



LA PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA MUJER EN SU PROCESO DE ENVEJECIMIENTO: RETOS Y POSIBILIDADES

Carmen SERDIO SÁNCHEZ

M^a Jesús GARCÍA ARROYO

Universidad Pontificia de Salamanca

RESUMEN:

El estudio del proceso de envejecimiento desde parámetros educativos y/o pedagógicos es una realidad en creciente desarrollo. En este marco cobra cada día más fuerza la experiencia educativa de muchas mujeres mayores para las que la educación (formal o no formal) encierra un doble significado de reto, en ocasiones dificultoso, y de satisfacción personal. Partiendo de una experiencia concreta de intervención educativa e investigación llevada a cabo con mujeres mayores, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la incidencia de la participación educativa en la vida y el proceso de envejecimiento de la mujer, sobre su percepción del aprendizaje y sobre las condiciones y elementos que contribuyen a optimizar los procesos instruccionales en los que participan.

ABSTRACT:

The study of aging process from educative and/or pedagogic parameters is a reality in growing development. In this framework, a double meaning educative experience (formal and non formal) becomes more and more important for elderly women. These meanings

are challenge, sometimes difficult, and personal satisfaction. We start from a concrete experience in educative intervention and research on elderly women. The main objective is to reflect on how the educative participation can affect women's life and aging process, as well as their learning perception. A secondary objective is to analyse conditions and elements that contribute to optimise the educational process in which they take part.

PALABRAS CLAVE: educación de la mujer, envejecimiento femenino, gerontología educativa, aprendizaje en la vejez.

KEY WORDS: woman education, female ageing, educative gerontology, learning in old age.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación y el estudio sobre las implicaciones educativas que se derivan del proceso de envejecimiento cuenta en la actualidad con un volumen importante de publicaciones y estudios que ponen de manifiesto el interés que despierta la relación entre educación y envejecimiento.

Correspondencia:

C/ Compañía, 5. 37002 Salamanca. 923 277 100 Ext. 7070.

E-mail: cserdiosa@upsa.es

La vejez como experiencia vital humana está cada vez más extendida y su dimensión educativa, es, en la actualidad, una realidad en expansión; las novedades bibliográficas de la literatura gerontológica dan cuenta de la preocupación por abordar el proceso de envejecimiento desde presupuestos pedagógicos y/o educativos; proliferan programas y experiencias educativas que centran sus esfuerzos en proporcionar ofertas formativas al alumnado mayor y comienzan a emerger y a ocupar mayor espacio los debates teóricos y metodológicos en torno a la participación educativa de las personas mayores.

Por otra parte, la tarea de estudiar la realidad del envejecimiento femenino como proceso diferencial es relativamente nueva. La progresiva feminización del fenómeno del envejecimiento demográfico, los tradicionales itinerarios familiares, formativos, ocupacionales y personales de la mujer que confieren un carácter diferencial a su posicionamiento ante la vejez, sus aportaciones y contribuciones al desarrollo familiar y laboral de las actuales generaciones de jóvenes adultos, fácilmente constatable tanto en estudios e investigaciones como en acercamientos cotidianos y conversaciones informales, ..todo ello justifica la apertura de nuevas líneas de reflexión psicopedagógica y educativa sobre la relación entre envejecimiento, mujer y educación.

La interconexión de estas tres realidades sugiere importantes consideraciones y despierta entre los educadores de personas mayores, interrogantes diversos cuya respuesta exige un proceso de reflexión que integre, no sólo la perspectiva que aporta el profesional que promueve y desarrolla escenarios y experiencias educativas, sino la que pueden aportar las propias personas, las propias mujeres mayores, que participan regularmente en procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Qué significados encierra para muchas mujeres mayores su participación educativa?, ¿qué motivaciones les impulsan a iniciar un proceso educativo a edades tardías?, ¿cómo valoran la presencia de la

educación en sus vidas, en su proceso de envejecimiento?, ¿qué aporta la educación a la vivencia satisfactoria del mismo?, etc... son cuestiones que, dando voz a sus protagonistas, nos permiten reconstruir el discurso educativo en la vejez, aportando no sólo la dimensión de las personas participantes sino también la mirada femenina en el proceso de envejecimiento.

