

IDEAS Y ACTITUDES IMPRODUCTIVAS EN LA ENSEÑANZA CON ALUMNOS MAYORES ¹

Enrique Fernández Lópiz *

En el presente trabajo se aborda el tema de los prejuicios y actitudes negativas en torno a la vejez, que a veces afectan al docente que tiene a su cargo alumnos mayores. A la vez se explican las mencionadas suposiciones prejuiciosas que pudieran contaminar la tarea educativa con este grupo de edad, desde la psicogerontología hemos querido mostrar las argumentaciones científicas que descubren Lo falaz de dichas actitudes y comportamientos.

Debemos considerar como un acontecimiento insólito en la actual historia de la humanidad la increíble magnitud que se está observando en el envejecimiento de la población en general. Influyen en este fenómeno sin precedentes la disminución de la natalidad y el incremento de la esperanza de vida por los adelantos médicos y la mejor calidad de existencia en las nuevas generaciones. También intervienen, en el envejecimiento de la población y sus consecuencias, la influencia de otros factores añadidos, como son la transición de un sistema social agrario a otro industrial y urbano, el incremento de la movilidad, los procesos migratorios y otros factores concomitantes como la reducción del tamaño del grupo familiar, el paso de la familia extensa a la familia nuclear y la incorporación de la mujer al trabajo, todo lo cual produce considerables cambios en la atención e interés por las personas mayores en el contexto familiar y el desenvolvimiento independiente de este núcleo de población mayor, limitado como está, por factores económicos, de salud e incluso culturales y de generación.

El aumento, tanto en términos relativos como absolutos de la población anciana, ha supuesto un revulsivo y un poderoso acicate en lo que se refiere a una mayor preocupación e interés por las personas maduras y la oferta de recursos que alienten la satisfacción vital en este grupo etano. Si señalamos inicialmente y a título introductorio este importante fenómeno demográfico contemporáneo, no es sólo por justificar el interés por un sector de población que de suyo es acreedor de cualquier atención con independencia de cifras y de los datos, provengan de donde provengan, sino de forma principal, para poner de relieve la urgente necesidad de implementar medidas de distinta índole tendientes a una mejor "integración personal" y un favorable desempeño del adulto mayor en el ámbito comunitario. Se hace preciso reivindicar la responsabilidad social y el ineludible reto (asunto que sirve de hilo conductor a este artículo) que las universidades deben contraer para instituir procedimientos de formación y educativos, que a la vez que enriquezcan afectiva y cognitivamente al mayor, sirvan también como recurso preventivo que colabore a mejorar la calidad de vida y el bienestar en la vejez.

Uno de los recursos básicos en este sentido es la educación permanente de este colectivo, y dentro de la oferta educativa se encuentra, en franco proceso de consolidación de su propia

* Universidad de Granada, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva.

¹ Este artículo está basado en una ponencia que tuvimos oportunidad de exponer en el panel inaugural de expertos sobre el tema "La problemática de la mediana y tercera edad", en el marco del X Encuentro Nacional de Departamentos y Programas Universitarios de Adultos Mayores, celebrado en Mar del Plata del 24 al 27 de septiembre de 1997.

identidad, la emergencia de Programas Universitarios para Adultos Mayores. Una universidad competente, en su dimensión social de universalidad, debe procurar abrir sus puertas a los mayores y evidenciar su celo en que crezcan y evolucionen, no sólo el joven y el adulto que se preparan para el cumplimiento de una actividad profesional futura, sino que estos afanes se irradian también a los sujetos de edad avanzada. Ello no sólo es una obligación de la comunidad y sus órganos administrativos, sino una responsabilidad concreta e ineludible del área de extensión de toda universidad que se precie. Del mismo modo, este extremo no ha de entenderse como una labor social o filantrópica, sino como el emergente de un talante abierto al progreso, a la profusión y al aprovechamiento del inmenso caudal participativo de los mayores que construyeron nuestro actual estado de cosas.

Indudablemente, la aparición de estos programas educativos implican un perfil actitudinal y una valoración, tanto institucional como de quienes se encargan de una manera directa de trabajar en este campo como docentes y organizadores. Excede la intención de este trabajo un análisis de lo institucional y sí nos parece ceñido a nuestro empeño aquí analizar, desvelar y procurar una optimización de aquellas ideas y actitudes improductivas en la enseñanza / educación con alumnos mayores (A.M.).

Actitudes improductivas en la enseñanza con alumnos mayores: aspectos introductorios

Existe en las personas en general, la necesidad de adoptar un marco desde el cual interpretar y conferir sentido a la realidad. Los docentes, cuando tratan con A.M. (algo nuevo para muchos), precisan de este enmarque para que sus actuaciones resulten lo más apropiadas posibles y así interpretar acertadamente y/o evitar incongruencias o conductas inadecuadas, algo que produciría estrés y ansiedad en el ejercicio de la función profesoral con este tipo de alumnos.

El individuo que tiene una actitud, un posicionamiento, gana con ello en términos de economía adaptativa, puesto que el tenerla le permite ordenar y dotar de significado ciertos aspectos del medio social en el que se mueve. Tener una actitud implica estar listo a responder de un modo dado y cuasi automático a un objeto social. Pero, paradójicamente, en ocasiones, debido a este papel de economía psíquica que juegan las actitudes en general y de forma particular la que sostenemos sobre la vejez y el envejecimiento (los prejuicios, los mitos y los estándares), adoptamos posiciones que se convierten en teorías implícitas erróneas que más que ayudar entorpecen la labor educativa, dado lo falaz de las premisas de partida y la tendencia inconsciente, a través de los comportamientos concretos, a que dichas ideas se cumplan: los viejos son desmemoriados, intransigentes, rígidos, pasivos, etcétera. Como cabe suponer, estas actitudes improductivas sobre los mayores definen y motivan ciertas tendencias de actuación docente inadecuadas.

Las ideas y actitudes de prejuicio sobre los mayores, adquiridas a lo largo de la vida por una suerte de transmisión cultural y educativa, no sólo funcionan como una interpretación de la realidad capaz de encauzar los comportamientos, sino que también buscan confirmar su legalidad y vigencia, reforzándose en la misma realidad vital. Es de esta forma como los prejuicios, en tanto perspectiva que son, a la vez que canalizan y conciertan las conductas según su propia cualidad, conducen y empujan los comportamientos de forma selectiva, hasta encontrar en las personas, los hechos y las situaciones, las claves o los argumentos para una confirmación y convalidación a la asunción implícita en dicho enfoque; se podría decir que muchos individuos adoptan con relación a sus contextos una óptica ideológica que, a modo de taxonomía, fuerza a aquellas percepciones, emociones y conductas, encajables en dichos esquemas previos, rechazando, ignorando o descalificando automáticamente aquellas evidencias que no se ajusten a dicha perspectiva interna. Autores relevantes para la psicología

social, entre los que podríamos citar a Kelly, están convencidos de que las elaboraciones apriorísticas de la mente constituyen un dispositivo funcional que dinamiza y dirige la conducta mucho más decisivamente que la realidad misma de por sí, como un estímulo autónomo; es decir, las aspiraciones, las expectativas, las hipótesis, las previsiones, las anticipaciones mentales con que las personas imaginan y explican la naturaleza de los fenómenos que las afectan, comprometen más sus actuaciones que la simple presencia objetiva de aquellos: las actuaciones de la persona están canalizadas psíquicamente según sea el modo cómo se anticipe la ocurrencia de los fenómenos. Ello se encuadra en un discurso biográfico que en ocasiones hemos denominado "dramático" (Fernández Lópiz, 1990).

