

Objeto y Ambitos de Investigación en Gerontología Educativa.

Antonio Víctor Martín García

Universidad de Salamanca

Introducción: El objeto de la Gerontología Educativa.

El triunfo de la sociedad post-industrial en los países occidentales, caracterizada entre otros rasgos por la complejidad y aceleración de la vida urbana, el incesante desarrollo y aparición de nuevas tecnologías como la telemática, la robótica, las denominadas autopistas de la información, los satelites artificiales....., coincide, y en gran medida camina en paralelo, con fenómenos de no menor interés social, económico y de política pública como los derivados de la progresiva orientación de la sociedad hacia el tiempo libre y de ocio y, por otro lado, el progresivo envejecimiento de la población. Consecuencia de todo ello es la creciente evidencia de que, en pocos años, se va a producir un inusitado protagonismo en estos países de la población mayor de 60 años. Desde el punto de vista de la ocupación y preocupación pedagógica está suficientemente aceptado ya el objetivo educativo de promover contextos de aprendizaje permanente donde puedan ser asimilados nuevos conocimientos y desarrolladas nuevas habilidades intelectuales, de vida diaria y, en general, habilidades sociales y de interrelación personal. A lo largo de este artículo defendemos que el análisis y la proyección científica y académica de ese objetivo puede realizarse desde el marco teórico y de

intervención que ofrece la Gerontología Educativa en tanto que disciplina pedagógica.

Fundamentalmente en la confluencia de la Gerontología Social y la Educación de Adultos surge en los años 70 la Gerontología Educativa como un área de especialización científica que considera algunos de los factores citados y promueve el estudio y la intervención práctica sobre la vejez y el envejecimiento. En otro lugar (Martín García, 1991) hemos señalado algunos de los elementos constitutivos de esta nueva y aún embrionaria disciplina, a partir de los trabajos de autores como Peterson (1975; 1976; 1980; 1984; 1987; etc.) (1); y Glendenning (1985; 1989; 1990; 1991, etc.) (2). De todos estos estudios se deriva que, en tanto que área de intervención práctica, el propósito de la Gerontología Educativa es el de tratar de prevenir declives prematuros, facilitar roles significativos y desarrollar o potenciar el crecimiento psicológico y de disfrute de la vida en personas de edad avanzada; en tanto que área de conocimiento, se centra en los cambios intelectuales que ocurren a lo largo de la vida, las adaptaciones instructivas requeridas por los ancianos y los factores motivacionales que determinan la participación o la no participación de éstos en actividades socioeducativas y culturales, con el objetivo último de contribuir a un

mejor ajuste y proporcionar una mayor calidad de vida en la vejez.

Esta perspectiva teórica y aplicada de la Gerontología Educativa puede desplegarse en un triple ámbito diferenciado, pero a la vez, sumamente interrelacionado. En primer lugar, aquel que dirige la atención educativa directamente hacia las personas de edad avanzada. En este caso, la reflexión pedagógica, la conceptualización teórica y la investigación sobre aspectos tan diversos como son por ejemplo: los procesos y circunstancias a través de las cuales los ancianos pueden aprender más efectiva y eficazmente; los contextos ambientales en los que vive la persona anciana: institucionalización, semiinstitucionalización, en contextos familiares, en soledad, etc., y su repercusión sobre las condiciones concretas de aprendizaje; elementos de motivación educativa en la vejez; diferencias significativas inter e intra generacionales y de cohorte y su repercusión en la práctica educativa; mecanismos cognitivos compensadores que pueden ser útiles para los ancianos; efectividad de distintos métodos instructivos; valoración de las necesidades e intereses de los alumnos ancianos; etc. En definitiva, el diseño de modelos y programas de instrucción, animación y enriquecimiento personal en la vejez. En segundo lugar, aquellos esfuerzos educativos dirigidos a la sociedad o comunidad general o bien a grupos específicos acerca de la problemática que plantea el envejecimiento y un mayor conocimiento sobre la realidad de la vejez. Se entiende desde aquí que es preciso promover la modificación de actitudes, estereotipos, prejuicios y mitos sobre la vejez; la implementación de nuevos roles sociales; las repercusiones sociales de

diferentes procesos de envejecimiento y las consecuencias para los sistemas educativos a las que conduce una sociedad envejecida; el establecimiento de vías y canales de comunicación con responsables de política social, familias, personal sanitario, grupos y organizaciones de jóvenes y de adultos, etc. En suma, en este punto adquiere gran importancia acentuar las responsabilidades que la sociedad tiene contraídas para con este grupo poblacional, así como el estudio sobre la adquisición y la modificación de actitudes sociales negativas hacia la vejez, prácticamente desde las primeras etapas de la vida hasta las últimas, y el papel que la escuela puede desempeñar en esa modificación de actitudes. En tercer lugar y finalmente, esfuerzos educativos dirigidos hacia la capacitación técnica de profesionales o para-profesionales en contacto directo con ancianos (la formación pedagógica de profesionales de la gerontología, en sus diferentes modalidades; el desarrollo de diseños curriculares; el estudio y la identificación de aquellas habilidades que son necesarias para la dirección de servicios, planificación y administración de programas, etc.; la formación gerontológica de trabajadores y voluntariado; el papel a desempeñar por los distintos profesionales y las necesidades de éstos, profesiogramas, etc.).

En definitiva, la Gerontología Educativa aborda aspectos que pueden desarrollarse tanto en ámbitos de educación formal como de educación no-formal. Su naturaleza tanto preventiva como compensatoria, le confiere un carácter de enfoque positivo que busca contribuir a que el viejo se conozca mejor y pueda ser, él mismo, el protagonista de su propia ayuda.

