

Educación y personas mayores: algunas claves para la definición de una psicología de la educación en la vejez

Education and older people: some keys to define
educational psychology in old age

*Feliciano Villar Posada**

Resumen

El presente artículo pretende aproximarse a una definición de la vejez como nuevo campo de estudio para la Psicología de la Educación. Se argumenta como esta expansión es posible si se parte de una idea del desarrollo cercana a los supuestos de la perspectiva del ciclo vital. A partir de estos supuestos, la educación aparece como un medio para compensar pérdidas y/o para potenciar el crecimiento personal y social. Se defiende una visión de la Psicología de la Educación de la vejez como un campo que integre aspectos teóricos y prácticos y que se conciba no como una mera aplicación de conocimiento psicológico ya elaborado, sino como un campo dentro de disciplina autónoma capaz de generar nuevo conocimiento. El artículo subraya características diferenciales de la experiencia educativa con personas

mayores y presenta algunos dominios de investigación que parecen especialmente prometedores para la Psicología de la Educación en la vejez.

Descriptores: Vejez y Psicología de la Educación, perspectiva del ciclo vital, educación compensatoria, desarrollo y educación, aprendizaje en personas mayores, programas intergeneracionales.

* Professor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Introducción

La cada vez mayor importancia demográfica del colectivo de personas mayores en las sociedades occidentales ha convertido al envejecimiento y la vejez en ámbitos de estudio que, desde hace ya varias décadas, están recibiendo una atención creciente desde las más diversas disciplinas científicas, tanto básicas como aplicadas.

Sin embargo, esta atención no se da en igual medida en todas las disciplinas y, en este sentido, la Psicología de la Educación parece relativamente poco interesada, al menos hasta el momento, por las personas mayores como ámbito de generación y aplicación de conocimientos.

Así, el presente trabajo, anticipando un incremento de ese interés en los próximos años, pretende definir el espacio y las características que, a nuestro juicio, debería tener una Psicología de la Educación centrada en la vejez y los caminos que deberíamos seguir para su consolidación como ámbito de estudio. Como veremos, planteamos este ámbito como el de un área de interés aplicado que se sitúa entre las teorías psicológicas y la práctica educativa, y que ha de tener una doble finalidad: por una parte elaborar conocimientos que den cuenta de los cambios que experimenta la persona mayor fruto de su participación en situaciones educativas y los factores que influyen en esos cambios y, por otra, proporcionar conocimientos que orienten la optimización en el diseño de programas educativos para personas mayores y de las prácticas educativas que se emplean con ellos.

Para alcanzar este objetivo es importante, sin embargo, antes repasar siquiera brevemente cómo se ha concebido la vejez y a las personas mayores tanto desde las ciencias del comportamiento, enfatizando sus implicaciones respecto a las posibilidades, modalidades y objetivos educativos que se pueden plantear para las personas mayores. Será esta la base sobre la que construir una Psicología de la Educación en la vejez, sea cual sea la naturaleza que le atribuyamos.

Concepciones del ciclo vital: implicaciones educativas

El mero planteamiento de una disciplina que estudia cuestiones educativas en relación con el envejecimiento y la vejez ha de partir del supuesto de que la persona mayor, con independencia de otras consideraciones, es capaz aprender y, en último término, progresar. En otras palabras, pensar en una educación en la vejez implica apostar por una visión del ser humano abierta y que reconozca su potencial de cambio durante toda la vida. Esta idea, sin embargo, no fue la dominante en los inicios ni en las Ciencias de la Educación ni en las Ciencias del Comportamiento, lo que a nuestro juicio explica, al menos en parte, el relativo olvido de la vejez en tanto ámbito educativo y, en concreto, en tanto ámbito de estudio de la Psicología de la Educación.

Por lo que respecta a las concepciones de la educación, tradicionalmente se le ha atribuido una función socializadora, consistente en formar e insertar a la persona en la sociedad adulta. De esta

manera, el ciclo vital, según esta concepción, aparecería dividido en tres grandes fases. La primera sería una etapa de formación, en la que la persona adquiriría todos aquellos conocimientos y habilidades que iba a utilizar en la vida adulta, y donde realmente donde la educación entendida de esta manera tradicional tendría sentido. La seguirían una etapa de producción, en la que la persona se dedica poner en práctica todo aquel potencial acumulado en etapas anteriores, y una etapa de descanso, en la que la persona abandona las capas productivas de la sociedad para o bien “disfrutar de un merecido descanso” o bien dedicarse a actividades sin, en principio, ninguna finalidad productiva ni remunerada.

Así, el interés por la vejez desde las Ciencias de la Educación no aparece hasta los años 60. Este interés tiene una doble vertiente. Por una parte, cristaliza en la aparición y consolidación de programas educativos específicos para personas mayores (EISEN, 1998; HIEMSTRA, 1998; MANHEIMER, 2002), por otra también comienzan a aparecer reflexiones teóricas que ofrecían soporte conceptual a esas prácticas educativas, configurando un nuevo campo de estudio al que se ha denominado gerontología educativa (GLENDENNING, 1985; PETERSON, 1976) o, más recientemente, gerontagogía (LEMIEUX, 1997; LEMIEUX, SÁNCHEZ, 2000).