Para finalizar esta introducción diremos que los prejuicios y las ideas implícitas sobre la senectud son un constructo que busca una confirmación de nuestras valoraciones previas sobre los mayores, a través de comportamientos precisos. De cara a la formación de los equipos de docentes en programas educativos de adultos mayores, este artículo pretende sentar un principio de realidad sobre la ficción en tal sentido incorporada. Para ello, habremos de procurar el desvelamiento y análisis de aquellas actitudes antimayor, cuya falta de objetividad y precisión resultan inadecuadas a lo que debiera ser una valoración pertinente, ajustada y adaptativa con este tipo de alumnos. Las principales de estas ideas y actitudes negativas son, a nuestro entender, las que siguen.

Deterioro cognitivo: el modelo deficitario o la idea del declive de los recursos intelectivos en el adulto mayor

Esta creencia sobre el deterioro cognitivo del mayor, a veces divulgada y difundida por un sector de la psicogerontología más tradicional, sigue siendo sostenida por bastantes educadores de mayores, siendo que con ello alimentan una visión poco alentadora sobre los recursos intelectivos de sus alumnos. Desde esta hipótesis, la labor educativa se ve entorpecida por comportamientos docentes que en nada favorecen un trabajo productivo, de ejercitación y de progreso de los procesos de aprendizaje y cognitivos en el A.M. De otro lado, este sesgo no se justifica en la investigación psicogerontológica, salvo en una perspectiva por lo demás trasnochada, sin demasiada fundamentación y que sostiene, como ahora señalaremos, una valoración de la ancianidad como edad de deterioro.

Se sabe por la actual psicología evolutiva, que el desarrollo de cualquier tipo de conducta o aspecto psíquico alberga una gran complejidad: sigue múltiples sentidos y se da la ocurrencia de ganancias (crecimiento) y pérdidas (declive). Nos referimos a los supuestos de cambio y discontinuidad, con los que el paradigma contextual-dialéctico (basado en posiciones hegelianas y marxistas) defiende la independencia de todas las conductas en el desarrollo, así como el carácter multidireccional de dicho proceso. Es pues que, en buena ley científica sobre el desarrollo humano, no se puede alimentar sin más la idea de mera pérdida en la vejez.

El "modelo deficitario" en relación con los aspectos cognitivos del anciano tuvo su origen en los primeros estudios que se realizaron con la prueba Wechsler² y, sin embargo, esta hipótesis ha sido contradicha por numerosos estudios psicogerontológicos realizados sobre todo en EU y en Alemania. Según las investigaciones más convencionales, la inteligencia medida por medio de tests parece disminuir con el transcurso del tiempo. La dificultad, empero, que definiría un verdadero declinar de estos aspectos intelectuales en los mayores,

² A esta línea apuntaron las investigaciones de Doppelt y Wallace (1955) en los trabajos de estandarización de la escala WAIS de inteligencia, para ancianos. En otras investigaciones más recientes, Harwood y Naylor (1971), al realizar un estudio comparativo entre personas mayores y jóvenes, observaron un menoscabo menor para los ancianos en la escala verbal que en la escala manipulativa.

estriba en definirlos argumentos causales, así como en aclarar la posibilidad de diseñar resortes optimizadores aplicables para paliar estos aspectos declinantes preconizados. Dicha hipótesis sólo se sostendría si las explicaciones a dicho argumento se asentaran en condiciones de orden estructural programados constitucionalmente a base de la edad.

Según una recopilación de elementos causales realizados por nosotros (Fernández Lópiz, 1995 a), las diferencias encontradas entre sujetos jóvenes e individuos de edad en pruebas psicométricas de inteligencia se han revelado ligadas de forma importante a factores externos, no directamente vinculados por lo tanto a la edad cronológica. De entre estas causas destacamos:

a) Las diferencias de escolarización entre las cohortes: dependiendo del grado y posibilidades de acceso al mundo escolar por parte de una determinada generación de mayores.

b) Los déficit sensoriales o de otro tipo: dificultades auditivas, visuales, motrices, etc, que pudieran entorpecer, tanto la recepción de la información ofrecida por el testólogo, la visualización de la propia prueba o la rapidez en su ejecución.

c) Las privaciones en general: experiencia, como veremos más adelante nada improbable, de un ambiente poco enriquecido intelectualmente en el grupo etario de los mayores de una determinada cohorte.

d) La rapidez de respuesta en los tests cronometrados: habida cuenta el enlentecimiento general de los sistemas de funcionamiento en los mayores, que sólo de forma dudosa se conectan con el potencial inteligente.

e) La falta de costumbre en la resolución de tests: lo que provoca ansiedad y nerviosismo en la ejecución de unas pruebas en las que, se quiera o no, el anciano se siente evaluado y comparado.

f) El conservadurismo: o sea, la tendencia de los mayores a ser más cautos y menos aventurados que los jóvenes en atreverse a dar respuestas de forma rápida (debido a las exigencias del cronómetro), sin estar plenamente seguros de su certeza y corrección.

g) Transversalidad en la investigación: dado que la mayoría de las investigaciones se redujeron a meros estudios comparativos entre grupos de edad (jóvenes-mayores), sin que ello implicara un verdadero seguimiento y sin contar con la gran relevancia que tiene las llamadas variables de cohorte.

A partir de los años 70, Baltes y Schaie, autores de la denominada teoría del Ciclo vital, realizaron una serie de investigaciones, esta vez longitudinales, con la prueba "Primary Mental Abilities" (PAM) de Thurstone, que mide cinco habilidades primarias: significado verbal, espacio, razonamiento inductivo, fluidez verbal y número, aspectos éstos relativamente independientes unos de otros. Los datos de estas investigaciones se obtuvieron sobre la base de una muestra amplia de sujetos, testados por primera vez en 1956 y luego, sucesivamente, cada siete años: 1963, 1970 y 1977. A fin de controlar los efectos de retest (el efecto de la práctica repetida en los participantes) y de mortalidad (los participantes que por unas u otras razones dejaban de ir en alguna de las fases de la secuencia de investigación), aparte de la muestra original, fueron estudiadas muestras independientes de sujetos. Se dispuso así de datos transversales y longitudinales en el contexto de lo que se denomina un Diseño Secuencial.

