

La educación en la vejez: fundamentos y retos de futuro

Education for the Elderly: Basis and Future Challenges

Carmen Serdio Sánchez

Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Ciencias de la Educación. Salamanca, España

Resumen

Los objetivos de la educación en la vejez superan los límites de una concepción basada en la asistencia y/o el entretenimiento. A partir de aquí podemos considerar la educación de personas mayores como una realidad en auge e inmersa en un proceso de consolidación. Este trabajo persigue dos objetivos fundamentales: por un lado, analizar tres nociones que pueden contribuir a tejer la red conceptual sobre las relaciones entre educación y vejez: educación interactiva, educación intergeneracional y reflexividad crítica. Por otro lado, señalar algunos de los retos que debe afrontar el marco disciplinar de una educación en la vejez para consolidar el discurso educativo en esta etapa de la vida.

El desarrollo de este trabajo parte de una breve exposición de los objetivos que rigen una atención educativa a las personas mayores. A continuación abordamos las implicaciones conceptuales y prácticas de los conceptos de educación interactiva, relación intergeneracional y reflexión crítica. Se trata de tres nociones que proveen a la educación en la vejez de claves que enriquecen los argumentos en que se fundamenta, los planteamientos metodológicos de las praxis educativas y el modelo de educador que requiere. Seguidamente apuntamos dos retos importantes en la consolidación de la dimensión educativa del envejecimiento. Por un lado, la promoción de investigaciones cualitativas que recojan las voces y percepciones de los protagonistas; por otro lado, una formación de los futuros profesionales que les capacite para la investigación y la reflexión sobre su propia práctica. Para finalizar exponemos brevemente las conclusiones de esta reflexión.

Palabras claves: educación en la vejez, gerontología educativa, práctica reflexiva, educación interactiva, educación intergeneracional, reflexividad crítica.

Abstract

The aims of education for the elderly go beyond the limits of an idea based on attendance and/or training. From this starting point, the education of the elderly can be increasingly considered a reality immersed in a process of consolidation. This work pursues two basic goals: on the one hand, analyzing three notions that can help build the conceptual web regarding the relations existing between education and the old age, that is, interactive education, intergenerational education and critical reflectiveness; on the other hand, signalling some of the challenges that the disciplinary frame in education for the elderly should face up to in order to consolidate the educational discourse in this stage of life.

The development of this work comes from a short description of the goals that require educational attention towards the elderly. The following is an approach to the conceptual and practical applications of the concepts «interactive education», «intergenerational education» and «critical reflectiveness». These three concepts provide old age education with the keys that support the arguments on which they are based, methodological statements of educational praxis and the type of educator required. There are two important challenges in the consolidation of the educational dimension of aging: firstly, the promotion of qualitative researches that gather together the voices and views of the protagonists and secondly, the training of future professionals to make them able to reflect and research on their own practice. Finally, the conclusions of the above reflection are briefly explained.

Key Words: old age education, educational gerontology, reflective practice, interactive education, intergenerational education, critical reflectiveness.

Introducción

Algunos autores (Moody, 1976; Glendenning, 2000; Martín García, 1994; Sáez Carreras, 2003, 2005; García Minguez, 2004) han revisado los fundamentos del marco disciplinar de una educación en la vejez y con ello han propuesto nuevas líneas de reflexión y de análisis con objeto de enriquecer la red conceptual de la gerontología educativa.

En este trabajo partimos de la evidente evolución experimentada en los últimos años en las propuestas socioeducativas para las personas mayores. Como fruto de esta evolución nos encontramos con una diversidad de iniciativas de carácter educativo cuyos objetivos superan planteamientos meramente asistenciales o de entretenimiento. Desde este marco nos planteamos dos objetivos fundamentales que perfilan la estructura de este trabajo. En primer lugar tratamos de analizar algunas nociones y

conceptos que se encuentran en la literatura educativa gerontológica. Se trata de conceptos que contribuyen con sus implicaciones teórico-conceptuales y prácticas a enriquecer y consolidar el corpus de conocimiento de la educación de las personas mayores. En segundo lugar queremos subrayar dos retos fundamentales en este proceso de consolidación: la investigación y la formación de los profesionales.