Merece especial atención el concepto de 'positivo dominio' desarrollado como «leitmotiv» que anima los principales planteamientos gerontológicos desde, al menos, las dos últimas décadas. Este enfoque positivo ha sido impulsado entre otros por importantes autores como Howard Mcklusky o Malcolm Knowles, a su vez influídos por la pragmática tradición americana que hunde sus raíces en el mismo Dewey, y promovido también por planteamientos actuales introducidos por la psicología del desarrollo del Ciclo Vital (*lifespan*) y el desarrollo mundial de la Educación de las Personas Adultas. Lo que viene a indicar es que, en los últimos años, la gerontología ha estado ocupada y preocupada por desarrollar un importante cuerpo de conocimientos derivados de investigaciones y estudios, por medio de los cuales ha tratado de poner de manifiesto las potencialidades del ser humano cualquiera que sea su momento cronológico vital, y más especialmente en la última etapa de la vida; sus posibilidades de desarrollo personal y también sus posibilidades de aprendizaje. Todo ello enmarcado en un contexto en el que el objetivo prioritario ha sido el tratar de 'desdramatizar' la influencia biológica y social de la edad cronológica, introduciendo conceptos más actuales como los de edad funcional o edad biográfica (3). Acentuando la idea de que el envejecimiento es un proceso básicamente *individual*, intrasferible, que depende de múltiples factores de carácter físico, social, cultural, histórico y también económico, de ahí que hoy día se hable de *procesos de envejecimiento*; y replicando además estudios en los que las diferencias establecidas a partir de las comparaciones en la ejecución de diferentes tareas, entre indi-

viduos jóvenes y viejos, no se debía, tal y como había puesto de manifiesto la investigación gerontológica tradicional, exclusivamente al factor edad, sino a otra serie de variables como la salud propia, la fatiga ante determinadas tareas, al entrenamiento o, incluso, a las deficientes e inadecuadas condiciones experimentales en las que se realizaron algunos de estos estudios.

Todo este planteamiento ha permitido el desarrollo de la Gerontología, en cualquiera de sus ramas, en especial de la gerontología psicológica y también de la gerontología pedagógica y/o educativa. Es evidente que sin un nuevo modo de conceptualizar la vejez, y los factores asociados a los procesos de envejecimiento, difícilmente ese desarrollo pudiera haberse producido. Ideas como que las primeras etapas de la vida humana no marcan irremediamente el curso vital futuro del individuo, sino que éste puede seguir "creciendo" paulatinamente, cambiando y, por tanto, aprendiendo a lo largo de toda su vida; que frente a las pérdidas y déficits existen hallazgos y aumentos; que, frente a la cultura juvenalista, es posible una cultura de autorrealización para los mayores; la desmitificación de determinadas creencias sobre la vejez mantenidas por el conjunto de la sociedad y por los propios ancianos..., en definitiva, que frente a la perspectiva involutiva es preciso acentuar la perspectiva 'evolutiva' y de crecimiento personal.

A pesar de todos estos importantes avances, el entusiasmo que algunas visiones sobre la vejez están mostrando, tal vez como reacción al énfasis negativista fundamentado en el modelo deficitario y de declive mantenido aproximadamente

hasta principios de los años 70, está dando paso a una visión que, hoy por hoy, tal vez esté cayendo a su vez en un excesivo optimismo sobre las posibilidades reales de la vejez, probablemente mareadas por el vertiginoso e impresionante desarrollo social, tecnológico y biomédico. En cualquier caso, parece razonable ejercitar un discurso de moderación, fundamentalmente apoyado en los conocimientos que ofrece la realidad actual presente. En otras palabras lo expresa por ejemplo Rudolf Moody (1985) (4) cuando señala que la educación en la vejez deberá conjugar lo que él denomina *principios de finitud* y de autodesarrollo. El primero se refiere a la necesaria conciencia sobre el marco temporal y limitado de la vida de cualquier individuo. La percepción temporal va necesariamente unida a tener presente determinadas expectativas sobre las posibilidades de uno mismo con el paso de los años, sobre la realidad de determinadas oportunidades sociales, de aprendizaje y de interacción social y, sobre todo y fundamentalmente, unida también a la propia idea y conciencia de la muerte. La limitación más evidente cuando uno está embarcado en una etapa avanzada de la vida es la conciencia de que el puerto está cada vez más cercano, que el horizonte es finito. A veces se puede caer en la tentación de no reconocer que la estructura temporal de la última etapa de la vida difiere cuantitativa y, más aún, cualitativamente de la estructura del tiempo en la juventud o en la madurez, lo que limita una efectiva comprensión de los objetivos, propósitos, valores, creencias, necesidades e intereses asumidos por los ancianos. *El principio de autodesarrollo* es la otra cara de este planteamiento: refuerza la creencia de que el futuro está

verdaderamente abierto y que el desarrollo es siempre una posibilidad. El principio de finitud ve a los humanos como *seres naturales*; el principio de autodesarrollo como *seres históricos* (Moody, 1985: 42).

En el fondo lo que se indica es que la educación en la vejez debe tender a buscar un adecuado equilibrio entre las limitaciones y las posibilidades, sin fomentar falsas ilusiones o la ausencia de esperanzas. Por tanto, dentro del marco conceptual que define a la gerontología deberá definirse unas y otras como base para la reflexión, la investigación y la intervención. Pero además, la Gerontología Educativa no habrá de quedarse exclusivamente en el estudio y la intervención sobre individuos de edades avanzadas, sino que su *objeto* es y son los procesos de envejecimiento humano. Esto supone una perspectiva de análisis mucho más amplia que trasciende la última fase de vejez. Se trata de promover el análisis científico y la praxis educativa a lo largo de todo el proceso de envejecimiento del individuo, tratando de conocer y actuar sobre aquellos factores que tienen influencia en el mismo y siempre con el instrumental que la pedagogía aporta, además del apoyo teórico y metodológico de otras disciplinas científicas.