De forma resumida, las conclusiones de los estudios realizados (Nesselroade, Schaie y Baltes, 1972; Schaie y Labouvie-Vief, 1974; Schaie y Parham, 1977) rompieron el mito del "declive" psicobiológico de la inteligencia en la vejez, desde un enfoque sociocultural (contextual) del tema, habida cuenta la notable importancia que para los investigadores de este cuño tienen las variables generacionales e históricas como explicación de los cambios

cognitivos sobrevenidos con la edad. Las conclusiones principales de estos estudios fueron:

a) No se observó un decaimiento apreciable en todas las habilidades o para todas las personas mayores.

b) El decremento se producía en aquellas habilidades intelectivas que implican velocidad en la respuesta.

c) La capacidad verbal continúa su curso de desarrollo hasta los últimos años de la vida, decayendo luego lentamente.

d) La disminución de las capacidades intelectuales se produce de forma más probable en personas con trastornos cardiovasculares graves o en aquellas que han vivido en ambientes poco propicios o socialmente deprivados.

e) Hasta aproximadamente los 65 años de edad, las variables generacionales tienen una gran importancia; a partir de los 65 años los efectos de la edad se entremezclan con los de cohorte, adquiriendo aquella un peso cada vez más relevante sólo conforme el sujeto se acerca a edad de 80 años.

f) Las capacidades de aprendizaje se conservan hasta una edad avanzada. Es pues que dichas capacidades, incluida la memoria, no decaen ni mucho menos en la magnitud en que se suele argüir, siendo que las mermas que a veces apuntan las investigaciones son más debidas a la influencia de variables situacionales (por ejemplo ansiedad, premura en la demanda de la evocación o el recurso, etcétera) y al empleo de materiales no familiares al anciano (memorización de sílabas sin sentido, listados de dígitos, etcétera) Por el contrario, el manejo de un clima sosegado en la evaluación de la memoria o el empleo de materiales contextualizados (por ejemplo historias, relatos, etcétera) y con un carácter significativo, menguan la franja de diferencia entre mayores y adultos en esta variable.

Como conclusión de estos estudios se puede decir que las diferencias individuales son muy grandes y que, en cualquier caso, los mayores que gozan de buena salud y con un buen nivel educativo presentan mermas intelectuales proporcionalmente pequeñas, que en muchos casos se mueven dentro del rango medio de los individuos más jóvenes.

Del mismo modo, la leyenda negra del declinar cognitivo fue también puesta en entredicho por Cattell y Horn (Cattell, 1971; Horn, 1982; Horn y Donaldson, 1980), al establecer una clara distinción entre dos tipos de inteligencia: inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. Mientras que la fluida representa la forma de inteligencia capaz de resolver los problemas nuevos, la inteligencia cristalizada es la que aplica a la situación presente el cúmulo de experiencias anteriores; mientras que en la inteligencia fluida tienen poca importancia los procesos de educación y enculturización, la inteligencia cristalizada refleja en su mayor parte el aprendizaje derivado de procesos intencionales de enseñanza y enculturización. Pues bien, a pesar del carácter biologicista de los autores, éstos no tuvieron por menos que aceptar que, al menos en lo que toca a la llamada inteligencia cristalizada (ligada a la acumulación de experiencia, lo que a su vez se relaciona con aspectos vivenciales de la persona, con su formación, y por ende con las ventajas que hubieran podido beneficiar a un sujeto en el ámbito cultural, educativo, etcétera), aumentaría o se mantendría con la edad. El principal significado de estos estudios fue evidenciar que las habilidades mentales constituyen un constructo excesivamente amplio en cuyo interior se pueden hacer matizaciones importantes, más afinadas, dentro de su naturaleza compleja; o sea, no se puede hablar de la inteligencia como un constructo unívoco, sino como algo cruzado de una irreductible complejidad, en algunos de cuyos aspectos los mayores salen aventajados.

Pero no sólo una ajustada lectura de estas investigaciones cuantitativas (psicométricas) rompen el mito negativo del deterioro de la inteligencia en el A.M. En los últimos tiempos se han realizado estudios, más de corte cualitativo, tomando como punto de partida la teoría piagetiana. A través de ellos se ha puesto sobre el tapete la existencia de lo que se denominan

estilos de pensamiento "pos-formal", en los que los mayores también salen meridianamente preservados de descalificaciones y obtienen valores, en términos promedios, favorecidos con relación a los más jóvenes. Cabe destacar, de entre estas investigaciones sobre el pensamiento del adulto mayor, las siguientes:

a) Creatividad con relación al descubrimiento de nuevos interrogantes, reformulación de los problemas, aparición de preguntas sobre preguntas mal definidas, etcétera: invención de nuevos procedimientos de análisis, en suma, es lo que Patricia Arlin (1975) denomina "etapa de localización del problema" (fase avanzada dentro del curso del desarrollo cognitivo, más allá del pensamiento formal piagetiano).

b) Pensamiento contextual. Que referiría a la influencia y el peso enriquecedor de los contextos culturales e históricos en el desarrollo de nuevos niveles evolutivos en el conocimiento, siendo que éste transcurriría, desde esta posición, juntamente con la evolución del pensamiento social y científico de una determinada época histórica. Indica, pues, este extremo, la mayor impregnación del adulto mayor, de los orbitales contextuales que gravitan sobre el saber, capacitándolo para un más adecuado manejo de los códigos de su época y la posibilidad de avanzar dentro de esa realidad.

c) Pensamiento relativista. Referido a las habilidades requeridas para el análisis de relaciones interpersonales complejas. Uno de los modelos sobre pensamiento relativista más ampliamente utilizado ha sido el modelo de "juicio reflexivo" propuesto por Kitchener y King (1981). El método utilizado para el análisis de este tipo de pensamiento consiste en presentar a los individuos un dilema cuyas contradicciones deben resolverse de forma justificada. Las conclusiones principales de estos estudios comprobaron que el juicio reflexivo aumentaba con la edad y que la habilidad verbal relacionada con dicho juicio es, en gran medida, responsable de este incremento. En la misma línea se encuentran los trabajos de Blanchard-Fields (1986), que han evidenciado la mayor capacidad de los adultos (en relación con los jóvenes) en la madurez del conocimiento ante el análisis de dilemas diversos.

d) Pensamiento dialéctico. Riegel. (1979), fundamentándose en una reinterpretación de la obra piagetiana, ha propuesto un modelo de pensamiento que trasciende los límites de la lógica formal: es el llamado período de las "operaciones dialécticas" como eslabón último del desarrollo cognitivo. Este estilo de pensamiento se centra en el conflicto existente entre elementos interactuantes y a la vez continuamente cambiantes. Así, Riegel enfatiza el carácter conflictual entre una idea (tesis) y su contraria (antítesis), siendo que la resolución de dicho conflicto es siempre temporal, debido al constante cambio entre los factores interactuantes. En tal sentido, los mayores tendrían mayor capacidad para asumir la contradicción y concluir alguna manera de síntesis dialéctica.

e) Sabiduría. En un sentido similar a lo que hemos apuntado con anterioridad, las investigaciones sobre "sabiduría" han cobrado gran relevancia en los últimos tiempos. La sabiduría es un tipo de inteligencia capaz de operar con los principios de contradicción, antítesis y cambio (Clayton, 1982), basada en una manera de conocimiento interpretativo (Sternberg, 1985) que conlleva una comprensión de los límites y valores de la vida y del vivir. La sabiduría sería un claro ejemplo de inteligencia conectada a la esfera social, al autoconocimiento, a la capacidad de introspección y reflexión, y vinculada estrechamente a los problemas reales de la vida cotidiana. Por otra parte, ahora que tan de moda está la llamada inteligencia emocional, la sabiduría constituye un tipo de conocimiento integrado que incluye cualidades cognitivas y afectivas, implicando intuición, capacidad de análisis de comportamientos, comprensión, delicadeza, etcétera. Dittman-Kohli ³ y Baltes (1984), que

³ Las investigaciones de Dittman-Kohli consisten en presentar a los sujetos problemas relacionados con la esfera laboral. las relaciones familiares o los cambios integrales a lo largo del ciclo vital para ver los planes, sugerencias y opciones elaboradas por los individuos.

han estudiado en profundidad este aspecto, han definido la sabiduría en términos de habilidad individual para realizar enjuiciamientos acertados sobre asuntos importantes pero indeterminados de la vida. Así, las personas sabias son buenas consejeras, con capacidad para identificar el verdadero foco de una cuestión o problema, resolutivas para detectar alternativas y arreglos posibles, para contextualizar las dificultades, pactar, consensuar y, en definitiva, con altas dosis del "sentido común" para planificar la vida, manejarla y hacer revisiones de ella. También en estas peculiaridades los mayores obtienen calificaciones promedio superiores a los más jóvenes.