Objetivos de una educación en la vejez: de la asistencia a la formación

Desde los años setenta la Gerontología Educativa se ha interesado por considerar prioritaria la dimensión educativa del envejecimiento. Sus actuaciones pretenden ofrecer para esta etapa de la vida un enfoque positivo, superar «visiones edadistas» que cuestionan la capacidad de aprender de las personas mayores y un incremento de su calidad de vida.

A partir de aquí el planteamiento de cuáles deben ser los objetivos de una actuación educativa dirigida a la vejez adquiere múltiples formulaciones. Así, por ejemplo, Claudio Puerto (1993) propone como grandes objetivos educativos en la vejez: el conocer las posibilidades individuales para el logro de su satisfacción personal, conseguir el sentido crítico superador del aislamiento y la soledad y conquistar el sentido del diálogo, la tolerancia y la superación.

En otra propuesta, la de Colom y Orte (2001), los objetivos de un modelo de educación dirigido a la persona mayor se pueden concretar en tres grandes líneas de actuación:

- Dominar el medio social, histórico, económico, político, cultural y tecnológico en el que las personas mayores viven, es decir, incrementar sus saberes y conocimientos.
- Desarrollar la capacidad de aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo, instrumental o actitudinal, es decir, incrementar los saberes prácticos, el saber hacer, el aprender a seguir aprendiendo.
- Satisfacer las preocupaciones de orden moral, estético y cultural de este colectivo, es decir, «desarrollar el saber ser, el desarrollo personal, el desarrollo solidario, el crecimiento continuo, las relaciones sociales, la participación social». (Colom y Orte, 2001, p. 27).

Se trata, en definitiva, de proporcionar a la persona mayor la oportunidad de desarrollar su nivel de competencia mediante la asimilación de nuevos conocimientos y habilidades intelectuales y sociales. Para ello es importante:

- Mejorar y estimular el bienestar físico y mental de las personas mayores ayudándolas a vencer y eliminar la soledad.
- Eliminar los estereotipos negativos sobre la vejez y sobre los viejos, estimulando el contacto intergeneracional, la solidaridad y el apoyo social.
- Desarrollar y/o generar habilidades para una mayor adaptación a la vida comunitaria y social, estimulando las redes de relaciones sociales y los sistemas de apoyo social.
- Desarrollar y/o generar habilidades para el incremento de la autoconfianza y la autodependencia.

Las primeras acciones, de carácter marcadamente asistencial, han ido abriendo paso a propuestas más formativas y de carácter eminentemente educativo. Se han multiplicado los programas de formación para las personas mayores, con unos objetivos generales cada vez más integrales y completos. Estos objetivos han ido evolucionando en función del propio devenir del colectivo, de sus necesidades, demandas y expectativas y de la percepción social del mismo, especialmente en lo referente a su participación educativa. Asistimos a la consolidación progresiva de un modelo de competencia de la vejez en la que ésta se contempla como posibilidad (Limón Mendizábal, 1990). Ello implica la apertura de caminos hacia nuevas concepciones sobre la capacidad de aprendizaje de las personas mayores y genera valiosas aportaciones en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la vejez (Villar, 2005).

Requejo Osorio (1998, 2003) ilustra esta evolución señalando la existencia de tres grandes etapas en la proliferación de estas iniciativas: en un primer momento (años 60) se trata de programas centrados fundamentalmente en el tiempo libre derivado de la jubilación, pero con la prevalencia de lo lúdico-distractivo y muy escasa preocupación formativa.

A continuación, a lo largo de las décadas de los años setenta y ochenta surgen iniciativas con una doble orientación: una que pretende dar prioridad a las acciones educativas relacionadas con la salud y el ámbito asistencial y otra que emana del amplio desarrollo de las Aulas de la Tercera Edad y las Universidades Populares. Estas últimas son concebidas como espacios culturales de relación (Bombí I Llopis, 1998), que permiten a las personas mayores actualizarse ante los cambios que se suceden ininterrumpidamente y que les impelen y ayudan a continuar participando en la sociedad.

Finalmente en la actualidad están apareciendo y multiplicándose iniciativas educativas en el marco universitario, que abre sus puertas a programas específicamente diseñados para personas mayores, y con contenidos y temáticas diversas. En este sentido los Programas Universitarios para Mayores se inician ya en los años ochenta en Cataluña, extendiéndose en los años noventa por toda la geografía de nuestro país. Según datos aportados por Velázquez y Fernández (1998), finalizando la década de los noventa, existían 20 Programas Universitarios dirigidos a la población mayor.