Ese estudio e intervención debe impulsarse desde los conocimientos que hoy día se disponen, así como de una mayor investigación. La mayor parte de los resultados conocidos sobre la vejez proceden de la literatura gerontológica anglosajona. Por ello es necesario aplicar y validar algunas de esas teorías, conceptos, análisis... a nuestro propio contexto sociocultural e histórico; comprobar y corroborar su cumplimiento, o en su

caso, detectar las peculiaridades propias que definen a éste. Lo que se expone a continuación no es sino un modesto intento por acentuar algunas de las líneas de investigación más sugerentes hoy día sobre la vejez, con el propósito de que sirva para acercar, sobre todo a los jóvenes investigadores, a este ámbito de estudio y de trabajo profesional. Líneas de investigación en las que la perspectiva educativa tiene una especial trascendencia para promover envejecimientos adecuados y la tiene también para el desarrollo de la gerontología.

1. El Aprendizaje en la vejez: el desarrollo del pensamiento post-formal.

El monopolio sustentado en el estudio de la memoria (acaparadora de gran parte de la investigación psicopedagógica sobre el envejecimiento animal y humano) desde hace algunos años ha cedido parte de su protagonismo al análisis de los procesos de aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital, por lo tanto, también en la edad adulta y en la vejez. La cuestión central que explicita la preocupación en esta perspectiva es lógicamente aquella que trata de conocer cómo aprenden los adultos y/o los ancianos. Esta cuestión puede plantearse también de diferentes modos: ¿es lo mismo el aprendizaje para un joven que para un viejo?; ¿se producen los mismos procesos?; ¿utilizan las mismas estrategias?; ¿tienen los mismos estilos de aprendizaje?; ¿las habilidades de aprendizaje permanecen iguales a lo largo de las diferentes etapas de la vida?; ¿aprende y conoce el sujeto de diferentes maneras a edades diferentes?; ¿existen cambios cualitativos en el aprendizaje con el paso del tiempo?.

El esfuerzo desplegado en los últimos años, fundamentalmente por las perspectivas del procesamiento de la información, cognitiva o psicosociológica, no ha sido suficiente aún para ofrecer una imagen precisa de qué ocurre en el proceso cognitivo adulto, qué explica el envejecimiento cognitivo y, consiguientemente, qué explica las diferencias en un importante número de funciones cognitivas entre jóvenes y viejos, como han puesto de manifiesto una amplia gama de estudios (Agruso, 1978; Arenberg, 1973; Arenberg y Robertson-Tschabo, 1977; Botwinick, 1978; Schaie, 1983; Kramer, 1983; etc.).

Es evidente que los procesos de desarrollo y también de envejecimiento están influenciados por los cambios y modificaciones que se producen en aspectos cognitivos; afectivos y/o comportamentales. Tradicionalmente se ha venido insistiendo en los importantes déficits que se producen en el individuo de edad avanzada en áreas relacionadas con los mismos; en particular, las dificultades de codificación, procesamiento y, sobre todo, recuperación de la información; ausencia o escaso uso de estrategias cognitivas básicas (por ejemplo la habilidad para solucionar problemas o de pensar rápidamente) y metacognitivas; el uso generalizado de atribuciones causales externas, de expectativas, ideaciones y creencias inadecuadas; la presencia de frecuentes situaciones de depresión y de ansiedad ante determinadas tareas; etc., afectando, todo ello, al aprendizaje. Aún reconociendo como ciertos gran parte de estos resultados, parece bastante claro que las diferencias con base en la edad cronológica pueden ser convenientemente disminuídas y, en algunos casos, eliminadas, lo que

refuerza la importancia de una adecuada intervención psicoeducativa. El papel educativo en el marco de la gerontología deberá, de este modo, además de contribuir al estudio de aquellos factores que pueden afectar al aprendizaje, intentar facilitar el crecimiento cognitivo, mediante actuaciones pedagógicas específicas de compensación, restitución de aquellos elementos cognitivos deficitarios que pudieran estar alterados, o desarrollo de otros alternativos. Para ello se deben examinar, entre otros factores, el ambiente físico y también social donde se produce el aprendizaje, los métodos de enseñanza que se aplican; el nivel de significación para los sujetos de materiales y contenidos educativos. Asimismo, es necesario considerar aspectos tanto de carácter actitudinal (tan importantes como el autoconcepto o la autoestima personal o aquellos relacionados con los estereotipos sociales), como de carácter motivacional, además de otro tipo de aspectos como son los efectos de la fatiga, la ansiedad, el estado de salud, o el propio efecto de la institucionalización.

En suma, la investigación gerontológica en este punto está intentando determinar la importancia tanto de los factores cognitivos como de aquellos no cognitivos que afectan al aprendizaje en la adultez y en la vejez, de modo que se pueda proporcionar, en su conjunto, el mejor *contexto*, o mejor aún, el mejor *entorno* para la enseñanza y el aprendizaje. Más particularmente, una de las líneas de investigación más interesantes dentro de esta perspectiva es aquella que pone en duda que las operaciones formales descritas por Piaget sean el punto y final del desarrollo cognitivo y por tanto se entiende que no ofrecen una represen-

tación adecuada y precisa de la cognición y pensamiento adulto (Rybash; Hoyer y Roodin, 1986; Commons, Richards y Armon (1984); etc.). Las críticas a la concepción piagetiana en este punto se basan en la desconsideración por parte de ésta de una mayor contextualización del pensamiento formal. Es decir, se ha insistido que este tipo de pensamiento es excesivamente "formal", lógico y abstracto, que no es el que el individuo adulto aplica a la resolución de problemas de la vida real, a problemas de tipo personal o de carácter social. Esta clase de problemas tienen unas características específicas que requieren el desarrollo de otro tipo de pensamiento, mejor aún, de *estilos de pensamiento*, que han sido denominados *post-formales* y que se desarrollan en la edad adulta.