Si nos hemos detenido algo más en este apartado es porque una mala actitud en cuanto a los recursos cognitivos de los mayores es caldo de cultivo para una gran cantidad de comportamientos docentes empobrecedores con los A.M. Sobre todo, comportamientos desfavorecedores del desarrollo intelectual y mensajes docentes de desvalorización y obstruores del crecimiento personal. En estas líneas, creemos haber puesto de manifiesto que dichas ideas negativas no se sostienen en el terreno de la investigación psicogerontológica. A continuación nos vamos a referir a otros prejuicios negativos sobre el A.M. De igual modo, veremos qué tipo de comportamientos docentes elicitán y argumentaremos réplicas fundamentadas desde la ciencia psicogerontológica, en contra.

Acomodación-personalización: la idea de que al alumno mayor hay que dárselo todo elaborado, de manera personalizada y que no hay que subir el nivel dentro del grupo de clase

Un docente de A.M. que sostiene esta posición se emplea en su labor desde una actitud profesoral hiperproteccionista y paternalista. Esta actitud también impide la progresión del alumno, mantiene su desvalimiento, alienta la dependencia y la inutilidad, pretende salvar al discente mayor de una supuesta inutilidad y, por consiguiente, lo mantiene impotente, frenado, incapaz de progresar, en un discurso de alumno victimoso (Fernández Lópiz, 1994). De otro lado, esta figuración propende a una superpersonalización de la enseñanza y afianza la creencia en un determinismo endógeno y consustancial con la vejez de un proceso de desvinculación (idea clásica señalada en su momento por Cumming y Henry, 1961). Esta teoría de la desvinculación o proclividad al aislamiento social en el mayor ha sido, por cierto, rebatida en numerosas ocasiones, y como toda generalización es de todo punto engañosa y olvida los aspectos singulares que determinan el grado de participación educativa (y social en general), y la cantidad de satisfacción del A.M. en una dimensión posible de colaboración y condominio dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si nos interrogamos sobre cómo rebatir psicopedagógicamente esta postura, debemos recurrir a la defensa de ciertos patrones de actuación personal y social y a una perspectiva que preconice la participación educativa y la restitución del rol del A.M. como medio de progreso en lo intelectual y como capacidad para hacer contribuciones académicas y experienciales sin cuyo concurso la aptitud del A.M. para orientarse y conducirse con mayor seguridad en el ambiente de aula se vería disminuida. Precisamos, pues, acudir a un marco epistemológico que, tomando su punto de partida en concepciones filosóficas más actuales, como las de Wittgenstein, partiendo pues de la consideración de que las aptitudes y los contenidos mentales son el resultado de nuestra vida en sociedad, de nuestras actividades y prácticas características, considere al individuo (A.M.) y al medio (educación) como un único sistema, sólo explicable a través del recíproco inter juego entre ambos estamentos: nos referimos a la idea de "interactividad", que tiene en la obra de Vigotsky un significado ejemplo.

Sostiene este autor ruso la génesis social del pensamiento y la determinación de la conciencia por las actividades sociales realizadas con otras personas en un entorno comunitario, por el trabajo cooperativo. Es esto lo que define la capacidad individual para controlar y transformar la naturaleza, creando así las condiciones para el propio desarrollo (Wertsch, 1985).

Para Vigotsky, los cambios humanos en general son el producto de las acciones intencionales conjuntas de individuos cuyas mentes tiene existencia propia y están estructuradas desde una realidad social interpersonal. El producto final de los cambios y progresos que acontecen con la edad, son una función, pues, de la interacción social. Esta concepción, extremadamente rica en matices y posibilidades, se encarna en el importante concepto vigotskiano de "zona de desarrollo potencial": "No es otra cosa -dice Vigotsky- que la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz" (Vigotsky, 1979, 133). Como se desprende de este concepto, habría una interdependencia entre el desarrollo de las aptitudes de conocimiento y los recursos ofrecidos socialmente, lo que sintetizaría una concepción del cambio educativo en el A.M. como internalización de medios proporcionados por la interacción con otros pares y con el profesor. Dicho de otro modo, en contra del prejuicio que inicialmente hemos expuesto de acomodación de los contenidos a unos mínimos cicateros y de poca confianza en la participación (personalización) del A.M. en la dinámica de aula, la teoría vigotskyana sostiene la capacidad del aprendizaje humano para suscitar procesos de cambio que son precisamente activos en las situaciones de interacción social (Rivière, 1985).

De estas ideas expuestas podemos concluir algunos aspectos que, científicamente cimentados, torpedean la misma línea de flotación de la actitud que hemos denominado "acomodación"- "personalización":

a) En muchas esferas relacionadas con la educación en A.M. puede haber una cierta tendencia a acomodar la actividad docente y las intervenciones educativas en general al nivel de desarrollo actual de los alumnos, es decir, a esa cota de rendimiento a que se llega sin la participación (o con escasa participación) y concurso de terceros (pares y profesores). Sin embargo, como quiera que se sabe por las investigaciones actuales ⁴ de la potencialidad inherente a la participación y el interjuego en el aula en el estiramiento de los recursos intelectivos, los aprendizajes y ejercitaciones en general con A.M. deben preceder al mencionado nivel actual a fin de incrementarlo, siendo que toda limitación de objetivos debe ser entendida como una intervención profesoral conservadora que en nada favorece la plenitud en el progreso de las potencialidades del alumno.

b) El concepto de Zona de Desarrollo Potencial (Z.D.P.) sirve para sintetizar la idea de desarrollo en el mayor como apropiación e internalización de instrumentos provenientes de agentes sociales y culturales (pares y profesores), en cuya virtud se definen y actualizan funciones psíquicas y aspectos cognitivos potenciales que, si bien no se han desarrollado aún, están en proceso de hacerlo por la intermediación de la participación y la interacción en el aula.

⁴ Algunas de estas investigaciones han dado lugar en el momento actual a una gran cantidad de estudios e investigaciones vinculados a los conceptos de zona de desarrollo potencial e internalización, y al habla egocéntrica e interna. En lo que se refiere a la zona de desarrollo potencial y al concepto de internalización, se 'ha hecho notar la importante repercusión de estos conceptos en investigaciones centradas en ámbitos educativos formales y no formales (Rogoff, 1990; Forman, 1992), y se han generado formulaciones tan sugestivas como la de andamiaje (Bruner, 1975), la de regulación (Wertsch, 1985), la de participación guiada y ajuste (Rogoff, 1990) y la enseñanza recíproca (Brown y Palincsar, 1989).

No bajemos acomodaticiamente, pues, el nivel en las aulas de mayores y suscitemos, incluso provoquemos, la interacción dentro de la clase como fórmula de enriquecimiento intelectual y social. El aprendizaje humano es capaz de producir procesos evolutivos y de crecimiento en general, cuya actualización sólo es posible por la vía del intercambio social.