De manera similar, también desde la Psicología, y en concreto desde la Psicología Evolutiva, el desarrollo, entendido como únicamente progreso, se ha entendido como patrimonio de ciertas eta-

pas de la vida (en concreto de las primeras) más que de otras. Este tipo de modelo, asumido por algunos de los autores clásicos de la disciplina (Piaget, Freud, Gesell, Wallon, Werner, etc.), en el mejor de los casos ignora la vejez como etapa objeto de una psicología del desarrollo. En el peor, la asimila a una etapa de declive, transformando la trayectoria de cambio psicológico a lo largo de la vida en un patrón similar al del cambio biológico de nuestro cuerpo. Obviamente, dentro de este tipo de modelos no cabe el optimismo que supone la toma en consideración de la educación en la vejez y de la persona mayor como capaz de progresar (de desarrollarse, de hecho) a partir de su participación en experiencias educativas.

Sin embargo, en los años 70 apareció desde el ámbito de la Psicología Evolutiva una corriente teórica, denominada del ciclo vital (por ejemplo, BALTES, 1987; BALTES, LINDENBERGER y STAUDINGER, 1998), que precisamente se propuso romper con este dominio de este tipo de concepciones. La perspectiva del ciclo vital trata de reformular el desarrollo ya no como un proceso únicamente vinculado al progreso y que remite a una única etapa vital (la infancia y la adolescencia), sino como un proceso en que conviven tanto la pérdida como la ganancia, y que se extiende a lo largo de toda la vida.

Con independencia de que el balance entre pérdida y ganancia vaya cambiando a medida que nos hacemos mayores, la posibilidad de presentar ganancias está abierta incluso en las últimas décadas. Por otra parte, las corrientes del

ciclo vital enfatizan que el desarrollo no depende únicamente de factores madurativos (y biológicos, en último término), sino que es un proceso abierto a las influencias contextuales y socioculturales en el que, además la persona, con independencia de su edad, es capaz de asumir decisiones, orientar y producir al menos en parte su propio desarrollo hacia metas que uno mismo se establece. Desde este punto de vista, la persona nunca perdería cierta capacidad plástica, de cambio y adaptación a nuevas circunstancias, y es capaz revertir o compensar incluso aquellas que suponen pérdidas para las capacidades actuales.

Obviamente, estos principios posibilitan y potencian la capacidad de la persona para aprender y para disponer de metas educativas durante toda la vida, incluidos los últimos años del ciclo vital. Sin embargo, desde estos amplios principios del ciclo vital la educación en la vejez puede tener sentido de formas diversas, así como acoger objetivos educativos dispares. Nosotros vamos a tratar dos, ejemplificándolos con líneas y ámbitos de intervención educativa concretos: se trata de la educación como compensación de pérdidas y la educación como potenciadora del desarrollo.

La educación en la vejez como compensación

Una de las primeras formas de concebir la educación en la vejez desde un punto de vista que incorpore los principios del ciclo vital es contem-

plarla como un elemento de compensación de pérdida. Es decir, una vez la pérdida se ha producido, la educación podría actuar como una vía para remediarla y retornar, al menos en parte, a niveles de funcionamiento previos. En este sentido, autores como Sánchez (2002) o Villar (2001) proponen que esta “educación compensatoria” puede plasmarse en al menos tres objetivos educativos diferentes.

En un primer lugar, la educación de mayores puede tener como finalidad saldar la deuda contraída con las personas mayores que, por las circunstancias históricas y biográficas, no pudieron acceder a un suficiente nivel de educación en etapas anteriores de su vida, en especial, en referencia a las habilidades instrumentales básicas, como la lectura y escritura. Es decir, la educación de mayores trata de atender a unas generaciones que no tuvieron las suficientes oportunidades educativas y que han arrastrado esa carencia a lo largo de la vida.

Una segunda forma de la educación como compensación es concebirla como medio por el que la persona va a ser capaz de paliar las deficiencias asociadas al envejecimiento, como elemento que va a ayudar a los mayores a prevenir y resolver déficits asociados a esta etapa de la vida. Por ejemplo, esta función educativa se concreta en numerosas ocasiones en la prevención de ciertos deterioros cognitivos que parecen acompañar al proceso de envejecimiento, dado que implicarse en nuevos aprendizajes se concibe como un ejercicio que tiene beneficios sobre el funcionamiento cog-