No cabe duda de que la universidad se está convirtiendo en un espacio de importantes opciones educativas para las personas mayores. Esto unido a la trayectoria desarrollada por los territorios educativos de los servicios sociales a través de la animación sociocultural, configura un panorama amplio, diverso y en conexión con las más variadas necesidades e intereses.

Propuestas y aportaciones para la construcción del discurso educativo en la vejez

En un texto reciente, Withnall (2003) resume lo que considera que se ha logrado en los últimos treinta años, tanto en la práctica como en la teoría de la Gerontología Educativa. Centra su discurso en algunos logros que han estimulado la relación entre envejecimiento y educación: el incremento de la conciencia sobre los cambios en la estructura de edad de la sociedad, el desarrollo del derecho de acceso de las personas mayores a las oportunidades educativas, la continua discusión sobre los propósitos de la educación de las personas mayores y el desarrollo de las relaciones intergeneracionales. En esta reconstrucción del discurso educativo del envejecimiento encontramos una doble necesidad: promover una serie de nociones que contribuyan a elaborar una red conceptual y el desarrollo de praxis desde las que enriquecer el debate teórico y metodológico.

Varios autores hacen sus propuestas respecto a esta doble necesidad. Hemos seleccionado tres líneas de pensamiento distintas y complementarias que, con nociones como: interactividad (García Mínguez y Sánchez García, 1998), educación intergeneracional (Martín García, 1994; Sáez Carreras, 2002) y reflexividad crítica (Sáez Carreras y Escarbajal, 1998), sientan algunas de las bases de lo que debe ser una moderna y eficaz Gerontología Educativa.

El concepto de educación interactiva

García Minguez y Sánchez García (1998) concretan la definición de educación interactiva como «un modelo de intervención educativa no formal, que tiene como finalidad la realización personal y la participación social de las personas mayores a través de un proceso de retroalimentación» (García Minguez; Sánchez García, 1998, p. 169).

La importancia de este modelo radica en que entiende que las personas mayores no son meros objetos de educación, sino sujetos constructores del conocimiento en interacción dialéctica con los demás sujetos de su comunidad. Por un lado, trata de potenciar una imagen positiva y competente de la persona mayor. Por otro lado, apuesta por su protagonismo en su propia formación apelando al bagaje de conocimientos y experiencia que va depositando el largo recorrido vital. No podemos olvidar que se trata de un colectivo que en el futuro puede representar un grupo reivindicativo con el que habrá que contar para plantear cualquier tipo de política social superando algunas ofertas que encierran políticas de ocio vacías y sin connotaciones formativas.

Sus implicaciones teórico-conceptuales quedan reflejadas en tres rasgos particulares: su estructuración no formal, fines y objetivos orientados hacia la realización personal y el compromiso social y el carácter bidireccional del saber y el aprendizaje.

Se trata de un modelo flexible en el que el acercamiento al aprendizaje y la educación es un medio para el bienestar y el desarrollo personal. Se contempla la adquisición de nuevos aprendizajes junto con la reelaboración de los conocimientos y saberes que posee la persona mayor. Todo ello en un contexto de comunicación entre personas que se entienden y se ponen de acuerdo en función de las aportaciones que realizan en su diálogo (Flecha, 1997).

Esto conlleva una serie de implicaciones para la práctica educativa con personas mayores. En primer lugar, el diseño e implementación de propuestas educativas en las que los objetivos y los contenidos formulados:

- Sean fruto de un adecuado análisis previo de las demandas, intereses y necesidades del grupo.
- Vayan más allá de las temáticas clásicas (salud, jubilación, ocio, etc.) y se centren en temas sobre desarrollo personal comprensión de la propia vida, participación y compromiso social, etc.
- Equilibren lo que se sabe y no se sabe, es decir los aprendizajes ya poseídos y derivados de la sabiduría personal con los aprendizajes nuevos y no conocidos.

Asimismo se trata de propuestas cuyos planteamientos metodológicos estén encaminados a la participación activa de la persona mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Comunicando y transmitiendo su saber experiencial.
- Mejorando su capacidad de organización y transmisión de información (entrenamiento en el conocimiento y uso de la lengua, exposiciones, argumentaciones, debates, etc.).
- Promoviendo el trabajo en grupo en un clima de aprendizaje cooperativo (elaboración de proyectos de trabajo, talleres, etc.).