2. DE LA INVISIBILIDAD FEMENINA DE LA VEJEZ A NUEVOS RETOS EMERGENTES

Es sabido que en los últimos años estamos asistiendo a la presencia en la sociedad, tímida en ocasiones, de nuevos modos de entender la vejez, modos que superan críticamente las tradicionales concepciones basadas de forma exclusiva en el prejuicio, el deterioro, la pérdida y la inutilidad social. Una nueva imagen social de los viejos se está abriendo paso. Según García Minguez y Sánchez García (1998) tres son las consideraciones que avalan la “cada día más nítida imagen de la vejez como tiempo de oportunidad, como tiempo de espacio para el desarrollo de renovados modos de encarar la vida” (Martín García, 2000: 171), a saber: la noción de actividad frente a la noción de desvinculación, la vejez como sabiduría vital, necesaria y valiosa contribución del mayor, y la vejez como proyecto creativo en el marco de un ocio constructivo, superada en gran medida la visión pesimista del proceso de jubilación laboral. A todo esto es preciso añadir la progresiva consolidación de un modelo de competencia en la conceptualización del proceso de envejecimiento, que sienta sus bases en premisas y principios que destacan la existencia de formas diferentes de envejecer y afrontar los cambios que se derivan de este periodo vital, la importancia de los particulares cursos individuales y biográficos que conforman la vejez de cada uno y la existencia de plasticidad y potencial de cambio evolutivo en estas edades.

La apertura de esta nueva imagen social del viejo junto con la consideración de un

modelo de competencia en la comprensión del proceso de envejecimiento y sus posibilidades sociales y educativas, se han convertido en los últimos años en importantes motores de cambio de las concepciones negativas y estereotipadas de la vejez. Esto es particularmente importante en el caso de la mujer que envejece, puesto que se ha visto especialmente afectada no sólo por prejuicios edaístas, sino además por los que se derivan de una visión machista de las relaciones entre géneros.

El interés por el estudio del envejecimiento de la mujer como proceso diferencial con respecto al del varón se ha visto incrementado en los últimos años. Freixas (1991) señala que, en el caso de la mujer, ésta se ve sujeta a lo que denomina el doble estándar del envejecimiento femenino, por el cual la mujer que envejece no solamente se ve inmersa en este proceso, sino que además rondan en torno a ella una serie de valoraciones sociales negativizantes por el hecho de ser mujer. La masculinización de los estudios evolutivos, la biología del ciclo vital femenino y por tanto de su proceso de envejecimiento, y el doble estándar al que hacíamos referencia más arriba, son factores que han obstaculizado una comprensión integral y ajustada del envejecer de la mujer.

Si a esto añadimos la tradicional “invisibilidad” de la mujer mayor en nuestra sociedad, encontramos un cúmulo de argumentos a favor de la desigualdad ante la vejez de hombres y mujeres. Sin embargo, recientes estudios e investigaciones están tornando esta invisibilidad en protagonismo (Maquieira, 2002; Pérez, 2003; Coria, Freixas y Covas, 2005; Freixas, 2005). Se está abriendo paso una visión nueva del desarrollo evolutivo de la mujer en su proceso de envejecimiento así como una revalorización, quizás tímida aun, de su importante papel, como elemento que sostiene a tres generaciones y que, con sus contribuciones familiares, aporta innumerables beneficios a nuestro sistema social. Así por ejemplo, Pérez Ortiz (2003:9) señala

cómo las aportaciones de muchas mujeres mayores han hecho posible “la conquista de la educación superior y la incorporación masiva de las mujeres más jóvenes al mercado de trabajo” subrayando esa contribución silenciosa y sustancial a la transformación de la vida de las actuales generaciones de mujeres.