nitivo general de las personas mayores. El supuesto que subyace a esta función de la educación (la habilidad que se ejercita y estimula tiene mayores posibilidades de conservarse intacta con el paso de los años) sirve de fundamento a numerosos programas educativos para mayores. Ejemplos típicos de estas intervenciones educativas no sólo son los orientados a entrenar la memoria u otras competencias intelectuales en personas mayores sanas (ver, por ejemplo, MAROTO, 2000; PUIG, 2001), sino también los destinados a prevenir o compensar los efectos perniciosos de ciertos cambios psicosociales, como por ejemplo la jubilación (ver, por ejemplo, MORAGAS, 2000; VEGA y BUENO, 1996). Este objetivo educativo se extiende incluso a personas mayores que experimentan un envejecimiento patológico, especialmente a aquellas que sufren demencias. Estos programas, denominados genéricamente “programas de psicoestimulación cognitiva” (ver, por ejemplo, BOADA y TÁRRAGA, 2000 o PEÑA-CASANOVA, 1999) intentan mejorar la calidad de vida del paciente reforzando competencias para ponerlas a salvo el mayor tiempo posible del proceso involutivo irreversible que supone la demencia. En estos casos su objetivo podríamos calificarlo más como atenuador que como compensador, ya que lo que se pretende es que ciertos procesos de pérdida tengan lugar de la manera más ralentizada posible, no tanto detenerlos o experimentar mejoras que devuelvan competencias perdidas. En este tipo de programas lo educativo está presente, pero subordinado a la naturaleza

asistencial, clínica y socio-sanitaria de la intervención.

Un tercer objetivo de la educación en la vejez en tanto instrumento compensador estriba en potenciar la actividad y relaciones sociales de la persona mayor. Este tipo de compensación, sin embargo, se puede plantear desde diferentes niveles.

Desde un primer nivel más cercano, numerosos programas educativos dirigidos a personas mayores tienen como uno de sus objetivos el fomento de nuevas relaciones sociales. La implicación en retos educativos, que tienen lugar en entornos sociales en la gran mayoría de casos, puede ser un nuevo contexto que los sustituya hasta cierto punto y evite la pérdida de vínculos sociales que experimentan algunas personas mayores.

Un segundo nivel, que implicaría al papel de la persona mayor en su comunidad y en el conjunto de la sociedad, tiene que ver con el empleo de la educación personas mayores como un medio para que los mayores adquieran un poder que han perdido. Desde este punto de vista, los mayores, en tanto que colectivo improductivo en términos laborales, se contempla como un grupo aquejado fundamentalmente de necesidades, dependiente de otros grupos sociales (los productivos) y con escaso poder de decisión y poder político para configurar y transformar el mundo de acuerdo a sus intereses. La educación sería uno de los medios para revertir esta situación y hacer que las personas mayores no sólo se mantengan en contacto con los nuevos conocimientos

y eviten quedar relegados y al margen de las corrientes de cambio social, sino para que adquieran conciencia de sus circunstancias, tomen las riendas de su vida y puedan, incluso, ser capaces de participar activamente en la transformación de su situación e incluso en la definición de los rumbos de una sociedad en la que deben implicarse activamente (CUSACK, 1998).

La educación en la vejez como potenciadora del crecimiento

De acuerdo con los planteamientos del ciclo vital y su visión del desarrollo, las personas mayores no únicamente son capaces de adaptarse a los cambios y compensar posibles pérdidas, sino que también son capaces de experimentar ganancias, de plantearse y conseguir nuevas metas. Así, más allá de los diferentes enfoques de la educación como compensación de pérdidas, los enfoques del ciclo vital nos permiten concebir también una educación centrada en el desarrollo, un medio para potenciar el crecimiento y adquisición de competencias nuevas. Una educación que, además de ser un camino no para recuperar lo perdido, pueda también un elemento que fomente ganancias que pueden ser posibles durante toda la vida.

Esta idea de educación en la vejez como forma de progreso, que subyace a muchos de los tradicionales programas educativos pensados para mayores, da pie también a nuevos desarrollos más novedosos. Un ejemplo son aquellos programas que pretenden estimular un

dominio en el que el progreso puede ser posible, como es la sabiduría. Esta sabiduría, desde un punto de vista del ciclo vital, puede ser abordada de diversas maneras. Algunos autores la tratan como un fenómeno puramente cognitivo, contemplando la sabiduría como un tipo conocimiento experto sobre cuestiones fundamentales de la vida (BALTES y STAUDINGER, 1993) o como un estilo de pensamiento postformal (SINNOTT, 1996). Otros autores vinculan la sabiduría con la identidad y la integridad (ERIKSON, 1982), que permite dar sentido a las experiencias vividas y valorar lo conseguido (ver, por ejemplo, WOLF, 1998). Desde esta concepción, el valor del recuerdo y de la elaboración (o re-elaboración) de una historia personal que ayude a comprender la propia vida y sea de ayuda a los demás puede ser un aspecto muy importante de muchas prácticas educativas en la vejez (MERRIAM, 1990).

