación Continua". Autores: Catoggio, María; Yuni, José; Gandini, Verónica.

*III Congreso Panamericano de Gerontología.* International Gerontology Association-Sociedad Argentina de Geriatría y Gerontología. Presentaciones:
"La estimulación intelectual de mayores: fundamentos y experiencias de intervención". Autores: Yuni, José; Tarditi, Liliana y Urbano, Claudio.
"Motivación académica de adultos mayores y ancianos.: un estudio comparativo". Autor: Yuni, José.
"La estimulación intelectual y de la memoria. Una propuesta de intervención con los adultos mayores. PUAM-UNC". Autores: Tarditi, Liliana; Yuni, José y Urbano, Claudio.
"Concepciones sobre la calidad de vida durante el envejecimiento femenino". Autores: Urbano, Claudio y Yuni, José.

*Primeras Jornadas de Humanidades del NOA y 3ras Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades.* Universidad Nacional de Catamarca. Presentación: *Tendencias del envejecimiento demográfico en la Provincia de Catamarca.* Autores: Yuni, José; Urbano, Claudio e Ibáñez, Mariela.

*Congreso Regional de Ciencia y Tecnología del NOA*. Universidad Nacional de Catamarca. Presentación: *Dinámicas institucionales en organizaciones que atienden a personas mayores.* Argentina, 30 /08/02. Autores: Yuni, José y Tarditti, Liliana.

*Seminario ¿Se puede seguir aprendiendo en la vejez?* Universidad Maimónides. Disertante sobre el tema: *Perspectivas pedagógicas de la estimulación cognitiva en la vejez.* Autor: José Yuni.

Jo*rnadas Nacionales La Vejez: abordaje interdisciplinario*. Facultad Psicología. Universidad Nacional de Tucumán. Presentación: *Adultos mayores en actividad.* Autor: Yuni, José.

*Segundas Jornadas de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Humanidades.* Universidad Nacional de Catamarca. Octubre de 2001. Expositor del trabajo: Construcciones discursivas: adultos mayores y calidad de vida. Autores: Arce, María y Yuni, José.

*IV Reuniao de Antropologia do Mercosul*. Forum de Pesquisa Envejecimiento de la población en el Mercosur. Universidad Federal do Paraná. Presentación: La cultura institucional en distintos contextos de atención a las personas mayores. Autores: Yuni, José y Tarditi, Liliana.

*XIV Encuentro Nacional de Departamentos y Programas Universitarios de Adultos Mayores*. Universidad Nacional de Cuyo. Presentación: Taller "Algunas reflexiones sobre el fortalecimiento personal: estrategias para ser menos vulnerables". Autor: Yuni, José.

*Seminario Internacional da Rede TALIS*. Centro de Ciencias da Saúde. Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Porto Alegre. Presentaciones:
"La construcción de la gerontagogía en el marco de las tensiones socio-culturales del cambio global". Autor: Yuni, José
"Contribución de la educación de Adultos mayores a los procesos sociales y culturales". Autores: Yuni, José; Catoggio, María y Arce, María.
"¿Es la educación una alternativa para mejorar la calidad de vida de los adultos mayores?" Autores: Urbano, Claudio y Yuni, José.

*Segundas Jornadas de Producción Científica de la Facultad de Ciencias de la Salud*. Universidad Nacional de Catamarca. Presentación: *Un perfil educativo diferente destinado a los adultos mayores-Programa UNIMAS.* Autores: Perea, Olga; Yuni, José y Arroyo, Etelvina.

*5ª Conferencia Mundial sobre el envejecimiento*. International Federation Ageing-Naciones Unidas. Presentación *La estimulación cognitiva en la vejez.* Autores: Tarditti, Liliana y Yuni, José.

*VI Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata. Presentaciones:
"*El espejo fragmentado: crisis y alternativas en la constitución de nuevas subjetividades de las mujeres mayores".* Autores: Yuni, José y Urbano, Claudio.
*La cultura institucional en distintos contextos de atención a las personas mayores.* Autores: Tarditti, Liliana y Yuni, José.

*Primeras Jornadas de Producción científica de la Facultad de Ciencias de la Salud.* Presentación: *Avances en el estudio del desarrollo personal y la educación en la vejez.* Autor: Yuni, José.

*XI Encuentro Nacional de Departamentos y Programas Universitarios de Adultos Mayores*. Universidad Nacional de Tucumán. Presentación como disertante invitado: *La educación y la optimización del desarrollo personal de adultos mayores.* Autor: Yuni, José.

*Congreso Nacional El Cerebro a través de los Años*. Sociedad Argentina de Neurogeriatría. Secretaría de la Tercera Edad de la Nación. Panelista sobre el tema *El derecho a la educación de las personas mayores.* Argentina. Autor: Yuni, José.

*VI Seminario Internacional de la Red TALIS: El aprendizaje en la Tercera Edad: una apertura hacia el mundo*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Presentaciones:
"*Mujeres Mayores en la Universidad: entre mundos posibles y mundos deseables"*. Autores: Petriz, Graciela y Yuni, José.
*Educación y aprendizaje en la vejez: un desafío y una oportunidad.* Autor: José Alberto Yuni

*Congreso Nacional de Calidad de Vida y Vejez*. Universidad de Burgos, España. Presentación: *Estructuración del tiempo según el análisis transaccional: un estudio compartivo entre adultos, ancianos institucionalizados y ancianos no institucionalizados.* España, 12/12/96. Autores: Fernández Lópiz, Enrique; Gómez Gude, Jorge y Yuni, José. Presentadores: Fernández Lópiz, Enrique y Yuni, José.

*V Congreso de Psicología Ambiental.* Universidad de Barcelona. Presentación: *Integración y Desarrollo personal de mayores sanos a través de la intervención educativa: una mirada desde la psicología ambiental.* Autor: Yuni, José.

*IX Encuentro Nacional de Departamentos y Programas de la Mediana y Tercera Edad*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Presentación como Panelista: *Estado de situación de la educación de adultos mayores en las Universidades*.

Research Seminar/Conference Third Age Learning International Studies "Older Adult Education and Distances: Geographic, Socio-cultural and Technological". University of Regina, Saskatchewan. Presentación: *Aprender en la Tercera edad.* Canadá, 24/07/96. Autor: Yuni, José.

*II Seminario de Formación en Interculturalidad*. Departamento de Antropología y de Trabajo Social. Universidad de Granada. Presentación: *Educación de adultos mayores y diversidad: aportes y desafíos para la integración.* España, 08/05/96. Autor: Yuni, José.

*Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas*. Comisión de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. Presentación: *Beneficios de la educación en la vejez.* Autor: Yuni, José.

*Congreso Internacional de Gerontología y Geriatría del Cono Sur*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Presentación: *Las actividades educativas como facilitadoras de cambios en personas mayores.* Chile. Autores: Yuni; José; Lucero, María y Schlossberg, Martha.

Se imprimió en Editorial Brujas
en el mes de julio de 2005.
Ciudad de Córdoba, Argentina