En segundo lugar, el perfil de educador que conduce el proceso de enseñanza aprendizaje debe responder a tres rasgos fundamentales:

- Poseer una concepción positiva sobre la capacidad de aprendizaje de la persona mayor y sobre su capacidad para transmitir conocimientos y saberes valiosos.
- Promover el diálogo y la interacción en el grupo y la reflexión compartida.
- Implicar al grupo de personas mayores en el conocimiento de las bases y objetivos de la intervención educativa de la que son partícipes, en el seguimiento y evaluación de su propio proceso de aprendizaje y de las dificultades y los logros que va adquiriendo en el mismo.

La educación intergeneracional

Sáez Carreras (2002) considera que la educación intergeneracional puede definirse como «procesos y procedimientos que se apoyan y se legitiman enfatizando la cooperación y la interacción entre dos o más generaciones cualesquiera, procurando compartir experiencias, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en busca de sus respectivas autoestimas y personales autorrealizaciones» (Sáez Carreras, 2002, p. 104).

Su importancia nace, entre otras cosas, de que los cambios producidos en el ciclo de la vida familiar nos sitúan en un contexto en el que las relaciones entre generaciones están experimentando una nueva definición. Esto pone de manifiesto la necesidad creciente de su estudio y promoción como elemento clave de integración y coherencia social y, más en concreto, de impulso de la acción educativa en la vejez, superando estereotipos negativos sobre la misma que en gran parte se encarnan en las generaciones más jóvenes.

A este respecto, uno de los potenciales efectos educativos de este contacto es que constituye un medio excepcional para «informar y formar a los más jóvenes sobre lo que es y significa la vejez y ser viejo» (Martín García, 1994, p. 274). Esta comunicación intergeneracional contribuye a demostrar la utilidad y la capacidad de actuación de las personas mayores y sus contribuciones a la cultura del bienestar (Rodríguez y Sancho, 1995). Los límites de este contacto se sitúan muchas veces en los estereotipos negativos, en la generalización de unos grupos sobre otros, en actitudes paternalistas (Montraveta Rexach, 1995) y en la fragmentación del curso vital según normas de edad que siguen aún vigentes en numerosas manifestaciones y organizaciones sociales (Martín García, 1994), entre las que también se encuentran las entidades socioeducativas. Además contribuye a fomentar el respeto a la diferencia, a la pluralidad de valores, costumbres e identidades individuales y colectivas, a competencias, ritmos y niveles diferentes, en busca del conocimiento mutuo entre los distintos grupos generacionales (García Minguéz, 2002; Manheimer, 2002; Sáez Carreras, 2002).

Sus implicaciones teórico-conceptuales se enmarcan en el concepto *comunidad de generaciones* acuñado por Mc Clusky. Martín García (1995), siguiendo las reflexiones de este autor, señala que la idea de comunidad de generaciones está basada en que cada generación, aunque separada por marcos sociotemporales y experienciales distintos, tiene elementos comunes con otras generaciones, dentro del conjunto global del ciclo vital del que forma parte. Ahora bien, lo que define a una comunidad de generaciones no son los elementos comunes sino las diferencias, que son las que acentúan y generan las dinámicas precisas para establecer una meta y un contexto para la educación de la persona mayor en sus últimas etapas vitales, en el que puedan darse situaciones de aprendizaje y de transferencia de unas generaciones sobre otras.

A partir de aquí, la educación intergeneracional conlleva formas de aprendizaje que pueden contribuir al desarrollo del discurso educativo en la vejez. Sáez Carreras (2002) subraya dos ideas al respecto. En primer lugar las experiencias de contacto intergeneracional son muchas y diversas. Unas basadas en el servicio de una generación hacia la otra o bien en la ayuda mutua; otras basadas en la realización de actividades compartidas. En el momento en que la educación y el coaprendizaje se convierten en el eje central de la experiencia podemos hablar de programas de educación intergeneracional. En segundo lugar muchas experiencias de educación intergeneracional no son suficientemente conocidas, analizadas y divulgadas. Los efectos de este tipo de educación han sido escasamente explorados y es preciso que comiencen a convertirse en objeto de investigación.