Rybash y otros (1986) recogen algunas de las características más interesantes de este tipo de pensamiento: frente al pensamiento formal, el pensamiento post-formal permite una mayor comprensión sobre el conocimiento, dado que introduce una dimensión temporal, *contextual* y por tanto *relativa* sobre la naturaleza de éste, de los problemas concretos de la vida cotidiana y de la propia realidad. Por otro lado, permite que pueda aceptarse la contradicción como un aspecto básico de esta realidad; permite, además, el desarrollo de la habilidad para sintetizar pensamientos contradictorios, emociones y experiencias dentro de un conjunto integrado y coherente. En lugar de una visión contradictoria como algo que fuerza a elegir entre alternativas diversas, el pensamiento postformal permite una llamada a la integración de alternativas. La realidad en definitiva es vista como un conjunto o totalidad que consis-

te en múltiples sistemas en movimiento, integrados y en continua autotransformación (Rybash y otros (1986: 38 y ss.).

Derivado de la perspectiva ofrecida por las denominadas *teorías post-formales del pensamiento* han aparecido conceptos como son los de *pensamiento dialéctico* (Moshman, 1982; Basseches, 1984, etc.); *pensamiento relativo* (Sinnott, 1980, 1981); razonamiento metasistemático (Armon, 1984) que requieren aún de una mayor precisión conceptual y empírica, pero que en cualquier caso, empiezan a apuntalar una prometedora línea de investigación sobre el pensamiento en la edad adulta y en la vejez. Línea en la que entendemos deben participar más claramente los gerontólogos educativos.

2. La cultura de la participación: niveles y factores asociados a la participación socio-educativa en la vejez.

En otro lugar (Martín García, 1994) hemos puesto de manifiesto la importancia e interés que, para los ancianos y también para la educación, tiene el fomento de la participación de éstos en actividades socioeducativas. No en vano constituye una de las áreas directrices del Plan Gerontológico Nacional.

Considerar la participación educativa en las etapas de adultez y de vejez supone, entre otras cosas, considerar a los mayores además de participantes, como alumnos. El anciano como alumno participante tanto en actividades de educación formal como de educación no-formal ha sido estudiado por numerosos investigadores. Como señalamos en el texto citado más arriba, hasta la década de los años 50 y 60, se mantuvo un punto de vista según

el cual los deterioros físicos y biológicos, que acompañan al paso de los años, parecían condicionar cualquier posibilidad de una efectiva participación de individuos de edad avanzada. La variable 'edad cronológica' se relacionaba con la generalización universal de distintas disminuciones, pérdidas físicas y psíquicas en la alta adultez y en la vejez, lo que frecuentemente conducía a considerar dichos déficits como potenciales inhibidores de conductas de participación activa en programas socioeducativos.

Gracias a los resultados obtenidos en múltiples y variadas investigaciones (que pusieron en evidencia gran parte de los métodos de medición y diagnóstico empleados tradicionalmente en la valoración de las respuestas de sujetos de edad avanzada frente a las de sujetos más jóvenes), a principios de los 70 esta perspectiva 'biologicista' empieza a ser, poco a poco, modificada y sustituida, sobre todo cuando empieza a aceptarse la idea de que existen innegables limitaciones en los niveles de ejecución cognitivos y motores, así como deterioros físicos progresivos en los organismos, que son inherentes al envejecimiento pero que, y al contrario de lo que se creía hasta entonces, estas limitaciones no invalidan irremediable y universalmente los niveles de actividad física y/o mental de los individuos por muy avanzada que sea su edad. En definitiva, no impiden la normal participación educativa. El avance de la investigación psicopedagógica y gerontológica (sobre todo a partir de la contribución de las denominadas *teorías socioambientales del envejecimiento* (Neugarten, Moore y Lowe, 1965; Gubrium, 1972; Dowd, 1975; Baltes y Schaie, 1973; 1976; Goulet y Baltes, 1970; etc.) introduce nuevas va-

riables explicativas y moduladoras que acompañan y mediatizan la importancia concedida a la variable edad y a los deterioros físico-biológicos. Entre estas variables se ha remarcado la importancia no sólo de la *edad social*, sino también de factores tan relevantes como los efectos de la viudez o de la jubilación; los efectos de los estados carenciales de salud; de los cambios producidos en la estructura familiar cada vez más generalizados en los países occidentales; los efectos de la institucionalización y, sobre todo, la disminución de interacciones sociales como fenómenos frecuentes en etapas avanzadas del ciclo vital y que pueden afectar a una potencial participación social y educativa de los mayores.

De este modo, no sólo factores como la viudedad o la jubilación, sino todo un conjunto de acontecimientos vitales a los que algunos autores han dado en llamar "eventos o sucesos vitales" o, de otro modo, "carreras normativas", junto con otras variables socioambientales como el estatus socioeconómico, los contextos étnicos, religiosos y socioculturales, han sido estudiados como potenciales inhibidores de la participación de los individuos (englobando en ese término formas de participación política, cultural, educativa, etc.).

Más específicamente, tanto el ambiente social así como también el propio ambiente físico han sido considerados como funcionalmente importantes en el proceso de iniciación y en el mantenimiento de determinadas conductas de participación educativa. En el primer caso, tanto las actitudes, las creencias y/o imágenes mentales hacia la misma actividad educativa, la percepción del rol de estudiante o participante en educación, o ha-

cia las propias posibilidades y capacidades de los adultos para aprender, mantenidas tanto por ellos mismos como por el resto de la comunidad, han sido detenidamente analizados como factores determinantes. Así mismo, y en el segundo caso, el ambiente físico ha recibido también un pormenorizado interés en cuanto a su influencia como inhibidor o potenciador de la participación social y educativa de los sujetos. De este modo, el ambiente físico proporciona, en numerosas ocasiones más barreras que facilidades a la participación. Entre éstas, las más frecuentemente mencionadas por los propios adultos, son las dificultades de transporte; mal acondicionamiento de locales, falta de luminosidad, problemas de temperatura, etc. (March, Hooper y Baum, 1977). En definitiva, algunos autores como Rebok (1981) consideran que el conocimiento de la participación educativa adulta se desarrolla de acuerdo con factores dependientes de factores ambientales, físicos y situacionales, más que únicamente en factores relacionados con un inexorable y biológico declive.