En este paso de una visión negativa y silenciada de la vejez de la mujer a otra, revalorizadora y competente, la educación juega, sin duda, un importante papel. En la vida femenina la educación siempre ha constituido un motor efectivo en la mejora de sus condiciones de vida. Ocurre igualmente en las que conforman su vejez. Es fácilmente constatable que la participación en procesos educativos formales o no formales es muy beneficioso para la mujer en esta edad y constituye un claro indicador de calidad de vida en muchas mujeres mayores. Sin embargo podemos indagar más allá y preguntarnos, en primer lugar, sobre la influencia concreta que tiene la educación en la vivencia del proceso de envejecimiento y, en segundo lugar, podemos tratar de identificar los elementos y factores propios de un proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, metodología, materiales, estilos docentes, interacciones ...) que optimizan su efecto beneficioso.

Estas dos han sido finalidades de una investigación reciente (Serdio, 2004) (1) en la que, partiendo de la reconstrucción del proceso de enseñanza-aprendizaje de un grupo de 32 mujeres mayores, se ha tratado de dar respuesta a estos interrogantes desde una aproximación metodológica cualitativa y dando voz a las propias protagonistas. La observación participante (registrada en un diario de campo), la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos escritos por las mujeres del estudio, han sido las técnicas fundamentales de recogida de información. El amplísimo corpus de datos recogidos nos ha permitido, tras su tratamiento analítico, identificar dos líneas de reflexión cuya presencia en un discurso sobre la relación entre

envejecimiento femenino y educación, es imprescindible.

Por un lado, analizar el binomio mujer mayor/educación implica indagar y conocer la propia autopercepción del proceso de envejecimiento y los condicionantes y circunstancias culturales, generacionales y biográficas que configuran gran parte de su apreciación del mismo y que se encuentran en la revisión de sus itinerarios familiares y ocupacionales. La importancia de esta cuestión radica en los talentos diversos que puede adoptar la presencia de la educación en este proceso. No podemos olvidar, en este sentido, que el itinerario educativo de muchas de las participantes de esta investigación y, en general, de un gran número de mujeres que actualmente se encuentran en proceso de envejecimiento, ha sido deficiente e irregular, cuando no prácticamente inexistente. Esta situación obedece a la confluencia de factores de diversa índole, entre los que destacan aquellos de carácter cultural y generacional, que partiendo de una concepción masculina de la educación, relegaban la formación de las mujeres al ámbito doméstico y familiar.

Todo ello, no hace sino poner de manifiesto una latente situación de marginación cultural y educativa, que ha limitado el acceso de muchas mujeres mayores a un itinerario biográfico marcado doblemente por la carencia y la necesidad educativa, con la consiguiente pérdida de la oportunidad de acceder a los bienes culturales y enriquecer así su proceso de envejecimiento.

De este modo la experiencia educativa actual de estas mujeres se convierte en un reto nuevo en el que la educación se revela como una forma de optimizar posibilidades de desarrollo, compensar dificultades y declives y paliar deterioros propios de la etapa. Todo ello, requiere evidentemente, un conocimiento profundo del proceso de envejecimiento, de los factores intervinientes en su configuración y de las particularidades que se derivan, en este caso, de la adopción de una perspectiva de género.

Por otra parte, la relación entre envejecimiento femenino y educación revela más retos nuevos, entre los que destaca la urgencia de construir una imagen social más positiva del envejecimiento de la mujer y el desarrollo de nuevas funciones y papeles sociales para las mujeres de edad. Se trata de construir modelos alternativos de envejecimiento de la mujer que superen las limitaciones y los sesgos de los anteriores y que den voz al saber silenciado e ignorado de muchas mujeres (Freixas, 2005).

Esto es especialmente importante, si consideramos prospectivamente, las inquietudes, intereses, motivaciones y necesidades formativas de las próximas generaciones de mujeres que se enfrenten al proceso de envejecimiento desde trayectos biográficos y educativos sustancialmente distintos de los de sus predecesoras.