Un segundo ámbito de intervención educativa novedosa, en el que se también se entrelazan los objetivos compensadores con los de desarrollo, son los programas educativos intergeneracionales. En este sentido, y pese a que los programas educativos segregados por edad en la vejez siguen siendo los más numerosos y presentan innegables ventajas (por ejemplo, ofrecen más posibilidades de que sean los propios mayores quienes ejerzan el control del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de facilitarlo al constituir un grupo potencialmente más homogéneo), en los últimos años han aumentado considerablemente los programas implican a generaciones

diferentes. Aunque se puede argumentar que todos los programas intergeneracionales tienen un valor educativo, de acuerdo con Manheimer, Snodgrass y Moskow-Mckenzie (2002), lo que diferencia a aquellos prioritariamente educativos es que la tarea (o una de las tareas) propuesta en el programa consiste o implica que diversas generaciones aprendan juntas (o las unas de las otras) y participen conjuntamente en empresas de aprendizaje. No se trata de una transferencia unidireccional de conocimientos, sino de una comprensión de los diferentes puntos de vista, de una modificación de actitudes y valores por ambas partes, de una transformación de la visión y conocimientos que posee cada generación.

Aunque disponemos de numerosas experiencias de programas generacionales, los resultados empíricos y las implicaciones teóricas de estos programas no abundan. Cuando se incluyen, suelen indicar que este tipo de programas aumentan la comprensión de los mayores respecto a las generaciones más jóvenes, su disposición a establecer vínculos con ellas y su sentido de utilidad (ver, por ejemplo, DELLMANN-JENKINS, FOWLER, LAMBERT, FUIT y RICHARDSON, 1994), aunque también es importante destacar que el simple hecho de poner dos grupos generacionales en contacto no garantiza que los resultados sean positivos (ver, por ejemplo, la revisión de este tipo de programas que presentan FOX y GILES, 1993).

¿Qué psicología de la educación necesitamos para abordar la educación en la vejez?

Como hemos visto, la educación puede tener un importante papel en la vejez, y sus objetivos, si adoptamos la una visión del envejecimiento que proporciona la perspectiva del ciclo vital, son optimistas e incluyen tanto la compensación de pérdidas como la adquisición de nuevas ganancias. Sin embargo, y como ya apuntamos anteriormente, el abordaje de la educación en la vejez por las Ciencias de la Educación ha estado restringido a dos puntos de vista en cierta medida extremos.

En primer lugar, desde un nivel teórico, y vinculado a la Filosofía de la Educación, a la Sociología de la Educación o a la Política de la Educación, se ha generado un marco de reflexión sobre las necesidades y metas educativas de las personas mayores, sobre las bondades y justificaciones de la educación en la vejez, sobre políticas sociales necesarias para potenciar este fenómeno, sobre el tipo de educación adecuada en la vejez etc. Por otra parte, desde un nivel profesional, disponemos también de numerosos programas pensados para personas mayores y contamos con un material escrito importante que trata de describir esas experiencias educativas concretas. Esta descripción, sin embargo, adolece en muchos casos de unos planteamientos teóricos claros y de una reflexión sobre las implicaciones generalizables que pueden derivarse de

su puesta en marcha y los resultados que se obtienen.

Desde nuestro punto de vista, la Psicología de la Educación, que hasta el momento ha prestado muy poca atención al fenómeno de la educación en personas mayores, tiene un papel muy importante a desempeñar como puente entre ambos extremos. En concreto, la ubicación de la Psicología de la Educación en la vejez se sitúa precisamente a medio camino entre las grandes tendencias que hemos diferenciado. Su misión ha de ser intentar integrar la teoría y la práctica de la educación en mayores, aprovechando para ello los conceptos y conocimientos que aporta la Psicología para esta etapa de la vida.

Así, entre otros muchos objetivos de la Psicología de la Educación en la vejez, se trataría de estudiar los cambios experimentados por los mayores como consecuencia de su participación en procesos educativos, así como de explorar los factores que influyen en que esas consecuencias sean unas u otras. Es decir, se trataría poner en relación los conocimientos de los que ya disponemos en Psicología de la Educación con aquellos que se derivan del estudio de los mayores como participantes en situaciones educativas. Un ámbito de estudio que, además de poder generar conocimientos teóricos, pueda generar también modelos de intervención que ayuden a optimizar el diseño de situaciones educativas en las que participen los mayores y las prácticas educativas concretas que aparecen con ellos.

Sin embargo, y pese a que esta situación tanto desde la Psicología como desde las Ciencias de la Educación parece propicia a la aparición de una Psicología de la Educación que incorpore cuestiones relativas a la enseñanza y el aprendizaje en las últimas décadas de la vida, desgraciadamente, como hemos mencionado, la conjunción de ambos aspectos no ha cristalizado, al menos hasta el momento, en un enriquecimiento de la Psicología de la Educación con aspectos en relación a las personas mayores. Así, si bien la producción de investigaciones en Psicología de la Educación no ha cesado de crecer en las últimas décadas, entre ellas no se encuentran apenas referencias, al menos en las revistas quizá más prestigiosas de la disciplina (entre ellas, por ejemplo, *Educational Psychologist* o *Journal of Educational Psychology*) a aspectos relativos a la educación de mayores.