Podemos sintetizar las posibles implicaciones de este planteamiento para la práctica educativa en la necesidad de desarrollar propuestas educativas dirigidas a grupos de edades diferentes que compartan un mismo proceso de enseñanza aprendizaje. Caracterizado por:

- Finalidades y objetivos comunes (conocimiento mutuo, intercambio de saberes y percepciones de la realidad, intercambio de habilidades y competencias, ayuda mutua, etc.).
- Estrategias metodológicas propias de un aprendizaje cooperativo y colaborativo (trabajo en equipo, dinámicas de grupo, etc.).
- Un clima relacional positivo que facilite el trabajo en grupo más allá de la mera empatía y compañerismo.
- Una especial atención a los procesos y técnicas de evaluación, en los que las propias personas, jóvenes y mayores, participen activamente aportando sus puntos de vista.

Concepto de reflexividad crítica

El concepto de «reflexividad crítica» puede definirse como un proceso y un objetivo dirigido a promover en las personas mayores la capacidad y competencia para conducir y reconstruir la vida social, teniendo efectos transformadores no sólo sobre las personas que la practican sino también sobre la sociedad en que se hallan inmersas (Sáez Carreras y Escarbajal, 1998)

Este concepto cobra gran importancia porque la reflexión crítica permite que los mayores se impliquen y aporten sus puntos de vista a la hora de determinar el por qué, el para qué y el cómo de una educación en la vejez. Además posibilita también el desarrollo de una educación en la que los mayores «decidan con mayor congruencia y competencia sobre sus futuras ideas» (Sáez Carreras, 1998, p. 233). Este concepto encierra algunas implicaciones teórico-conceptuales que es necesario tener en cuenta.

En primer lugar, es evidente la estrecha relación que existe entre la teoría, la práctica y la investigación a la hora de generar conocimiento educativo. La práctica es fuente de conocimiento y escenario de investigación. La teoría se construye gracias a la interacción entre estos tres elementos que, desde una orientación crítica de la educación, precisan de la reflexión crítica para mejorar la práctica educativa y con ello la teoría y la investigación.

En segundo lugar, las virtualidades de la práctica y la relación que mantiene con la teoría a través de la reflexión se ven potenciadas cuando los profesionales analizan sus experiencias cotidianas, como profesionales reflexivos. Un educador reflexivo apuesta por una educación como proceso de comunicación en la que se promueve tanto la reflexión práctica (interesada en la comprensión y el autoentendimiento de las personas en interacción) como la reflexión crítica (orientada hacia intereses emancipatorios, capaces de construir conocimiento que haga a las personas más críticas con el contexto social y cultural y más competentes y autónomas al abordar sus problemas personales y sociales).

Estos planteamientos conllevan algunas implicaciones importantes para la práctica educativa con personas mayores. Por una parte, requieren programas educativos configurados por:

- Propuestas de actividad individual y/o grupal donde la persona aprenda activamente mediante métodos y estrategias propias de un aprendizaje constructivo y significativo (evaluación de conocimientos previos, mapas conceptuales, esquemas, etc.).
- Prácticas educativas que permitan entrenar la capacidad reflexiva: estudio de casos, dilemas vitales, análisis de problemáticas específicas, dinámicas de grupo, etc.).
- Prácticas en una utilización correcta del lenguaje y una valoración adecuada de los medios de comunicación, al tiempo que suponen un enriquecimiento cultural: talleres de prensa y radio, programas de animación a la lectura, programas basados en textos literarios, cuento y ensayo, etc.

Por otra parte, precisan un modelo de profesional reflexivo formado y capacitado para desarrollar estrategias que favorezcan la capacidad de análisis y la comprensión de la realidad tales como la animación sociocultural o la investigación-acción.

Educación interactiva, intergeneracional y reflexiva: relevancia y conexión en la educación de personas mayores

Los tres conceptos propuestos como pilares sobre los que construir la relación entre educación y envejecimiento, tienen una conexión directa con algunos de los objetivos de una educación en la vejez. Así, por ejemplo, cuando hablamos de que la persona mayor incremente su acervo de saberes y conocimientos y satisfaga sus necesidades

de desarrollo personal y participación social, mediante la conquista del diálogo, la tolerancia y la superación, estamos invocando un modelo de educación interactiva. Eliminar estereotipos negativos sobre la vejez y los viejos así como estimular las relaciones sociales y el contacto con otras generaciones en un marco de solidaridad, apoyo social y coaprendizaje, es el núcleo de una educación intergeneracional. Y no cabe duda de que la reflexión práctica y crítica son necesarias si nuestros objetivos se dirigen a conseguir un sentido crítico superador del aislamiento y la pasividad, una adaptación a la vida comunitaria y social, el desarrollo de habilidades para la autoconfianza, la autonomía y el compromiso solidario y el aprender a seguir aprendiendo.