En definitiva, la aprehensión de este maridaje entre envejecimiento femenino y educación, pasa en la actualidad por la referencia a las circunstancias generacionales, culturales y educativas que están marcando el proceso y la forma de envejecer de muchas mujeres, algunas de las cuales encuentran en la educación nuevas vías para afrontar una etapa de sus vidas para la que no han sido preparadas y nuevos recursos para poder construir una percepción y una vivencia de su propio envejecimiento basada en la autoestima, la promoción de su salud, la valoración de sus contribuciones socio-familiares y la participación en la cultura del ocio.

Por otro lado, iniciada la reflexión sobre la relación entre envejecimiento femenino y educación, es conveniente contextualizar la participación educativa de la mujer mayor en propuestas educativas y formativas concretas, que dadas a conocer, nos permitan profundizar en sus apreciaciones sobre el aprendizaje con todas sus particularidades y matices, y, asimismo, conocer las formas, métodos, estrategias y recursos que nos lleven a optimizar

ese proceso de aprendizaje y por tanto, la incidencia de los beneficiosos efectos de la educación en la vida de muchas mujeres mayores.

En este sentido, la investigación realizada con este grupo de mujeres nos ha descubierto todo un cúmulo de apreciaciones, motivaciones, intereses, dificultades y necesidades educativas, así como todo un entramado de elementos instruccionales cuya consideración cuidadosa y reflexiva ha contribuido a dotar de significado educativo a esta experiencia. Al dar cuenta de ella no nos mueve un afán de generalización, sino el deseo de que algunas cuestiones relativas a la experiencia de aprender en estas edades siendo mujer, pueda contribuir a enriquecer la reflexión de muchos educadores y educadoras de personas mayores que, sin duda, contarán entre su alumnado, con una mayoritaria o, al menos, importante, presencia femenina.

Este grupo de mujeres al que hacemos referencia ha participado a lo largo de tres años en un programa educativo cuya finalidad fundamental ha sido doble: por un lado, el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas y, por otro, el acceso a bienes culturales derivados de un mayor y mejor conocimiento de cuestiones relacionadas con la literatura, el cine y la música. A lo largo de este tiempo hemos ido construyendo todo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que, semana a semana, cada participante ha protagonizado una experiencia educativa fundamentada psicológicamente en presupuestos y principios de una psicología competente de la vejez y metodológicamente en propuestas y criterios derivados de la Pedagogía del Lenguaje Total de Francisco Gutiérrez (2).

Este proceso de intervención psicoeducativa se ha constituido en experiencia de investigación sobre la práctica que nos ha permitido ahondar en cuestiones tales como la percepción del aprendizaje de las mujeres participantes, configurada por las motivaciones, dificultades y logros adquiridos y su evolución a lo largo del proceso; los elementos instrucciona-

les que han contribuido a optimizarlo; y los efectos que la experiencia de participación educativa ha tenido en sus vidas y particularmente, en su vivencia del envejecimiento.

3. LA MUJER MAYOR ANTE EL APRENDIZAJE: MOTIVACIONES, DIFICULTADES Y LOGROS

Para poder comprender el significado de la experiencia educativa en sus vidas y en sus procesos de envejecimiento y profundizar en su percepción del aprendizaje, es conveniente atender a tres aspectos que son no sólo interesantes para el educador de mayores sino fundamentales en su reflexión sobre la práctica: conocer las diversas motivaciones que impulsan a estas mujeres a participar en una actividad educativa reglada y sistemática, identificar las dificultades de diferente orden que se han ido revelando a lo largo del proceso y conocer, a través de sus observaciones y testimonios, cuáles son las consecuencias que se derivan de su participación educativa y que constituyen auténticos logros de aprendizaje.

Señalan Fernández-Ballesteros et al. (1999) que las motivaciones de las personas mayores para realizar actividades de aprendizaje son múltiples, desde comenzar o continuar estudios que no pudieron realizar en etapas anteriores de sus vidas hasta relacionarse con otras personas pasando por adquirir conocimientos sobre temas de interés, ejercitar las capacidades mentales y con ello mantener un buen nivel de actividad.