En general, los resultados de la mayor parte de los estudios realizados sobre la participación socioeducativa de ancianos como los representados por autores de la relevancia de Houle, 1961; Havighurst, 1964; 1976; Burgess, 1971; Boshier, 1971; Boshier y Riddell, 1978; Morstain y Smart, 1974; Hiemstra, 1976; Londoner, 1972; 1978; Ralston, 1981; Dellman-Jenkins; Papalia-Finlay, 1983; Lowy y O'Connor, 1986; Wirtz y Charner, 1989; etc., etc., han coincidido en señalar que los participantes adultos tienden a ser personas con niveles educativos medios o altos; están altamente motivados para aprender; poseen buenas habili-

dades para el intercambio y las relaciones sociales; poseen buenos ingresos económicos, en la mayor parte de los casos son mujeres y son además, más jóvenes que aquellos otros adultos/ancianos que no participan, aunque no son los más jóvenes. (5)

3. Los niveles de actividad en la vejez: el ocio y el tiempo libre.

Al igual que las anteriores líneas de investigación citadas, el estudio sobre los niveles de actividad en la vejez ofrece una perspectiva de trabajo de especial interés. De hecho, la controversia sobre la conveniencia o no de ampliar, mantener o reducir ciertos grados y contextos de actividad durante la vejez aún se mantiene viva y enfrenta a un importante número de gerontólogos en todo el mundo.

Parece demostrado empíricamente, al menos así lo señalan diferentes estudios longitudinales, que la actividad física, mental y también social resulta ser un excelente predictor de un buen envejecimiento, dado que está fuertemente asociada no sólo con niveles altos de satisfacción vital (Palmore, 1979), sino también con un mejor estado de salud, unas mejores expectativas de vida y con menores índices de institucionalización (Setinbach, 1991). Por otro lado, existe una creciente evidencia en que la manera como los individuos emplean su tiempo libre, o el tiempo que dedican a actividades de voluntariado, está fuertemente asociado con su bienestar físico y mental (Holahan, 1988; Baltes y Otros, 1990) y en definitiva, produce efectos positivos sobre la calidad de vida de hombres y mujeres ancianos (Cutler Riddick, 1985).

A pesar de esto, algunos investigadores sostienen que el mantener "artificialmente" activos a los viejos por medio de programas culturales y socioeducativos es perjudicial y va en contra de sus propios deseos e intereses. En el núcleo de este planteamiento se encuentran los defensores de la denominada *Teoría de la Desvinculación* (Cumming y Henry, 1961). La teoría de la desvinculación rechaza la actividad en edades avanzadas. Entiende que, a determinadas edades, el individuo va entrando en un inevitable y gradual proceso de abandono, voluntario y deseado, de ciertas ataduras, roles y lazos sociales. Por otro lado, la sociedad en su conjunto contempla y acepta este hecho como un proceso normal y satisfactorio dado que, de este modo, el viejo no interfiere en el normal curso del proceso socioeconómico y además se evitan las "molestas" dificultades de adaptación de éstos a los acelerados cambios sociales y tecnológicos. Es evidente que la discusión de esta cuestión es fundamental para la conceptualización de la educación en la vejez y, por tanto, la necesidad de un mayor grado cualitativo y cuantitativo de investigación sobre este punto se torna ineludible.

Sea como sea, parece bastante razonable considerar la importancia que tiene mantenerse activo. Las razones para sostener esta idea son abundantes. Por ejemplo, algunos estudios señalan que después de la jubilación, el tiempo vital y el ritmo de vida diario del individuo se ve desorganizado y, generalmente carece de estructuración. Atchley (1987) señala que las actividades de ocio pueden reemplazar el rol de trabajador y convertirse en un recurso de identidad en la jubilación y pueden además jugar un importante papel

en la configuración del autoconcepto en ese momento. Más aún, Atchley postula que la continuidad en las actividades de ocio pueden compensar las discontinuidades experimentadas en el trabajo antes y después de la jubilación. En la misma hipótesis se sitúan recientemente autores como Chiriboga y Pierce (1993). Por otro lado, numerosos estudios indican que muchos tipos de actividades son, más que ninguna otra cosa, un contexto para expresar, construir y disfrutar de relaciones sociales. En favor de esto se añade que el efecto proporcionado por el nivel de actividad en sí mismo, se ve reforzado cuando se produce en contextos de interrelación personal y social. En este sentido se entiende que las actividades compartidas de ocio pueden proporcionar contextos sociales estructurados que favorecen las posibilidades de entablar amistades, interacciones imprevistas y compartir emociones y experiencias con familiares o amigos. La cuestión, desde el punto de vista pedagógico está aquí en determinar qué tipo de contextos son más apropiados para favorecer determinadas redes de amistad o diferentes patrones de relación, de modo que generen mejores procesos conductuales, cognitivos o afectivos.

Otras líneas de investigación en este campo tienden actualmente a analizar y describir diferentes niveles de actividad en la vejez y, consiguientemente, diferentes tipologías de ancianos activos. Por ejemplo, Chiriboga y Pierce (1993) después de realizar un estudio longitudinal entre 1968 y 1980, para tratar de averiguar los cambios a lo largo del tiempo producidos en los niveles de actividad de un grupo de jubilados, han encontrado diferentes tipos de individuos que pueden

ser distintivamente caracterizados en función del modo de ocupar su tiempo libre y de ocio. Así, desde aquellos que únicamente realizan actividades domésticas poco complejas, hasta aquellos que despliegan un alto nivel de actividades creativas, sociales, deportivas, de evasión, de aire libre, contemplativas, o solitarias. Lo interesante de este tipo de estudios es que, asociadas con cada una de las categorías, aparecen características distintivas respecto de variables como la edad, el sexo, el estatus socioeconómico o el nivel de antecedentes educativos. Con el paso del tiempo, los niveles de actividad pueden ir variando en función de algunas de estas variables que además pueden predecir esos cambios. Resulta también de gran interés la descripción detallada de los cambios cuantitativos y cualitativos que se producen en el *proceso de transición* de una etapa o momento de actividad a otro.