Pese a todo, el hecho de que la vejez no constituya un ámbito consolidado dentro de la Psicología de la Educación no significa que no haya algunos trabajos que precisamente se encuentren en ese espacio. La mayoría, sin embargo, se sitúan dentro de lo que Coll (1989; 2001) denomina una concepción de la Psicología de la Educación como Psicología aplicada, constituyendo una selección y traslación relativamente automática a las situaciones educativas de conocimientos psicológicos considerados pertinentes.

En este sentido, los conocimientos que aportan los estudios sobre cognición en la vejez son especialmente aludidos

y trasladados, de manera muchas veces directa, a propuestas que pretenden explicar el comportamiento de las personas mayores en situaciones educativas y optimizar el diseño y la efectividad de las situaciones de aprendizaje con mayores (ver, por ejemplo, BROWNING, 1995; GLASS, 1996; JONES y BAYEN, 1998; TWITCHELL, CHERRY y TROTT, 1996). Este conjunto de conocimientos suelen enfatizar los diferentes declives que tienen lugar a medida que envejecemos, y las implicaciones educativas se plantean desde la perspectiva compensatoria o atenuadora del déficit que comentamos en el anterior apartado. Algunos de estos conocimientos tienen que ver con aspectos como los siguientes:

- El declive en las capacidades sensoriales y perceptivas aconseja un rediseño de los entornos físicos y el material utilizado en situaciones educativas.
- El enlentecimiento cognitivo general asociado al envejecimiento implica planificar las secuencias educativas con un ritmo adaptado a los mayores.
- Los déficits de atención suponen que, en la educación de mayores, sea especialmente clave evitar la sobrecarga de información y la aparición de fatiga.
- La menor eficiencia mnemónica hace que sea importante proporcionar el suficiente tiempo para recordar y repasar conocimientos ya adquiridos, una estructura clara de contenidos, y un vínculo explícito entre lo nuevo y lo que ya se sabe.

Aunque estas implicaciones son relevantes como punto de partida, en su mayoría suponen ajustes a unos déficits que supuestamente caracterizan a las personas mayores, aunque no se especifica que quizá no afecten a todas ellas, ni, cuando lo hacen, en el mismo grado o de la misma manera. Por otra parte, estos déficits se han extraído directamente de teorías y cuerpos de conocimiento psicológicos que cuentan con indicadores empíricos generalmente obtenidos en tareas y contextos de laboratorio.

Más allá de una psicología aplicada a los mayores en situaciones educativas

Frente a esta concepción de la Psicología de la Educación como Psicología aplicada, dependiente de los conocimientos psicológicos ya elaborados, Coll (1989, 2001) defiende una segunda versión que sí dota de esta entidad disciplinar a la Psicología de la Educación. Esta alternativa implica una mayor interrelación entre lo teórico y lo práctico, entre la reflexión y la aplicación, entre la puesta en práctica de conocimientos y la obtención y construcción de nuevos conocimientos a través de la práctica. Es decir, una Psicología de la Educación que pretende elaborar un conocimiento propio, a partir de las disciplinas psicológicas, pero también a partir del estudio y reflexión sobre la práctica.

En el caso de las situaciones educativas en la vejez que estamos discutiendo

do, se trataría de abandonar la mera aplicación de conocimientos psicológicos básicos, muchas veces descontextualizados, para, partiendo de ellos pero también del estudio de las situaciones y prácticas educativas con mayores, elaborar marcos teóricos que describan y expliquen los procesos de enseñanza y aprendizaje en la vejez y que puedan, a la vez, contribuir a optimizarlos. Unos conocimientos que, por otra parte, puedan incluso aportar aspectos que, por que no, cambien nuestras concepciones sobre las personas mayores y el proceso de envejecimiento y que necesariamente han de integrarse con los conocimientos que ya poseemos respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en otros grupos de edad.

Esta segunda versión de la Psicología de la Educación en la vejez, además de parecer mucho más prometedora, nos parece también especialmente coherente con la visión del envejecimiento sostenida por los teóricos del ciclo vital y que, como hemos comentado anteriormente, deja de considerar a la vejez como una etapa sólo de déficit e introduce la posibilidad de ganancia y progreso hasta el final de la vida, con lo que la educación en la vejez adquiere pleno sentido.

Por último, este enfoque psicoeducativo en la vejez, integrado dentro de una Psicología de la Educación como disciplina autónoma, en nuestra opinión debería enfatizar algunos a veces olvidados:

- En primer lugar, no únicamente hemos de remitirnos a los fenómenos educativos más o menos

formales que se dan en un contexto escolar. Ha de incluir también aquellos que se dan dentro de otros contextos. En el caso de las personas mayores, puede ser especialmente interesante estudiar el valor educativo del ocio, dado que el tiempo dedicado a las actividades de ocio es especialmente amplio tras la jubilación (ver, por ejemplo, VILLAR, TRIADÓ y OSUNA, 2003) y numerosos autores hablan de el valor de ciertas actividades de ocio para el desarrollo personal y social (ver, por ejemplo, MANELL, 1993 y sus actividades de alta inversión', o LAWTON, 1993 y su caracterización del ocio de desarrollo). Un segundo contexto muy importante en la vejez es el contexto familiar, como contexto que dinámico que exige cambio también en sus miembros. En este caso, especialmente relevante para la Psicología de la Educación en el caso de las personas mayores podría algunos tipos de relación que se establece entre abuelos y nietos (ver, por ejemplo, TRIADÓ y VILLAR, 2000), especialmente cuando en la actualidad un buen número de parejas han de delegar parte del cuidado de la educación de sus hijos a los abuelos.