Este tema ha despertado un gran interés desde los inicios de la gerontología educativa tal y como se desprende de numerosos trabajos, ya clásicos, que recogen el desarrollo de esta línea de investigación (Boshier, 1971; Burgess, 1972; Morstain y Smart, 1974; Ralston, 1981). Martín García (1994) cita un trabajo pionero de Houle (1961) en el que se identificó en los adultos mayores tres formas de situarse ante el aprendizaje:

1. Orientación hacia una meta: en este caso la educación constituye un instrumento mediador en orden a conseguir unas metas, unos objetivos determinados y específicos.
2. Orientación hacia una actividad: la educación es una actividad más en la que la persona encuentra elementos gratificadores como relaciones sociales, entretenimiento, que son de mayor interés que el propio contenido de la actividad educativa.
3. Orientación hacia el aprendizaje: implica la búsqueda de conocimientos y/o habilidades por el propio valor que tienen estos aprendizajes en sí mismos.

Martín García (1994) cita asimismo a Morstain y Smart (1974), los cuales identificaron seis motivos para la participación de personas adultas y mayores en actividades educativas: fomento de las interacciones sociales, expectativas externas de otros, intento de formarse con fines altruistas y de servicio a la comunidad, promoción profesional, escapar de circunstancias tediosas, problemas familiares y carencias afectivas, y aprender por el interés y el placer de aprender.

Por tanto, la búsqueda de relaciones sociales, el entretenimiento, pasar un rato agradable, combatir la soledad o la tristeza, la evasión de circunstancias vitales dificultosas, son, a menudo, claros argumentos que justifican la participación en educación. Pero a esta lista de motivos es preciso añadir la búsqueda de la actividad educativa en su dimensión más expresiva y más orientada hacia el aprendizaje: aprender cosas nuevas y experimentar placer en el proceso de aprender.

Efectivamente, la distinción entre categorías instrumentales y categorías expresivas como dos formas de orientación motivacional para participar en actividades educativas, es una forma relativamente sencilla de agrupar la diversidad de motivaciones encontradas en nuestro estudio y de definir la evolución de

las participantes al respecto. Las primeras implican la combinación de elementos orientados hacia la transmisión de contenidos, destrezas y habilidades, es decir, actividades educativas diseñadas para el afrontamiento de cambios propios del envejecimiento; las segundas se centran en un tipo de actividad que por sí sola incrementa la capacidad de disfrute y la oportunidades de expresión.

En términos generales podemos afirmar que el proceso motivacional del grupo ha ido progresivamente pasando de una orientación que podemos calificar de motivacional instrumental (motivos lúdico-recreativos, motivos relacionales, entretenimiento, evasión de problemas ...) a una orientación más asociada a la motivación expresiva y que encuentra su máximo exponente en el hecho de aprender por el placer de aprender que han manifestado algunas de las participantes (3).

La investigación sobre una y otra forma de preferencia motivacional, ha sido profusa y esclarecedora teniendo ambas importantes apoyos empíricos. Parece ser, por ejemplo, que unos antecedentes educativos elevados junto con una mayor edad favorecen la preferencia motivacional expresiva. En nuestro estudio hemos podido comprobar que en lo que respecta a la motivación para participar en un proceso de enseñanza-aprendizaje la edad es un elemento diferenciador importante. Así, las participantes más jóvenes muestran cierta tendencia a la búsqueda de entretenimiento o a una ampliación de relaciones sociales, mientras que en el grupo de las participantes de mayor edad, encontramos motivaciones asociadas a la evasión de problemas, por un lado y, en menor medida, sobre todo al principio del programa, motivaciones más cercanas al placer y la satisfacción que reporta el aprender como algo valioso en sí mismo.