Estabilidad: la idea de que los mayores no cambian, no son susceptibles de mejoras con la educación

El educador que aborda su tarea desde esta premisa, no sólo parte de un punto equivocado, sino que sus comportamientos serán nihilistas, diletantes, inseguros y, en último extremo, desesperanzados: "esto no sirve para nada", "esto no va a cambiar lo más mínimo", etcétera. Además de que con ello no conseguirá transiciones y mejoras en sus alumnos, nada está más en desacuerdo con la moderna teoría gerontológica. De hecho, es algo constatado por los expertos que el mantenimiento de esta actitud nihilista de la inmovilidad induce a una situación hartamente común, a saber: que el contexto socioeducativo, en el terreno de lo cognitivo (también en otras esferas como la afectiva y social) se empobrece, en lo que respecta al estímulo intelectual, en el curso de las edades posteriores. Veamos ahora algunas cuestiones de enfoque que nos ayudarán a argumentar científicamente la contra a este aserto de la estabilidad.

Los estudios sobre el ciclo de la vida han recalcado una concepción del individuo como agente social en constante evolución y cambio. Estas modificaciones, íntimamente ligadas a una dinámica de interpenetración e interdependencia con los contextos ambientales con los que el individuo se relaciona, tiene en los espacios educativos un ámbito capital de influencia. Como es fácil adivinar, esto implica un planteamiento de la adultez y la vejez como un fenómeno contextualizado, dialéctico y ecológico, asentado en una caracterización epigenética del cambio y en una asunción del ambiente (sobre todo del social, cultural, **educativo** e histórico) como sistema de extraordinaria importancia en la delimitación de este tramo de la vida. De ahí deriva una importante y actual tesis de los teóricos del Ciclo Vital: el concepto de "plasticidad" como posibilidad permanente a lo largo del desarrollo humano de modificabilidad intrapersonal.

La modificabilidad de la persona a lo largo de su vida es algo consustancial al mismo proceso de desarrollo y a la propia vida. Este fenómeno que llamamos plasticidad, se vincula, sin duda, con las experiencias y las condiciones que le ocurren a un individuo a lo largo de su existencia. Muchos autores, como Thomas (1992), no dudan en afirmar, en conexión directa con este supuesto de la maleabilidad personal, que, precisamente, la variabilidad interindividual aumenta con la edad. Incluso a nivel biológico, los últimos estudios indican que hay importantes diferencias interindividuales entre las personas mayores. Yendo a algo concreto, con relación a la salud, el asesoramiento o los cursos universitarios de "calidad de vida" elicitaban acciones individuales en los mayores, en el plano personal y de modificación de algunas condiciones medioambientales, cuya conjunta acción codefine y optimiza el curso del funcionamiento biológico en estas personas (Fernández Lópiz, 1995 b).

Tenemos que recordar aquí también que las posibilidades de cambio, y por ende de optimización, no sólo son posibles (como en ocasiones se ha apuntado) en la infancia o adolescencia, sino que se puede y se debe afirmar que los cambios son posibles a lo largo de todo el curso de la vida. Como señalan los actuales gerontólogos, pregonar que las personas no cambian de forma considerable no implica la afirmación de una cerrazón al cambio (McCall, 1981). Lo que refleja la estabilidad de las personas es más la estabilidad de las circunstancias que la rodean, que una imposibilidad para el cambio como tal. Por tanto, la optimización es una posibilidad permanente en los individuos y, cómo no, en los mayores.

En los educadores, una actitud a favor de esta premisa permite la articulación de vías

pedagógicas, a través de las cuales las potencialidades psíquicas del mayor se actualizan en el contacto enriquecedor con el potencial educativo del profesor y los pares. Acorde con este enfoque, recordamos aquí los datos y las ideas de Labouvie-Vief (1978) en las que se evidencia la ausencia de decremento intelectual entre muestras de adultos y personas mayores de una misma generación. El difícil atribuir este rasgo de homogeneización generacional a meros procesos madurativos o de carácter biopsicológico; por consiguiente, se hace necesario inferir la influencia que los aspectos ambientales (educación, instrucción, enseñanza, por ejemplo) tienen sobre estos sorprendentes resultados de paridad cognitiva. Una delimitación coherente y universal sobre la vejez como criterio normativo y descriptivo de estabilidad (cognitiva, emocional, etcétera) como norma en este grupo de edad, ha sido seriamente cuestionado por la ciencia gerontológica, pues teórica y empíricamente, la idea de estabilidad no deja de ser engañosa y parcial en sí, algo que en el plano educativo responde más a las creencias del propio educador que a lo que realmente ocurre en sus A.M.

Pasividad: la idea de que los mayores son inhibidos y poco activos en el aula

Como es sabido, Kurt Lewin enunció la conocida fórmula para explicar el comportamiento humano como resultado de la interacción persona-ambiente, donde $C = f(P \times A)$. Para la educación con A.M., esta formulación se traduciría en: Conducta de Acomodación del A.M. (CAAM) f (Aptitudes o competencias del Mayor -CM-) \times Exigencia Educativa -EE-). Del inter juego de estos parámetros dependerá el grado de acomodación o congruencia en el comportamiento del A.M. a las exigencias educativas.

$$CAAM = f(CM \times EE)$$

Como hemos dicho, los cambios en la esfera cognitiva de los mayores son una función de la "interacción" de sus capacidades con los sistemas de influencia externos que, en lo que nos trae aquí, se traduce en exigencia o presión educativa. De cómo interactúen ambos estamentos dependerá la promoción o interferencia del curso del desarrollo individual del A.M. en diferentes habilidades y procesos cognitivos y emocionales. Se daría así en el A.M. un esfuerzo intrínseco para mantener un nivel de acomodación entre la estimulación de la docencia y las propias capacidades o aptitudes. Esto definiría su adaptación al contexto educativo como discente.

Algunos educadores suponen que los A.M. son, como ya hemos advertido, bajo-componentes, vulnerables, poco capacitados. Desde este prejuicio, al que nos referimos al inicio de este trabajo, opinan que la exigencia educativa debe ser dócil, mínima, a fin de no "inundar" con presiones educativas, a unos alumnos que suponen frágiles y pasivos. Más que en el alumno en sí, estos profesores piensan en el *quantum* de exigencia que ellos mismos van a suscitar, siendo que con ello no hacen sino ratificarse en el papel de docentes "amables" y, por lo tanto, inhibidores. Pretenden, en definitiva, proteger al A.M. de lo que ellos presuponen sería una pedagogía de requerimientos y traumática: o sea, los protegen, intentan hacer una educación paternalista y apacible. Consideran estos profesores que los A.M. sólo podrían funcionar de forma adecuada como alumnos, en una franja de exigencia educativa relativamente estrecha: como que hubiera que ser aburridamente claros, cansinamente fáciles y tremendamente dúctiles frente a unos alumnos que en su imaginario son, en lo esencial, quebradizos y obtusos. Sin embargo, esta idea, que piensa más en lo externo que en el propio alumno, cuando repara -como realmente debería ser- en lo que es la capacidad de creatividad y diligencia, debe convenir la necesidad de una idea de los A.M. como individuos ágiles, vitales y perspicaces: la existencia de procesos psíquicos activos, dinámicos y necesitados de algo más que de mero apoyo. Y sin duda es así. Como sostienen diversos trabajos teóricos