- En segundo lugar, es fundamental tener en cuenta que la motivación de las personas mayores para implicarse en situaciones educativas (especialmente aquellas más formales) puede ser muy diferen-

te a la motivación de personas de otras edades. Si para muchos niños y jóvenes la perspectiva de unas metas futuras ajenas al propio proceso de educación es un motivador para aprender, las personas mayores parecen moverse en mayor medida en función de motivaciones intrínsecas. En el caso de las personas mayores, la motivación para implicarse en retos educativos reside en buena parte reside en el propio placer y satisfacción que proporciona el proceso de aprendizaje, la obtención de una comprensión mayor de cierta área de conocimientos o ciertos logros prácticos más o menos inmediatos. En este sentido, aprender para las personas mayores puede estar especialmente vinculado al disfrute, al crecimiento y desarrollo personal (SCALA, 1996). Así, junto a las metas instrumentales de la educación como generadora de ciertos productos en forma de conocimientos o habilidades, en el caso de los mayores hemos de prestar una atención especial también a las metas de carácter más expresivo, ligadas a la satisfacción personal, al establecimiento de nuevas relaciones sociales etc. (JAMIESON, MILLER y STAFFORD, 1998), y que en ocasiones pueden incluso ser más relevantes que las metas instrumentales (ver, por ejemplo, VILLAR, 2003).

- En tercer lugar sería importante tener en cuenta que con las per-

sonas mayores nos podemos encontrar, además de las situaciones educativas típicas (la relación entre maestro o compañero más capaz y la persona mayor-aprendiz, las relaciones entre aprendices mayores o el aprendizaje autónomo en la vejez) otra que quizá no aparece en anteriores momentos evolutivos: en muchas situaciones educativas el mayor no actúa como aprendiz, sino como enseñante, como “maestro” o como compañero más capaz, y, desde este punto de vista, sería importante también examinar los cambios que implica en la persona mayor este papel de “enseñante”, ya sea de otras personas mayores, ya sea de personas de personas o grupos de menor edad.

Desgraciadamente, esta construcción de conocimientos psicoeducativos que puedan integrarse dentro de la Psicología de la Educación como disciplina aplicada autónoma es en gran medida una tarea pendiente. La generación de estos conocimientos, a nuestro juicio, debería seguir dos grandes líneas complementarias y que se refuerzan la una a la otra.

Por una parte, un abordaje “de abajo a arriba”, en el que se planteen investigaciones empíricas sobre el cambio que experimentan los mayores en situaciones educativas y los factores que lo determinan. Entre estos factores no únicamente hemos de considerar los que podríamos denominar “internos” del aprendiz (por ejemplo, sus supuestos déficits cognitivos, los aspectos más

estudiados hasta el momento) sino ampliar el foco de estudio a los factores contextuales que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la persona mayor, a los contenidos y su forma de organización o a la interacción entre profesor y alumno (o entre alumnos) y los mecanismos de influencia educativa que tienen lugar en esa interacción y que son la clave del aprendizaje. Estos aspectos son relevantes para la Psicología de la Educación actual y están en consonancia con los modelos de envejecimiento que proponen las teorías del ciclo vital.

Por otra parte, un segundo camino para elaborar esta Psicología de la Educación en la vejez es el abordaje “de arriba abajo”. Es decir, las propuestas de marcos conceptuales que puedan dar sentido a los fenómenos educativos en los que participan mayores y que, a la vez, orienten la práctica. Estos marcos conceptuales pueden elaborarse a partir de una selección de los conocimientos ya existentes en la psicología del envejecimiento o en conocimientos psicoeducativos tradicionalmente aplicados a otros momentos del ciclo vital.

Conclusiones

La educación de personas mayores es un fenómeno en auge y con unas enormes perspectivas de crecimiento futuro, lo que hace muy relevante el estudio de los mayores en situaciones educativas. Aunque en la actualidad contamos con valiosos conocimientos sobre este ámbito desde un punto de vista pedagógico, hasta el momento no podemos

hablar de una Psicología de la Educación en la vejez como ámbito de estudio formalmente constituido. Pese a ello, sí disponemos de conocimientos psicológicos en relación al envejecimiento con unas implicaciones educativas muy importantes y que podrían servir de base para articular ese ámbito de estudio. Entre ellos, los proporcionados por el enfoque del ciclo vital aparecen a nuestro juicio en un lugar privilegiado.