Este proceso no está exento de dificultades. En los últimos años la investigación en torno a la participación educativa en la vejez se ha dirigido, entre otras cosas, a identificar

las barreras o impedimentos que limitan o dificultan tal participación. De nuevo, una síntesis realizada por Martín García (1994) sobre esta cuestión diferencia las barreras o impedimentos en dos grandes grupos: las barreras asociadas al sujeto que aprende, el viejo, entre las que destaca la edad, las actitudes, el nivel de antecedentes educativos y culturales, las necesidades prácticas de las personas y los efectos generacionales y, las asociadas al objeto y contenidos de las propuestas ofrecidas a los viejos, entre las que señala la ausencia de cursos interesantes, la falta de espacios, problemas de transporte, horarios inadecuados, etc... y en definitiva, una significativa distancia entre la demanda y la oferta educativa.

Hemos podido identificar una serie de obstáculos que han interferido en el proceso de aprendizaje de las participantes y que, en mayor o menor medida, hacen referencia a algunas de las barreras expuestas anteriormente (4). Tales dificultades pueden agruparse en cuatro tipos distintos:

- a) dificultades asociadas a la edad: problemas de audición y visión, dificultades de movimiento y miedo en desplazamientos, problemas de memoria y de tiempo de reacción.
- b) dificultades asociadas a creencias erróneas sobre el aprendizaje: percepción estereotipada de dificultad, autopercepción negativa ante el aprendizaje, cierto rechazo a la novedad como algo dificultoso, escasa confianza en las posibilidades personales, miedo al fracaso y excesiva preocupación por el resultado, así como una excesiva necesidad de aprobación.
- c) dificultades asociadas a la situación concreta de aprendizaje: escasa atención y concentración, superficialidad en la ejecución de algunas tareas, seguimiento poco preciso de instrucciones, comodidad y delegación de tareas en los alumnos, dificultades en la organización de las tareas, bloqueo

para expresarse con creatividad, dificultades para sintetizar información, desorganización de las puestas en común, comprensión errónea de las instrucciones.

- d) dificultades asociadas al clima relacional en el aula: sentimientos de competitividad entre grupos, dificultades en los agrupamientos, excesivo protagonismo de algunas participantes, escasa implicación en las tareas de algunas participantes, roces puntuales y ambiente tenso en ocasiones.
- e) dificultades asociadas a la planificación instruccional: escasa coherencia entre actividad y agrupamiento, actividades mal propuestas, instrucciones confusas, temporalización inadecuada, materiales inadecuados o poco significativos, contenidos excesivamente dificultosos, poco espacio para sus intervenciones.

Finalmente y para concluir este breve repaso por los elementos constitutivos de su percepción del aprendizaje, queremos hacer mención de las que hemos identificado como consecuencias derivadas de la participación del grupo de mujeres en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En una primera aproximación a las mismas encontramos que, si las dificultades son numerosas, tal y como quedó constatado anteriormente, los logros adquiridos compensan significativamente el esfuerzo realizado. En términos generales produce un incremento del interés y la concentración en los objetivos del programa, una mayor eficacia y control en la ejecución de las tareas propuestas, satisfacción ante la superación de retos, una progresiva minimización del miedo y rechazo a las dificultades de las tareas, descubrimiento del beneficio cognitivo, mejora de la autoestima, creación de una red de relaciones sociales y una mayor conciencia sobre el valor y la necesidad del esfuerzo.

Las consecuencias derivadas de la participación educativa de este grupo de mujeres en el programa se pueden clasificar en tres gru-

pos diferenciados: logros formativos-actitudinales, logros relacionales y logros cognitivos.

Hemos denominado logros formativos-actitudinales a aquellos que reflejan un cambio o mejora en actitudes hacia el aprendizaje, hacia su propia autovaloración como personas que aprenden o hacia los contenidos culturales en general (5). Por logros relacionales entendemos aquellos logros asociados al entramado de relaciones establecidas en el grupo participante (6). Por último, los logros cognitivos son aquellos que se derivan más directamente del entrenamiento cognitivo (7).