El diálogo y la interacción, la comunicación entre diferentes grupos de edad y la capacidad de reflexionar críticamente son cuestiones ineludibles en cualquier discurso educativo con cualquier otro colectivo o grupo de edad. Pero es cierto que cobran una especial importancia en el caso de las personas mayores porque contribuyen a tres cuestiones fundamentales:

- Superar visiones estereotipadas, negativas y edadistas de un período de la vida con gran potencial de aprendizaje.
- Revalorizar el conjunto de conocimientos y saberes que se derivan de una dilatada experiencia vital y que pueden ser transmitidos a generaciones más jóvenes.
- Promover la participación social y comunitaria, como ciudadano constructivo y crítico superando una concepción pasiva y aislada de la persona mayor.

El futuro de la educación en la vejez: Necesidades y retos

En la actualidad la educación de las personas mayores goza de un impulso considerable tanto por la diversidad de ofertas formativas como por la calidad de las mismas. La interactividad, la reflexión crítica y práctica y la relación intergeneracional se van haciendo presentes en muchas de ellas. Los objetivos, contenidos, metodologías, criterios de evaluación, etc. de muchos programas educativos van adquiriendo una mayor consistencia a medida que las necesidades, intereses y expectativas educativas de este colectivo van cambiando. No obstante queda mucho por hacer. Consideramos que la consolidación del discurso educativo en la vejez pasa además por una mejora de dos elementos clave: la investigación y la formación de profesionales de la educación en la vejez.

Sabemos que para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la educación en las personas mayores «no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y a las cualitativas con, para, en y desde las personas mayores» (Sáez Carreras, 2003, p. 34).

La importancia de la investigación arranca de las valiosas informaciones que puede aportar para una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas mayores y un mejor conocimiento sobre la interpretación que estas personas hacen de tales procesos, de los cambios que experimentan, de los factores que influyen en una vivencia positiva de la participación educativa. Esto supone un enriquecimiento de la teoría y la práctica educativa en la vejez porque:

- Permite revisar críticamente los planteamientos y presupuestos psicopedagógicos que fundamentan los programas ofertados.
- Permite revisar de forma más ajustada intereses y necesidades formativas.
- facilita una mejor adecuación de objetivos, contenidos, metodologías y criterios e instrumentos de evaluación.
- Permite también identificar y delimitar dificultades y posibilidades de la interacción entre generaciones, de la capacidad crítica y reflexiva de las personas mayores así como la búsqueda de habilidades y estrategias para fomentar un aprendizaje reflexivo.

Se precisa de una investigación que recoja además las voces y percepciones de los protagonistas de estos procesos educativos: educadores y personas mayores. Los diseños etnográficos, las investigaciones biográficas, historias de vida, entrevistas cualitativas y la investigación evaluativa son marcos de investigación que favorecen la implicación de las propias personas mayores en su proceso educativo y proveen, en consecuencia, de marcos metodológicos más idóneos en los que situar las praxis educativas. En este sentido podemos mencionar a modo de ejemplo investigaciones como la llevada a cabo en la Universidad de Granada sobre *Otros estilos de vida. Desarrollo comunitario intergeneracional*, que desde una metodología basada en un modelo de investigación-acción, pretende fomentar hábitos de vida saludables mediante la educación intergeneracional orientada a la participación en el desarrollo de la comunidad (Bedmar, Fresneda y Muñoz, 2004). También podemos aludir a la investigación realizada por Martínez de Miguel (2003) en la que utilizando la entrevista cualitativa, la obser-

vación participante y las historias de vida indaga en las diferentes necesidades (incluidas las de carácter formativo y educativo) de personas mayores y recoge además importantes aportaciones de los profesionales implicados en los procesos educativos.

En cuanto a la importancia de la formación de los educadores de personas mayores partimos con Schön (1992) de la necesidad de formar profesionales reflexivos capaces de:

- Continuar su formación en la propia práctica.
- Reflexionar en la acción y sobre la acción.
- Pensar y deliberar como base de la mejora y el perfeccionamiento profesional.
- Asumir desde la reflexión crítica su compromiso de servicio público.