Las conclusiones de este tipo de estudios resultan ser suficientemente interesantes, al menos como para animar a réplicas en contextos y sujetos diferentes a donde se extrajeron.

4. Necesidades e intereses educativos en la vejez.

La expectativa de vida de un individuo a los 55-60 años puede ser, por término medio, de 20-25 años. Es decir, tiempo suficiente para desarrollar nuevos intereses y necesidades que configuren quizá nuevos estilos de vida y, en definitiva, permitan un mayor crecimiento personal en la vejez. Han sido numerosas las investigaciones y autores que han tratado de averiguar cuáles son las necesidades educativas de los ancianos, y qué tipo de

cosas o habilidades están éstos interesados por conocer o desarrollar. La primera cuestión que se plantea en relación con este asunto es determinar qué se entiende por necesidad educativa y qué tipos de necesidades e intereses manifiestan los ancianos. Tanto en un caso como en otro las aproximaciones han sido muy frecuentes desde las perspectivas jerárquicas de autores como Maslow (1954); McClusky (1970) (con su *Power Load Margin Theory*); Atwood y Ellis (1971) (35); Monette (1977), o los estudios más recientes de Leclerc (1985); etc.

De este modo, el estudio sobre los intereses, los deseos y las necesidades educativas que se generan a partir de la jubilación, se ha convertido en un importante puntal de la investigación gerontológica, dado que el conocimiento de éstos factores es la base para el diseño de muchos de los programas de educación en la edad adulta y en la vejez, convirtiéndose en suma en una de las premisas básicas de cualquier oferta educativa.

A pesar de estos y otros estudios, aún permanece sin aclarar la cuestión fundamental de si se puede hablar de necesidades e intereses comunes en un mismo grupo de edad. Es decir, ¿son los ancianos individuos con especiales necesidades educativas?, ¿tienen éstos diferentes necesidades e intereses educativos en función de variables como el contexto social, histórico, cultural, étnico, geográfico o económico?, o por el contrario, ¿la vejez confiere un estatuto especial que homogeneiza gustos y preferencias?. Algunos autores, sobre todo los defensores de la denominada *teoría de la subcultura* propuesta en los años 60 por Rose y Peterson (1965), mantienen que

los ancianos piensan y actúan bajo una conciencia de grupo, con intereses, creencias y valores comunes que les distinguen de otros grupos sociales y que configuran una especie de *subcultura social*. Desde otra óptica coinciden autores como Merrian y Lumsden (1985) al señalar que a pesar de que la edad cronológica llega a ser un predictor cada vez más pobre de los modos de vida de la gente, sí pueden establecerse semejanzas, modos de entender y acercarse a la realidad afines, máxime cuando se considera desde la perspectiva del análisis de cohortes. De este modo, las personas que hoy día tienen más de 60-65 años han pasado por una serie de eventos y avatares sociales, históricos (guerras, malnutrición, escasa influencia de la televisión o la publicidad en la época infantil...) que ha conformado una historia generacional que, probablemente, determina esa homogeneidad de intereses y necesidades vitales y educativas en el momento de vejez.

La cuestión está abierta y la controversia se cerrará cuando la investigación empírica apoye o acalle suficientemente una u otra de las posiciones.

CONSIDERACIONES FINALES.

Las líneas señaladas a lo largo de este texto arañan 'grandes temas' en la vejez como son el Aprendizaje; la Actividad; el Ocio; las Necesidades e Intereses educativos; la Participación educativa, pero no agotan, en absoluto, los ámbitos de reflexión pedagógica, de investigación y de intervención en Gerontología Educativa. El desarrollo de la investigación sobre aspectos metodológicos y de enseñanza, la elaboración de diseños ins-

tructivos y de materiales didácticos adecuados para ancianos, el análisis de las "transiciones" de unas etapas o subetapas a otras, el diseño y puesta en práctica de programas de preparación para la jubilación, la conceptualización del tiempo en la vejez..., son aspectos necesarios que la complementan y enriquecen y suponen suficientes temas como para orientar el desarrollo de la investigación gerontológica en nuestro país.

Parece claro que el aprendizaje, los intereses personales, las necesidades y la propia ocupación del tiempo de la persona varían sensiblemente en la medida que lo hacen sus posibilidades de interacción con el medio. Por este motivo, el fomento de la participación social y educativa del individuo en la edad adulta y en la vejez se convierte en un requisito previo para estimularlos y también en uno de los elementos básicos para su estudio. Pero la promoción de la participación educativa pasa necesariamente por una nueva conceptualización sobre la vejez y sobre los viejos que rompa estereotipos, falsas creencias y también, como hemos dicho, engañosas ilusiones. Moody (1985: 27) (al que citábamos al principio de este texto, y con el que queremos terminarlo) lo destaca muy bien cuando señala que el envejecimiento, lo mismo que la identidad sexual o la conciencia nacional, es un atributo que debe ser socializado; es decir, debe ser continuamente recordado para reforzar su reconocimiento e importancia. El papel de la educación en este proceso, a lo largo de todo el ciclo vital, es claro, de ahí que sea necesario también profundizar más sobre la identidad y objeto de una disciplina como es la Gerontología Educativa que, como venimos insistiendo, se ofrece como espacio don-

de cultivar muchas de estas preocupaciones.