sobre gerontología (Lieberman y Tobin, 1983), las teorías en psicología de la estimulación (Berlyne, 1978) o las investigaciones sobre la importancia del control personal en la vida de las personas mayores (Langer y Rodin, 1976), los A.M. han de satisfacer otras necesidades como la de ser creativos, de participación, de desarrollo de sus intereses, etcétera, utilizando de forma solícita recursos pedagógicos personalizados, recursos del ambiente educativo que puedan ser elegidos y manipulados por el propio alumno. No hay que negar la mayor: la educación con mayores debe proporcionar seguridad, debe ser clara y accesible, pero de hecho, estas características sólo cubren necesidades básicas de competencia, y no más piensan que en la dimensión externa de la ecuación lewiniana: la Exigencia Educativa. El punto principal del cambio conceptual que debe surgir de aquellos docentes que se manejan en esta idea, es que no toda la conducta del A.M. puede explicarse o ser controlada por los elementos externos del proceso educativo. Se hace precisa la consideración del A.M. como un sujeto participativo que selecciona del medio aquello que es deseable o relevante, de lo que no lo es. Hay que pensar en el A.M. como persona que busca el éxito del logro, la independencia y el manejo de aquellos recursos y oportunidades educativas (útiles, bibliografía, etcétera) incluibles dentro de un rango de utilidad, en el momento en que las necesidades o preferencias del mismo A.M. apunten en esa dirección.

Así, pues, la educación no debe dejarse llevar de este prejuicio de la pasividad del alumno y de la necesidad de un entorno meramente amable. El ambiente educativo debe convertirse en una fuente potencial de creciente diversidad de la aptitud del A.M. para satisfacer necesidades; dicho de otra forma, la aptitud personal y el número de recursos educativos que pueden ser utilizados para la satisfacción de las propias necesidades y deseos se relacionan de forma directamente proporcional. Así, los comportamientos del A.M. pueden ser prevenidos o configurados por las demandas ambientales y a la inversa, los A.M. podrán configurar su propio entorno educativo como una forma de suscitar los comportamientos adecuados. El ambiente de clase debe fomentar el logro y la independencia de los alumnos y facilitar un mínimo de riqueza en los recursos ofrecidos por éste. O sea, apoyo, pero también fomento de la autonomía; la necesidad de aumentar la proactividad educativa, en suma, a través del diseño de un entorno educativo rico y variado, y de la importante labor, en el mismo sentido, que los medios sociales e institucionales deben acometer para apoyar esta proactividad en el seno de las universidades de mayores.

Desconocimiento: la pretendida idea de comprender al adulto mayor, sin realmente conocer su realidad social y cultural

A nivel social, la vejez se vincula con los roles desempeñados por este grupo de edad, o con aquellos que pretendidamente deberían realizar. La edad social también está, obviamente, ligada a los aspectos normativos culturales, políticos, económicos, etcétera, de una sociedad, siendo que dichos aspectos se encuadran a su vez en un tiempo propio, con sus propios intervalos y unidades de medida en el devenir histórico, razón ésta por la que cualquier consideración que desde este punto de vista podamos proponer sobre la vejez estará siempre sesgada por la arbitrariedad de una determinada época. El cambio en la estructura de las generaciones tiene una repercusión en cuanto a la selección por parte del científico, de las personas encargadas de las políticas oficiales y del educador igual, de temas concretos de investigación-acción, de nuevas situaciones que precisan ser estudiadas. Por consiguiente, la nueva estructura generacional, así como las nuevas relaciones y fenómenos que genera para la vida del individuo concreto, constituye en la actualidad un apasionante campo de estudio para el psicogerontólogo. Este es el caso de la función social de cada generación y cómo va evolucionando a lo largo de la vida del individuo, la contribución de cada generación al resto de las generaciones y, sobre todo, los nuevos sistemas de trato entre los jóvenes y los

mayores en un porvenir que de seguro se verá sometido a importantes reestructuraciones y remodelaciones en los procedimientos de relación intergeneracional, en los propios mecanismos de apoyo entre aquéllas y, cómo no, en una nueva consideración de la educación vinculada a este grupo etario.

Los docentes de A.M. suelen pertenecer a la edad media, no han llegado a la vejez en la mayoría de los casos. Es por ello que la noción que suelen tener de esta etapa de la vida es una noción puramente abstracta. Cuando hablamos de tener una idea de los mayores no nos referimos a una idea meramente psicobiológica (individualista), sino también a una comprensión social y relacional. Para alcanzar este objetivo de comprensión de la vejez en su faceta individual y relacional, sería deseable, por un lado, una cierta formación psicogerontológica para estos profesionales (una transmisión por parte de expertos en el tema de las principales ideas y concepciones sobre la vejez desde el plano de los comportamientos idiosincráticos del mayor y los cambios que acontecen con la edad) y, de otro, una auténtica formación psicosocial en lo que toca al trabajo con este grupo particular de alumnos (capacidad para empatizar con este colectivo,⁵ tratamiento de problemas y ansiedades que se desencadenan en el trato docente-discente, comprensión -a lo Dilthey-⁶ de la vejez, etcétera). Es trascendental este tipo de cosmovisión teórica y experimental de la vejez en el educador de A.M., del mismo modo que un maestro debe tenerla de los niños, por ejemplo.

Hasta fechas muy recientes, el curso del envejecimiento humano y sus posibilidades de formación permanente no había recibido el empuje y la dedicación que hubiera sido de desear. De hecho, el concepto de envejecimiento y las posibilidades que alberga este grupo etario ha sido objeto, en no pocas ocasiones, de una excesiva simplificación, como consecuencia de la cada vez más dudosa obviedad de su significado. Según fuera el enfoque o tratamiento (científico, político, antropológico o estrictamente profesional) el término vejez podía ser referido a fenómenos distintos, o cuando menos, a diversos aspectos de una misma realidad multiforme y compleja: médicos, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etcétera, pugnan y hasta se contradicen en sus versiones sobre la vejez: la vejez como deterioro, la vejez como enriquecimiento, la vejez como posibilidad o como problema social. Son, como decimos, concepciones genéricas, intrincadas, complejas y no exentas (como venimos advirtiendo a lo largo de este trabajo) de múltiples prejuicios y visiones estereotipadas. Y realmente son los de edad más joven (muchos de los profesores universitarios de mayores lo son), los que precisamente por su juventud, mantienen esa noción puramente vaga sobre las edades posteriores: sobre qué es ser mayor.

Y aunque los profesores jóvenes en líneas generales y por más que se diga mantienen actitudes positivas e interés hacia sus alumnos, no obstante, este interés no está exento de paradojas y contradicciones a la hora de abordar el fenómeno en el plano educativo y social. Así, se valora y se idealiza la "sabiduría" del mayor, pero no se le permite en muchas

⁵ Capacidad para captar el mundo interno del A.M., su vida interior, de tal manera que las actitudes y comportamientos de los docentes se vinculen sintónicamente con las necesidades del mayor y a la vez permitan a éste captar la vida interior de aquellos cuando la suya propia requiere de este aporte energético, de ayuda, de calma (Fernández Lópiz, 1994 b).