Este enfoque, desde el marco global de unos principios sobre el envejecimiento y el desarrollo humano, no sólo dar sentido a la educación en la vejez, sino darle un sentido lo suficientemente plural y abierto (con objetivos compensatorios y con objetivos de crecimiento) como para constituirse en una plataforma integradora.

Desde el enfoque del ciclo vital también existen, a nuestro juicio, mayores posibilidades de no restringir esta Psicología de la Educación en la vejez a una Psicología aplicada, a una mera trasposición automática de conocimientos psicológicos obtenidos muchas veces en entornos muy alejados de los contextos educativos reales. Desde el enfoque del ciclo vital, el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje con personas mayores no únicamente se entiende como banco de pruebas en el que verificar principios extraídos de otras disciplinas y contextos. Más bien, se entienden no sólo como una oportunidad para comprender mejor esos procesos y su impacto en los mayores, sino también como una manera de contribuir a esclarecer la naturaleza misma del envejeci-

miento, sus posibilidades y límites. Es decir, conocer el envejecimiento y a los mayores nos puede decir cosas sobre como aprenden, pero estudiar cómo aprenden también puede decirnos cosas muy valiosas sobre cómo son o pueden ser el envejecimiento y los mayores.

Por último, hemos de tener en cuenta que cualquiera que sea la perspectiva que adoptemos, en la construcción de una Psicología Educativa en la vejez será necesario la convergencia de dos tipos de esfuerzo. Por una parte, un esfuerzo investigador en los factores que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la vejez, esfuerzo destinado a derivar conocimientos generalizables y principios conceptuales que generen marcos de conocimiento propio. Por otra parte, y en paralelo, también parece necesario reflexionar sobre los modelos y conocimientos generados hasta el momento tanto desde la Psicología del Envejecimiento como desde la Psicología de la Educación aplicada a otros momentos de la vida. Esta puesta en relación supondría, una vez más, no sólo disponer de marcos para entender la Psicología de la Educación en la vejez, sino también una forma de enriquecer nuestra comprensión del envejecimiento y también de la educación, entendida como un fenómeno que aparece durante toda la vida, incluida también la vejez.

Abstract

The present paper is aimed at defining old age as a new field of study for Educational Psychology. It is argued how such expansion is only possible by holding a conception of development grounded on life-span perspective assumptions. From such assumptions, education appear as a mean to compensate losses or/and to boost both personal and social development. The article defends a view of Educational Psychology in old age as a field that should integrate theoretical and practical issues, and also conceived not as an application of stored psychological knowledge, but as field belonging to an autonomous discipline able to generate new knowledge. Particular characteristics of educative experience with older people are emphasized. Additionally, research domains that seem especially promising for Educational Psychology in older age are presented.

Key words: Old age and Educational Psychology, life-span perspective, compensating education, development and education, older people learning, inter-generational programs.

Referencias

- BALTES, P. B. (1987). Theoretical propositions of Life-Span Developmental Psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-626.
- BALTES, P. B.; Lindenberger, U. y Staudinger U. M. (1998). Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (Ed. de la serie); R.M. Lerner (Ed. del volumen), *Handbook of child psychology 5th Nueva York: Edition*, v. 1. Theoretical models of human development, p. 1029-1143. Wiley.
- BALTES, P. B. y Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychology Science*, v. 2, p. 75-80.
- BOADA, M. y Tárraga, L. (2000). *La enfermedad de Alzheimer y su tratamiento integral*. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Gerontología Social*. Madrid: Pirámide, p. 547-579.
- BROWNING, C. J. (1995). Late-life education and learning: The role of cognitive factors. *Educational Gerontologist*, v. 21, p. 401-413.
- COLL, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa*. Barcelona: Barcanova.
- (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2: Psicología de la educación escolar*, p. 415-435. Madrid: Alianza.
- CONDE, J. L. (1993). Tertulias para personas mayores. *Revista de Gerontología*, v. 3, p. 173-174.
- CUSACK, S. A. (1998). Leadership in senior's centers: power and empowerment in relations between seniors and staff. *Education and Ageing*, v. 13, p. 21-37.
- DELLMANN-JENKINS, M., Fowler, L., Lambert, D., Fruit, D. y Richardson, R. (1994). Intergenerational sharing seminars: Their impact on young adult college students and senior guest students. *Educational Gerontology*, 20, 579- 588.
- EISEN, M-J. (1998). Current practice and innovative programs in older adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, p. 41-53.
- ERIKSON, E. H. (1982). *The life cycle completed*. Nueva York: Norton.
- FISHER, J. C. (1998). Major streams of research probing older adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, p. 27-39.
- FOX, S. A., y Giles, H. (1993). Accommodating intergenerational contact: A critique and theoretical model. *Journal of Aging Studies*, 7, p. 423-451.
- GLASS, J. C. (1996) Factors affecting learning in older adults. *Educational Gerontology*, 22, p. 359-372.
- GLENDENNING, F. (1985). *Educational gerontology: International Perspectives*. Nueva York: St. Martin Press.
- HIEMSTRA, R. (1998). From whence have we come? The first twenty-five years of educational gerontology. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, p. 5-14.
- JAMIESON, A.; Miller, A. y Stafford, J. (1998). Education in a life course perspective: continuities and discontinuities. *Education and Ageing*, 13, p. 213-228.
- JONES, B. D. y Bayen, U. J. (1998). Teaching older adults to use computers: recommendations based on cognitive aging research. *Educational Gerontology*, 24, p. 675-689.
- LAWTON, M. P. (1993). Meanings of activity. En J. R. Kelly (Ed.), *Activity and Aging*, p. 25-41. Newbury Park: Sage.
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores: enseñanza e investigación*. Madrid: Insero.