Sintetizando los resultados obtenidos en relación a los logros adquiridos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos afirmar que:

- Los logros formativos-actitudinales son los siguientes: mayor interés por la cultura en sus diversas manifestaciones, sentimientos de satisfacción por la superación de dificultades y retos, reducción progresiva de sentimientos de miedo o rechazo ante tareas, incremento de la autoestima y control percibido, toma de conciencia del valor del propio esfuerzo, ampliación de la capacidad de disfrute a las tareas intelectuales y descubrimiento de los beneficios de la estimulación cognitiva.
- En cuanto a los logros relacionales destacamos los siguientes: establecimiento de nuevas relaciones interpersonales, incremento en el nivel de actividad social, mayor conocimiento interpersonal, actitudes de reconocimiento y respeto mutuo, aprendizaje compartido, intercambio de conocimientos y opiniones, provisión de apoyo emocional, confianza y compañía, incremento del bienestar vital y afianzamiento de relaciones de amistad.
- En relación a los logros cognitivos encontramos los siguientes: mayor eficacia y control sobre la ejecución de las actividades, mayor atención y concentración, mejor organiza-

ción de la información y una mejora en la capacidad de síntesis de información.

- Tanto los efectos formativo-actitudinales como los relacionales y cognitivos requieren de la confluencia de cinco condicionantes fundamentales: la asistencia regular a las sesiones del programa, el conocimiento de los objetivos de las actividades por parte de las participantes, el entrenamiento y la práctica y una actitud de apertura al aprendizaje. Estas condiciones se han revelado como las coordenadas básicas en la que se sitúa la adquisición de beneficios desde esta experiencia educativa.

4. LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LA MUJER MAYOR: CLAVES OPTIMIZADORAS

En el marco de todo proceso de enseñanza-aprendizaje existen factores que contribuyen a convertir la situación instruccional en un proceso cargado de logros y satisfacciones, desde variables presentes en el alumno o en la actividad docente del profesor hasta variables propias de los elementos curriculares.

Como respuesta a uno de nuestros interrogantes, el que hace referencia a qué elementos y factores contribuyen a optimizar el efecto beneficioso de la participación educativa de la mujer en proceso de envejecimiento, hemos podido comprobar que son varios y diversos: propuestas variadas de actividad conforme a diversos criterios, especial cuidado en la validez ecológica y significación cotidiana de los contenidos, programaciones de objetivos específicos adecuadas a la situación real del grupo, modificaciones y toma de decisiones en relación al aparato metodológico, propuestas grupales e individuales de actividad, etc...pero quisiéramos hacer hincapié en tres de ellos porque consideramos que son de una importancia muy significativa a la hora de diseñar, implementar y evaluar acciones educativas con personas mayores. Nos referimos

a la calidad de las interacciones en el aula, a la condición de profesional reflexivo del educador/a y a la presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una relación y comunicación intergeneracional.

No cabe duda de que la calidad del clima relacional del aula constituye un factor absolutamente imprescindible en la dinámica del proceso educativo y contribuye muy positivamente al aprendizaje de todo sujeto, en especial de la mujer mayor, que en numerosas ocasiones asiste a la actividad educativa en busca de lazos y relaciones. En nuestro estudio encontramos dos motivos fundamentales que justifican esta apreciación. En primer lugar, la interacción entre las participantes es fuente de dificultades, cuya superación constituye un importante mecanismo de crecimiento y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en virtud de las decisiones, que sobre los objetivos, contenidos y cuestiones metodológicas, se adoptan con objeto de mejorar el clima relacional del aula.

Dotar intencionadamente a esta mejora del carácter de objetivo específico, facilitar tiempos y actividades concretas específicamente diseñadas para fomentar la comunicación y el conocimiento mutuo e introducir estrategias metodológicas que garanticen estas intenciones, son decisiones que justifican la importancia de la interacción del grupo en su proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, hemos constatado que un mayor nivel de instrucción y un incremento en el nivel de exigencia y formación, implica cambios importantes en la comunicación del grupo, que generan interacciones más favorables para el trabajo de objetivos, una menor competitividad y un notable aumento del cooperativismo, en el que el grupo se convierte en un elemento que contribuye a la estimulación y activación intelectual de algunas participantes.