⁶ Dilthey, en sus críticas para probar los errores de la psicología "explicativa" (mecanicista y experimental) insistió en la necesidad de una psicología "comprensiva" del comportamiento y de la conciencia individual. Como se sabe, "comprender" (en oposición al "explicar" reduccionista de la metodología científico-natural) es apreciar mediante un procedimiento descriptivo y analítico, es decir, mediante un acto comprensivo, una consideración introspectivamente lograda de la viva coherencia de lo psíquico. La pretensión teórica de la psicología comprensiva es ocuparse del "hombre entero" (tanto desde un punto de vista histórico como psicológico) como ser individual que quiere, siente, representa, etcétera. El hecho de que reclamemos aquí la comprensión del mayor, quiere poner de manifiesto la intrínseca complejidad de la psicología en general, y la del anciano en particular, la inevitable ambigüedad de la conducta, la multilateralidad de la vida en sus aspectos vivenciales y comportamentales, en sus múltiples sentidos social, personal y biológico.

ocasiones que la transmite en el aula, desde el ejercicio de una pedagogía conservadora de clase magistral; en cierto modo se hace lo mismo que los poderes públicos: se lo "jubila". Las energías sociales se emplean como nunca anteriormente en pro de la educación de los mayores (en el plano formal e informal), siendo no obstante que transmitimos, aun sin darnos cuenta, una defensa de valores poco aleccionadores: por ejemplo, la orientación a la producción desmedida y al consumo sin coto de bienes materiales y de lo joven como ventaja excluyente. Testimonio de ello son los programas publicitarios que preconizan la guerra a las arrugas y a las canas; los telebasura de "gente guapa"; los ejemplos del nono bueno o la bruja mala que aparecen en la literatura o los libros de texto; la defensa de la importancia de las costumbres y las tradiciones seculares y sin embargo el ahogo de dichas costumbres y prácticas. Es decir, hay contradicciones, ambivalencias que quienes más las sienten son las personas mayores que las padecen y que algunos docentes mantienen.

Se trata, en los casos en que se produce este mantenimiento de lo ambivalente, de un trato de "apoyo" docente (y social) meramente virtual que siente como arriesgado el acercamiento afectivo real al mayor, lo que hace que los agentes de dicho soporte (los docentes) se vean obligados a repudiar "lo viejo" para controlar la distancia, pero al sentir el rechazo como un acto hostil deben simular afecto y vuelven a acercarse. En términos de mensajes, la conducta cordial de estos docentes vendría a ser de un orden distinto que la conducta adversa inicialmente manejada; una especie de comentario compensatorio para "negar" el antagonismo incluido en el retraimiento. Si el A.M. necesita mantener la relación con estos profesores ambivalentes, debe evitar interpretar acertadamente estos mensajes. De hacerlo, sería visto como un sujeto peligroso que desvela el "juego" a que se ve sometido y, en cierto modo, sería castigado por discriminar con acierto lo que el docente expresa; y sería igualmente repudiado por no discriminar: es decir, está atrapado en un doble vínculo, en una paradoja. Esta trampa del "doble vínculo" puede establecerse a nivel de la totalidad del lenguaje, no sólo en virtud de los matices discursivos, sino también a través de la entonación, los gestos y la disposición en general. Lo que ocurre es que se anuncia que merecen todo el respeto de los demás, que gracias a ellos el mundo funciona en la actualidad, que la sabiduría acumulada a través de los años es insustituible, que la ancianidad merece ser el primer objetivo de cualquier intento social de bienestar, y sin embargo la acción educativa se contrapone en buena medida a estos enunciados: los A.M., tanto individual como grupalmente, son receptores de algo que se anuncia, pero en realidad reciben una atención distinta y, sin embargo, deben actuar como si creyeran que la verdad fuera la anunciada y no la ejecutada.

El problema, pues, a que podemos vernos confrontados los docentes de A.M. es el de intentar abordar pedagógicamente un fenómeno cuyo ámbito polifacético no sólo se interconecta con una gran cantidad de aspectos diversos (biológicos, psicológicos, sociales, culturales, económicos, políticos, etcétera), sino que a su vez se sitúa en el terreno de las actitudes humanas, de sus argumentaciones no siempre fundamentadas y unívocas, de las disonancias y arbitrariedades; o sea, el terreno de los análisis y comportamientos paradójicos. Esta contradicción entre lo anunciado y las acciones comporta una situación confusa por el vínculo existente: los A.M. dependen del plantel docente que, en la práctica, pudiera ignorarlos, pero que necesita de la voluntaria asistencia a sus clases para que los programas puedan seguir manteniéndose. De hecho, para definir el envejecimiento de forma ajustada culturalmente, es necesario entender, ya de entrada, que se trata de un conjunto de fenómenos biológicos, psicológicos y sociales relacionados con las diferencias entre generaciones y que el hecho de fijar arbitrariamente su inicio está relacionado con determinado utilitarismo sociocultural, pero no con acontecimientos orgánicos dictados normativamente ("los mayores son así..."). El envejecimiento es un destino social y lo es en la medida en que está condicionado por un conjunto de circunstancias estructurales de la trama comunitaria, de

inegable y profunda incidencia en las personas mayores, desde la jubilación, pasando por el trato social diferente a que nos obligan los estereotipos, hasta las ofertas que la sociedad les brinda. Las actitudes y consideraciones que la sociedad ostenta respecto de la figura y el estatus del hombre y la mujer mayores, y los sucesos sociales que acontecen a los mismos sujetos de edad avanzada (retiro, reducción del círculo familiar por separación y pérdida de amistades y seres queridos, o la generalizada devaluación social de la vida del anciano como individuo inactivo, improductivo y casi inútil, como ser necesitado de ayuda médica, psicológica, etcétera) inciden profundamente, hoy más que nunca, en la vivencia personal durante esa edad, debido al efecto de contraste con la población joven. Esto es algo que el educador ha de tener presente a través del estudio psicosocial del mayor como grupo de edad que tiene sus propias características pero, sobre todo, a través del contacto directo con ellos en lo que sin duda es un intercambio generacional. ¿Comprenden esto los profesores cuando se dirigen a un auditorio probablemente castigado por estas contradicciones?

Precisamente, una iniciativa de enorme trascendencia educativa en el plano social, y que de forma directa repercute en lo que en este apartado venimos diciendo fue la declaración de la Comunidad Económica Europea, del año 1993 como "Año europeo de las personas de edad avanzada y de la solidaridad entre las generaciones". Esta declaración preconizó una serie de objetivos que podrían servir de marco general para paliar este desconocimiento que existe en los más jóvenes sobre el adulto mayor y su realidad social y cultural. Los objetivos de esta declaración se explicitaron como sigue:

- a) Poner de manifiesto la dimensión social de la comunidad.
- b) Sensibilizar a la sociedad respecto de la situación de las personas de edad avanzada, con las exigencias que plantea la evolución demográfica actual y futura y con las consecuencias que el envejecimiento de la población comporta para el conjunto de las políticas comunitarias.
- c) Fomentar la reflexión y el debate sobre los cambios que serán necesarios para hacer frente a esta situación. Y, como consecuencia de dicha evolución:
 - Promover el principio de la solidaridad entre las generaciones.
 - Asociar mejor a las personas de edad avanzada con el proceso de integración comunitaria.

No dudamos de que la mayoría de los docentes y ciudadanos en general, tienen buenas actitudes hacia los mayores. Sin embargo, no hemos de ignorar que, en una proporción al menos igualmente importante, se mantienen menos conscientes prejuicios y comportamientos estereotipados con relación a este grupo etario, cuya repercusión en los docentes que atienden a este tipo de alumnos es evidente. Nuestra intención en este trabajo ha sido analizar y develar estas posibilidades de actuaciones educativas infundadas e inoperantes y, al hacerlo, aligerar el peso de tan improductiva rémora. Como hemos señalado en alguna ocasión: comprender para predecir, predecir para prevenir. Se trata, sin más, del poder de la palabra como posibilidad de reconstrucción de la realidad y como posibilidad aclaratoria, de búsqueda de la certeza, de encuentro con la evidencia y de reducción de disonancias internas y de conflictos, muchos de los cuales tienen un neto origen prerracional, precomprensible a la mera ordenación cartesiana de las cosas.