- LEMIEUX, A. y Sánchez, M. (2000). Gerontology beyond words: A reality. *Educational Gerontology*, 26, p. 475-499.
- MANHEIMER, R. J. (2002). Promesas y políticas de la educación de personas mayores. En J. Sáez (Ed.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*, p. 41-62. Málaga: Aljibe.
- _____. Snodgrass, D. D.; Moskow-Mckenzie, D. (2002). Generaciones aprendiendo colaborativamente. En J. Sáez (Ed.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*, p. 157-170. Málaga: Aljibe.
- MANNELL, R. C. (1993). High-investment activity and life satisfaction among older adults: Committed, serious leisure, and flow activities. En J. R. Kelly (Ed.), *Activity and Aging*, p. 125-145. Newbury Park: Sage.
- MAROTO, M. A. (2000). *Taller de memoria*. Madrid: TEA.
- MCCLUSKY, H. Y. (1976). What research says about adult learning potential and teaching older adults. En R.M. Smith (Ed.), *Adult learning: Issues and innovations*. DeKalb: ERIC.
- MCGOWAN, T. G. y Blankenship, S. (1994). Intergenerational experience and ontological change. *Educational Gerontology*, 20, p. 589-604.
- MERRIAM, S. B. (1990). Reminiscence and life review: The potential for educational intervention. En R.H. Sherron y D. B. Lumsden (Eds.), *Introduction to educational gerontology*, 3rd Ed, p. 41-58. Nueva York: Hemisphere.
- MORAGAS, R. (2000). Preparación para la jubilación. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.), *Gerontología Social*, p. 453-471. Madrid: Pirámide.
- PEÑA-CASANOVA, J. (1999). *Programa "Activemos la mente" (5 volúmenes)*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- PETERSON, D. (1976). Educational Gerontology: The state of the art. *Educational Gerontology*, 1, p. 61-73.
- PUIG, A. (2001). *Programa de psicoestimulación preventiva*. Madrid: CSS.
- SÁNCHEZ, M. (2002). Los programas universitarios para mayores: propósitos, razones y motivos. En J. Sáez (Ed.), *Pedagogía Social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*, p. 113-125. Málaga: Aljibe.
- SCALA, M. A. (1996). Going back to school: participation motives and experiences of older adults in an undergraduate classroom. *Educational Gerontology*, 22, p. 747-774.
- SINNOTT (1996). The developmental approach: postformal thought as adaptative intelligence. En F. Blanchard-Fields y T. Hess (Eds), *Perspectives on cognitive change in adulthood and aging*, p. 358-383. Nueva York: McGraw-Hill.
- TRIADÓ, C. y Villar, F. (2000). El rol del abuelo: cómo perciben los abuelos las relaciones con sus nietos. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 35, p. 30-36.
- TWITCHELL, S.; CHERRY, C. E. y TROTT, J. W.; (1996) Educational strategies for older learners: suggestions from cognitive aging research. *Educational Gerontology*, 22, p. 169-181.
- VAN GERVEN, P. W. M.; PAAS, F. G.; VAN MORRIËNBOER, J. J. G y Schmidt, H. G. (2000). Cognitive load theory and the acquisition of complex cognitive skills in the elderly: Towards and integrative framework. *Educational Gerontology*, 26, p. 503-521.
- VEGA, J. L. y Bueno, B. (1996). *Pensando en el futuro: curso de preparación para la jubilación*. Madrid: Síntesis.
- VILLAR, F. (2001). ¿Tiene sentido la formación en la vejez? Las nuevas tecnologías como ejemplo paradigmático. *Comunicación y Pedagogía*, 173, p. 57-62.

- VILLAR, F.; Triadó, C. y Osuna, M. J. (2003) Rutinas cotidianas en la vejez: patrones de actividad e influencia del sexo y la edad. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13, p. 29-36.
- WOLF, M. A. (1998). New approaches to the education of older adults. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 77, p. 15-25.

Endereço

Feliciano Villar Posada
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Barcelona
Paseo del Valle Hebrón, 171
08035 - Barcelona - Espanha
Fone: + 34 93 312 5860
Fax: + 34 93 402 1368
E-mail: fvillar@ub.edu