Este planteamiento en la formación de los educadores de personas mayores es importante porque, en opinión de Escarbajal (2004), podría evitar la burocratización desprofesionalizada que en muchas ocasiones amenaza la educación en la vejez y conseguir una mejora de su calidad a través de la interactividad, la participación y la reflexión crítica y constructiva.

Nuestro país se está abriendo lentamente a las nuevas propuestas que afrontan la educación para la tercera edad desde las posturas de sus protagonistas y sus educadores, en las que se entiende que la reflexión en la acción es educación (Sáez Carreras, 1995). La formación de los profesionales debe contemplar el desarrollo de competencias como:

- Progresivo alejamiento de un modelo de educador cuya eficacia se base en conocimiento acumulado de conductas eficaces a otro cualitativamente diferente, en el que asume un papel de constructor de conocimientos mediante el desarrollo de la reflexión y la comprensión de la situación donde ejerce su práctica (centros de día, residencias, barrios, programas universitarios, etc.).
- Un estilo de trabajo caracterizado por la flexibilidad, adaptabilidad, capacidad de crear, construir y proyectar, puesto que la realidad del envejecimiento es heterogénea, dinámica y contextual. Las futuras generaciones de mayores tendrán una serie de experiencias vitales y expectativas diferentes con un mayor nivel educativo previo y nuevos papeles sociales (Withnall, 2003). Además en una sociedad del aprendizaje marcada por cambios vertiginosos, el conocimiento no es algo estático sino provisional y se hace necesario ampliar la capacidad de las personas para reelaborar y actuar sobre las creencias y percepcio-

nes que dirigen sus actitudes y conductas. Todo ello exige al profesional propiciar la experimentación y la reflexión constantes (Jarvis, 1998) así como el fomento del aprendizaje autodirigido (Mezirow, 1994).

- Uso de metodologías y estrategias cualitativas (Escarbajal, 2004) promotoras de una práctica profesional reflexiva que revise y mejore los marcos metodológicos, y al mismo tiempo recoja las voces de los verdaderos protagonistas (investigación-acción, diarios de campo, estudio de casos, etc.).

Conclusiones

La educación en la vejez es una realidad en auge. En las últimas décadas ha experimentado un crecimiento significativo y una evolución hacia propuestas menos asistenciales y con un mayor carácter formativo. De esta idea arranca un proceso de consolidación, de reconstrucción de marcos teórico-conceptuales que fundamenten la diversidad y variedad de praxis educativas. En este trabajo hemos pretendido abordar tres conceptos que consideramos imprescindibles en la construcción del discurso educativo en la vejez: educación interactiva, educación intergeneracional y reflexividad crítica. Asimismo, hemos puesto de manifiesto la necesidad de afrontar dos retos ineludibles: la investigación y la formación de los futuros profesionales de la educación de mayores.

Tomando como referencia los objetivos de este trabajo podemos señalar dos conclusiones fundamentales. En primer lugar los conceptos de *educación interactiva*, *educación intergeneracional* y *reflexividad crítica* encierran gran potencialidad pedagógica en lo referente a la relación entre educación y vejez. Sus implicaciones teóricas y prácticas son claves importantes: la implicación activa de la persona mayor en su proceso de aprendizaje mediante el diálogo y la comunicación, la transmisión de sus propios saberes y experiencias como contenidos educativos, el aprendizaje en conexión con otros grupos de edad, el desarrollo personal y el compromiso social y comunitario como objetivos educativos, el uso de estrategias metodológicas que favorezcan el aprendizaje compartido, el diálogo grupal, la transmisión experiencial y la reflexión práctica y crítica, son algunas de ellas.

En segundo lugar, la investigación y la formación de los profesionales constituyen dos retos que es necesario afrontar en la consolidación de una educación en la vejez. Necesitamos por un lado, promover una investigación de corte cualitativo que dé voz

a los propios protagonistas de las prácticas educativas: las personas mayores y sus educadores. Por otro lado, la formación de estos últimos reclama una visión interpretativa y sociocrítica de la intervención educativa en la vejez. Esto supone entre otras cosas, formar educadores reflexivos, flexibles y críticos que investiguen y reflexionen sobre su propia práctica educativa.