Para finalizar, queremos manifestar nuestra convicción de que cuanto más uno se abre a la propia realidad y a la de otras personas, menos desea arreglar las cosas de forma dirigida ni imperativa. Cada cual ha de ser quien es, y no hemos pretendido con este artículo dar recetas ni consejos. Nos hemos limitado a decir lo que pensamos, y nos mueve el interés por comprender y aceptar las realidades existentes en el tema que hemos expuesto, en lo que nos

concierna a colegas. La capacidad para expresar y para tolerar es lo que produce más cambios en las actitudes, psicología y la educación, y sus estrategias de tratamiento y optimización en general: es de esta cambios parecen suscitarse. Empero, también hay que denunciar y lanzar al aire aspectos que es mejor desvelar. Como dice el poeta:

"Pues amarga la verdad quiero echarla de la boca".

BIBLIOGRAFÍA

- ☐ Arlin, P.K (1975), "Cognitive development in adulthood: a fifth stage?", *Developmental Psychology*, II, 602-606.
- ☐ Berlyne, D.E. (1978), "Curiosity and learning", *Motivation and emotion*, 2, 97-175.
- ☐ Blanchard-Fields, F. (1986), "Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: an adult developmental perspective", *Psychology and aging*, 1, 325-332.
- ☐ Brown, A.L. y Palincsar, A.S. (1989), "Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition", en L.B.Resnick (ecis.), *Knowing, Learning an instruction*, Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum Associates.
- ☐ Bruner, J.S. (1975), *The ontogenesis of speech acts*. *Journal of child language*, 2, 1-19.
- ☐ Cattell, R.B. (1971), *Abilities: their structure. growth and action*, Boston, Houghton Mifflin.
- ☐ Clayton, V. (1982), "Wisdom and intelligence: the nature and function of knowledge in the later years", *International journal of aging and human development*, 15, 315-321.
- ☐ Cumming, E. y Henry, W.E. (1961), *Growing old. the process of disengagement*, New York, Basic Books Inc.
- ☐ Dittman-Kobli, F. y Baltes, PB. (1984), "Towards an action-theoretical and pragmatic conception of intelligence during adulthood and old age", en C.N. Alexander y E. Langer (eds.), *Beyond formal operations: alternative endpoints to human development*, Oxford, Oxford University Press.
- ☐ Fernández Lópiz, E. (1990), "El carácter signico de la conducta en el conocimiento psicológico", *Encuentros en psicología. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos de Andalucía Oriental*, N° 17, diciembre, 93-96.
- ☐ Fernández Lópiz, E. (199~), *La formación de equipos asistenciales en la institución: gula teórico-práctica de análisis transaccional para la mejora del clima social en centros clínicos, educativos y geriátricos*, Adhara S.L, Granada.
- ☐ Fernández Lópiz, E. (1994b), "Una experiencia de psicoterapia de grupo con ancianos de una residencia geriátrica: comprobación empírica de su efecto sobre la calidad de las relaciones sociales", *Actas de III Congreso Infad*, Universidad de León, 142-147.
- ☐ Fernández Lópiz, E. (1995 a), *Psicología de la vejez*, Adhara S.L., Granada.
- ☐ Fernández Lópiz, E. (1995 b), "Valoración de las consecuencias psicológicas recíprocas de una relación de apoyo entre estudiantes y residentes en instituciones geriátricas", *Folia neuro psiquiátrica*, Vol. XXX, N° 2, Departamento de Psiquiatría y Psicología Médica de la Facultad de Medicina de Granada, Hospital Clínico San Cecilio, Universidad de Granada, 135-148.
- ☐ Forman, E. (1992), "Discourse, intersubjectivity and development of peer collaboration: a Vigostkian approach", en L.T. Winegar y J. Valsiner (eds.), *Children's within social context Vol. 2 Research and methodology*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ☐ Horn, J.L. (1982), "The aging of human abilities", en B.B.Wolman (cd.), *Handbook of developmental psychology*, Englewood-Cliffs, Nueva York, Prentice-Halí.

- ☐ Hora, J.L. y Donaldson, G. (1980), "Cognitive development II: adulthood development of human abilities", en O.G.Brim Jr. y Kagan (eds.), *Constancy and change in human development*, Harvard University Press, Cambridge, Mas.
- ☐ Kitchener, K.S. y King, P.M. (1981), "Reflective judgement: concepts of justification and their relation to age and education", *Journal of applied developmental psychology*, 2, 89-116.
- ☐ Labouvie-Vief, G. (1978), *Adult cognitive development: in research of alternative interpretation*, Merrill Palmer Quarterly, 23, 227-263.
- ☐ Langer, E. y Rodin, J. (1976), "The effects of choice and enhanced personal responsibility for the aged", *Journal of personality and social psychology*, 34, 191 - 198.
- ☐ Lieberman, M.A. y Tobin, S.S. (1983), *The experience of old age*, Basic Books, Nueva York.
- ☐ McCall, R.B. (1981), "Nature-nurture and the two realms of development: a proposed integration with respect to mental development", *Child development*, 52, 1 - 12.
- ☐ Nesselroade, J.R., Schaie, K.W. y Baltes, P.B. (1972), "Ontogenetic and generational components of structural and quantitative change in adult cognitive behavior", *Journal of Gerontology*, 33, 224-231.
- ☐ Riegel, K.F. (1973), "Dialectical operations: the final period of cognitive development", *Human development*, 16, 346-370.
- ☐ Riviére, A. (1985), *La psicología de Vigotsky*, Visor, Aprendizaje, Madrid.
- ☐ Rodrigo López, M.J. (1986), "Psicología evolutiva y procesamiento de información", en A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps.), *Psicología evolutiva. Teorías y métodos*, Tomo 1, Alianza, Madrid, 221-242.
- ☐ Rogoff, B. (1990), *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*, Nueva York: Oxford University Press. (Traducción al español, *Aprendices del pensamiento*, Piados, Madrid, 1993).
- ☐ Schaie, K.W. y Labouvie-Vief, G. (1974), "Generational versus ontogenetic components of change in adult cognitive behavior: a fourteen-year cross-sequential study", *Developmental Psychology*, 10, 305-320.
- ☐ Schaie, K.W. y Parham, I.A. (1977), "Cohort-sequential analyses of adult intellectual development", *Developmental Psychology*, 13, 649-653.
- ☐ Sternberg, R. (1985), "Cognitive approaches to intelligence", en B.B.Wolman (ed.), *Handbook of human intelligence: theories, measurements and applications*, Nueva York: Wiley Interscience, 59-118.
- ☐ Thomas, J.L. (1992), *Adulthood and aging*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- ☐ Vigotsky, L.S. (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Critica, Barcelona.
- ☐ Wertsch, J.V. (1985b), *Vigotsky and the social formation of mind*, Cambridge MA: Harvard University Press. (Traducción al español, *Vigotsky y la formación social de la mente*, Piados, Barcelona, 1988).