NOTAS:

- (1) PETERSON, A.D.(1975): Life Span Education and Gerontology. *Gerontologist*, 15. n° 5, part. 1. pp. 436-441.; PETERSON, A.D. y Otros (1976): Aging in America. *Gerontology*, V.16. n° 3. pp. 264-275.; PETERSON, A.D. y Bolton, R. C. (1980): Gerontology Instruction in Higher Education. Springer Publishing company, Inc. New York.; PETERSON, A.D.(1980): Who are the Educational Gerontologist ?. *Educational Gerontology*, n° 1. pp. 65-77.; PETERSON, A.D.(1984): Are Master's in Gerontology Comparable ?. *Gerontologist*, V. 24. n° 6. pp. 646-651.; PETERSON, A.D. (1986): Extend of Gerontology Instruction in American Institutions of Higher Education. *Educational Gerontology*, V.12. n° 6. pp. 519-29.; PETERSON, A.D.(1987): Job placement and career advancement of Gerontology Master's Degree Graduates. *Gerontologist*, V..27. pp. 34-38.; PETERSON, A.D.(1987): Gerontology Instruction in American Institutions of Higher Education: A national survey. Association for Gerontology in Higher Education. Washington, DC.CSR. Inc.; PETERSON, A. D. (1985): The Development of Education for older people in the USA. En F. GLENDENNING (1985): Educational Gerontology. International Perspectives. Croom Helm, London.
- PETERSON, A. D. (1990): A History of The Education of older learners. En Sherron y Lumsden (1990).)
- (2) GLENDENNING, F. (1990): What is the future of educational gerontology. Review article. *Agein and Society*, II. pp. 209-216.; GLENDENNING, F. y PERCY, K. (Eds.) (1990): Ageing, Education and Society: Readings in

- Educational Gerontology. Association for Educational Gerontology, Keele, Staffordshire. Reino Unido;
- GLENDENNING, F. (1985): Educational Gerontology. International perspectives. Croom Helm. London/Sydney
- (3) MARIANO YELA refleja perfectamente el significado de esta *edad biográfica* cuando desde el conocimiento y la experiencia señala: "la vida del hombre consiste, además y sobre todo, en una conexión temporal de sucesos personalmente significativos que van formando un argumento biográfico cuyo sentido el hombre busca y elabora, según el modo con que, desde el presente interpreta su pasado y con que, desde su presente, proyecta su futuro". YELA, M. (1992): "Psicología de la vejez: la mirada atrás". En REIG, A. y RIBERA, D. (Eds.) (1992): perspectivas en Gerontología y Salud. Promolibro, Valencia. p.208.
- (4) RUDOLF MOODY deja bastante clara esta idea: "La educación en la vejez debe estar fundamentada en una concepción que incluya tanto la oscuridad como la luz, tanto el crecimiento como las limitaciones". Moody, R. (1985): p.40
- (5) Para más detalle sobre este punto, véase: MARTÍN GARCÍA, A.V. (1994). Educación y Envejecimiento. Edt. P.P.U. Barcelona.
- aging. En BIRREN, J.E. y SCHAIK, K.W. (Eds.) (1977): Handbook of the psychology of aging. N. York: Van Nostrand Reinhold.
- ARMON, C. (1984): Ideals of the good life and moral judgment ethical reasoning across the lifespan. In COMMONS, M.L.; RICHARDS, A.F. (Eds.) (1984): Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development (pp. 357-380). N. York: Praeger.
- ATCHLEY, R.C. (1987): Aging: Continuity y Change. Belmont, CA.: Wadsworth.
- ATWOOD, H.M. y ELLIS, J. (1971): The concept of need: An analysis for adult education. *Adult Leadership*, 19, (10), 210-212, 244.
- BALTES, M.M.; WAHL, H.W. y SCHMID-FURSTOSS, U. (1990): The daily life of elderly Germans: Activity patterns, personal control and functional health. *Journal of Gerontology*, 45. 173-179.
- BASSECHES, M. (1984): Dialectical thinking. Norwood, NJ: Ablex.
- BOSHIER, R. (1971): Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Journal*, Vol. XXI, n° 2. pp.3-26.
- BOSHIER, R. y RIDDELL, G. (1978): Education Participation Scale factor structure for older adults. *Educational Gerontology*, V. 28. n° 3. pp. 165-175.
- BOTWINICK, J. (1978): Aging and behavior. N. York: Academic.
- BURGESS, P. (1972) Reasons for adult participation in group educational activities. *Adult Education*, 22. 3-9 (9).
- COMMONS, M.L.; RICHARDS, F.A. y ARMON, C. (Eds.) (1984): Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger.
- CUMMING, E. y HENRY, W. E. (1961): Growing Old: The process of

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- AGRUSO, V.M. (1978): Learning in the later years: Principles of educational gerontology. New York: Academic.
- ARENBERG, D. (1973): Cognition and aging: verbal learning, problem solving and memory. EN C. EISDORFER y LAWTON, M.P. (Eds.) (1973): The Psychology of adult development and aging. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- ARENBERG, D. y ROBERTSON-TSCHABO, E. (1977): Learning and