Referencias bibliográficas

- BEDMAR, M., FRESNEDA, M. D. Y MUÑOZ, J. (2004). *Gerontagogía. Educación en personas mayores*. Granada: Universidad de Granada.
- BOMBÍ I LLOPIS, J. (1998). *La sociedad civil, ente promotor de la formación permanente de las personas mayores*. En M. GUIRAO Y M. SÁNCHEZ MARTÍNEZ (COORDS.), *La oferta de la Gerontología. Actas del Primer Encuentro Nacional sobre Programas Universitarios para Mayores*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CLAUDIO PUERTO, A. (1993). El desarrollo humano-social en la tercera edad. Funciones de los policentros. *PAD'E*, 3 (1), 26-46.
- COLOM CAÑELLAS, A.J. Y ORTE SOCÍAS, C. (2001). *Gerontología educativa y social. Pedagogía Social y personas mayores*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- ESCARBAJAL, A. (2004). *Personas mayores. Educación y emancipación. La importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- GARCÍA MINGUEZ, J. (2002). *Una aproximación al concepto de educación intergeneracional*. En J. GARCÍA MINGUEZ Y M. BEDMAR (COORDS.), *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- (2004): *La educación de personas mayores. Ensayo de nuevos caminos*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA MINGUEZ, J. Y SÁNCHEZ GARCÍA, A. (1998). *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- GLENDENNING, F. (2000). *Teaching and learning in later life. Theoretical implications*. Aldershot (UK): Arena.
- JARVIS, P. (1998). *Desarrollo del conocimiento en educación de adultos*. En J. SÁEZ Y A. ESCARBAJAL (COORDS.), *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.

- LIMÓN MENDIZÁBAL, R. (1990). Reflexiones sobre la educación en la tercera edad. *Revista de Educación (Madrid)*, 291, 225-237.
- MANHEIMER, R. J. (2002). *Promesas y políticas de la educación de personas mayores*. En J. Saez (coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- MARTÍN GARCÍA, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- (1995): Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de Comunidad de Generaciones, *Bordón (Madrid)*, 46 (3), 273-281.
- MC CLUSKY, Y. H. (1990). *The community of generations: a goal and context for education of persons in the later years*. En H. R. SHERRON Y B. D. LUMSDEN, *Introduction to Educational Gerontology*. New York: HPC.
- MEZIROV, J. (1994). *Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos*. En J. SAEZ Y F. PALAZÓN (coords.), *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?* Valencia: Nau Llibres.
- MONTRAVETA REXACH, I. (1995). Apuntes sobre un estudio entre generaciones. *Infancia y Sociedad (Madrid)*, 29, 147-164.
- MOODY, R. H. (1976). Philosophical presuppositions of education for old age. *Educational Gerontology*, 1, 1-16.
- REQUEJO OSORIO, A. (1998). Sociedad del aprendizaje y tercera edad. *Teoría de la Educación (Madrid)*, 10, 145-167.
- (2003): *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, P. Y SANCHO CASTIELLO, T. (1995). Vejez y Familia: apuntes sobre una contribución desconocida. *Revista Infancia y Sociedad (Madrid)*, 29, 63-78.
- SAEZ CARRERAS, J. (1995). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 13, 5-15.
- (1998): *Pensando en las personas mayores: de la reflexión práctica a la reflexión crítica*. En J. SAEZ CARRERAS Y A. ESCARBAJAL (coords.), *La educación de las personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- (2002): *Hacia la educación intergeneracional. Concepto y posibilidades*. En J. Saez (coord.), *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- (2003): *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- (2005): *Gerontología: intervención socioeducativa con personas mayores*. En S. PINAZO Y M. SÁNCHEZ (coords.), *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, Prentice Hall.

- SÁEZ CARRERAS, J. Y ESCARBAJAL, A. (COORDS.) (1998). *La educación de personas adultas. En defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú.
- SCHÖN, D. (1992), *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- VELÁZQUEZ, M. Y FERNÁNDEZ, C. (1998). *Las universidades de mayores: una aventura hecha realidad. Estimulación y desarrollo en el último tramo del ciclo vital*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VILLAR, F. (2005). Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (1), 63-79.

Dirección de contacto: Carmen Serdio Sánchez. Universidad Pontificia de Salamanca. Facultad de Ciencias De la Educación. C/ Compañía, 5. 37002 Salamanca. España. E- mail: cserdiosa@upsa.es