- Disengagement. Basic Books. New York. (reeditado en: ARNO, New York, 1979).
- CUTLER RIDDICK, C. (1982): Life satisfaction among aging women: a causal model. En M. SZINOVACZ (Ed.)(1982): Women's retirement. Policy implications of recent research (pp. 45-59). Beverly Hills. C.A. Sage.
- CHIRIBOGA, A.D.; PIERCE, C.R. (1993): "changing contexts of activity". en KELLY, R.J. (1993): Activity and Aging. Staying involved in later life. " Sage Publications. USA.
- DELLMANN-JENKINS, M.; FRUIT, D. y DONNA LAMBERT (1984): Exploring age integration in the university classroom: middle age and younger students' educational motives and instructional preferences. *Educational Gerontology*, 10; pp. 429-440.
- DOWD, J.J. (1975): Aging as exchange: A preface to theory. *Journal of Gerontology*, 30. pp. 584-594.etc.
- GUBRIUM, J. F. (1972): Toward a socio-environmental theory of aging. *The Gerontologist*, 12. pp. 281-284.
- HAVIGHURST, J. R. (1976): Education through the adult life span. *Educational Gerontology*, n° 1, pp. 41-51.
- HAVIGHURST, J.R (1964): Changing status and roles during the adult life cycle: Significance for adult education. In H. Burns (Ed.) (1964): Sociological backgrounds of adult education. Chicago: Center for the Study of liberal education of adults.
- HIEMSTRA, R. (1976): Older adult learning: instrumental and expressive categories. *Educational Gerontology* n°1, pp.227-236.
- HOLAHAN, C.E. (1988): Relation of life goals at age 70 to activity participation and health and psychological well-being among Terman's gifted men and women. *Psychology and Aging*, 3 (3), 286-291.
- HOULE, C. O. (1961): The inquiring mind. Madison: University of Wisconsin Press.
- I.N.S.E.R.S.O (1992): PLAN GERONTOLOGICO NACIONAL. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- KRAMER, D. (1983): Post-formal operations?: A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91-105.
- LECLERC, J. GILBERT. (1985): Understanding the educational needs of older adults: A new approach. *Educational Gerontology*, 2-3. pp 137-144.
- LONDONER, A. C. (1978): Instrumental and expressive education: a basis for needs assessment and planing. En SHERRON H. R. y LUMSDEN, B.D. (1978): Introduction to Educational Gerontology. Washington, DC.: Hemisphere Publishing Corporation.
- LONDONNER, C.A. (1972): Perseverance versus nonperseverance patters of adult high school students. *Adult Education*, 22. 179-195.
- LOWY, L. y O'CONNOR, D. (1986): Why education in the later years?. Lexington, MA: D. C. Health.
- MARCH, G. B.; HOOPER, J. O. y BAUM, J. (1977): Life span education and the older adult: Living is learning. *Educational Gerontology*, 2. pp.163-172.
- MARTIN GARCIA, A.V. (1991): Prospectiva de la Gerontología Educativa. *Revista de Ciencias de la educación*, Abril -Junio n° 146, pp. 223-230.
- MARTIN GARCIA, A.V. (1994): Educación y Envejecimiento. Edt. P.P.U. Barcelona.
- McCLUSKY, H. Y. (1970): A dynamic approach to participation in community development. *Journal of Community Development Society*. pp. 25-32.
- MERRIAN, S. y LUMSDEN, B.D. (1985): Educational needs and interests of older learners. En LUMSDEN (Edt) (1985): The older adult as learner. Aspects of Educational Gerontology. H.P.C. USA.
- MONETTE, M.L. (1977): The concept of need: An analysis of selected literature. *Adult Education*, 27, 116-127.

- MORSTAIN, R. B. y SMART, C.J. (1974): Reasons for participation in Adult Education Courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, n° 24, 2; pp. 83-98.
- MOSHMAN, D. (1982): Exogenous, endogenous and dialectic constructivism, *Developmental Review*, 2. 371-384
- NEUGARTEN, B.; MOORE, J. W., y LOWE, J.C. (1965): Age norms, age constraints and adult socialization. *American Journal of Sociology*, 70. pp. 710-717.
- PALMORE, E. (1979): Predictors of successful aging. *The Gerontologist*, 19, 427-431.
- RALSTON, P. A. (1981): Educational needs and activities of older adults: Their relationship to senior center programs. *Educational Gerontology*, 7. pp. 231-244.
- REBOK, W. G. (1981): Aging and higher education: Prospects for intervention. *Educational Gerontology*, 6. pp. 39-48.
- ROSE, A.M. y PETERSON, W.A. (1965): Older people and their social world: the subculture of the aging. Philadelphia: F.A. Davis.
- RYBASH, M.J.; HOYER, J.W. y ROODIN, A. P. (1986): Adult Cognition and aging. Pergamon Books. Inc. USA.
- SCHAIE, K.W. (1983): Longitudinal studies of adult psychological development. New York: Guilford Press.
- SINNOTT, J.D. (1981): The theory of relativity: A metatheory for development? *Human Development*, 21. 190-200.;
- SINNOTT, J.D. (1984): Postformal reasoning: the relativistic stage. En COMMONS, M.L.; RICHARDS, F.A. y ARMON, C. (Eds.) (1984): Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development. New York: Praeger.
- STEINBACH, U. (1991): social networks, institutionalization, and mortality among elderly people in the United States. *Journal of Gerontology*, 47 (4), S181-S190.
- WIRTZ, W. P.; CHARNER, I. (1989): Motivations for participation by retirees: the expressive-instrumental continuum revisited. *Educational Gerontology*, 15. pp. 275-284.

Resumen:

El presente artículo enfatiza la necesidad de impulsar la investigación educativa en y sobre la vejez dentro del marco disciplinar que ofrece la Gerontología Educativa. Se analiza el objeto de estudio de la misma, así como el estado de varias líneas de investigación de gran interés actual como son los estudios sobre el aprendizaje en la vejez: el desarrollo del pensamiento post-formal; la participación educativa; los estudios sobre el nivel de actividad: ocio y tiempo libre, y finalmente, aquellos estudios que analizan los intereses y necesidades educativas de los ancianos. El argumento central que orienta el texto indica que, al amparo de un conjunto importante ya de teorías y estudios sobre la vejez y los procesos de envejecimiento, procedente en su mayor parte de los resultados de la investigación gerontológica anglosajona, puede asentarse y despegar una tradición investigadora pegada a nuestra propia realidad física, cultural y sociohistórica, que hoy día apenas existe en España.

Palabras Clave/ Descriptores:

Gerontología Educativa; Envejecimiento; Necesidades e Intereses educativos; Aprendizaje; pensamiento post-formal; participación educativa; Actividad.