Por otra parte, los beneficios del programa en las participantes se han visto incrementa-

dos por la presencia y el carácter de mediador de la conductora del grupo. Según se desprende del análisis realizado con respecto a esta cuestión, podemos afirmar que el educador de personas mayores debe ser un práctico-reflexivo, que compagina funciones de mediación, de estimulación, de guía del aprendizaje, con una actitud de reflexión sobre la práctica diaria, con objeto de ir decidiendo e introduciendo mejoras en la misma.

Esta doble función se enmarca en un perfil de educador constituido por un conjunto de cualidades y características que facilitan su labor. El análisis de este aspecto en esta investigación ha tomado como referencia el estudio de De Miguel Badesa (1995, 2000) sobre el perfil del animador sociocultural desde el *deber ser*, y atendiendo a las dimensiones básicas en las que se estructura dicho perfil, podemos afirmar que en nuestro estudio las cualidades más valoradas por las participantes han sido: serenidad, sentido del humor, flexibilidad, empatía, amabilidad, facilidad de palabra y valoración del grupo, pertenecientes respectivamente a la dimensión cognitiva, afectiva, social y de relación, moral, física y valores que se deben potenciar desde parámetros educativos.

La presencia de personas jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje(8) ha contribuido a favorecer y reforzar el mismo, en cuanto que éstos han ejercido funciones de apoyo, orientación e instrucción, estimulando la evolución en el aprendizaje del grupo participante.

Asimismo podemos afirmar que este proceso ha sido plataforma de educación intergeneracional, en la que las contribuciones y aportaciones mutuas, han enriquecido tanto el proceso de aprendizaje del grupo de mujeres como el proceso de formación de los alumnos. Dentro del contexto interdisciplinar desde el que se está abordando el estudio de la relación intergeneracional no faltan argumentos que justifican el efecto positivo del contacto entre

colectivos de diferentes edades sobre las personas y sobre todo el conjunto social. Un efecto positivo que se concreta en beneficios para la autoestima de las personas mayores y su mejor comprensión de las generaciones más jóvenes y en beneficios para los jóvenes que van desde una mejora en sus habilidades a un cambio en sus concepciones sobre lo que significa envejecer (Withnall, 2003).

En el contexto de nuestro estudio hemos encontrado que el intercambio ha promovido la ruptura de estereotipos relativos a la juventud y la vejez y su superficialidad y limitaciones respectivamente, por un lado y, por otro, la posibilidad de poder contemplar modelos de envejecimiento satisfactorio en los que la educación juega un papel importante como indicador de calidad de vida.

5. APORTACIONES DE LA EDUCACIÓN A LA VIDA DE LA MUJER MAYOR

En cualquier reflexión o discurso a propósito de los “beneficios de la vuelta a la escuela” de las personas mayores (Martín García, 1994), subyace la idea de que la educación, además de jugar un importante papel en el mantenimiento del funcionamiento intelectual, ayuda a los individuos a enfrentarse con las tareas evolutivas de su edad y coyuntura vital.

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se puede constatar que estas mujeres mayores experimentan algunas transformaciones cualitativas, que contribuyen a mejorar su calidad de vida, entendiéndola como un nivel saludable de bienestar individual, familiar y social, al mismo tiempo que aumentan sus recursos y estrategias de autoconocimiento, autovaloración y competencia personal. Es decir, protagonizan pequeños y progresivos cambios que suponen una contribución a su nivel de satisfacción y felicidad personal en sus respectivas vivencias del proceso de envejecimiento.

La experiencia educativa da cobertura a sus inquietudes e intereses y constituye un marco propicio para expresar, formular, verbalizar, compartir, contrastar, y matizar, sus creencias, ideas previas, visiones de sí mismas y sus preocupaciones vitales asociadas a este periodo de su desarrollo.

La comprensión del papel que la educación ejerce en el proceso de envejecimiento de estas mujeres sugiere la consideración de algunas claves fundamentales. así, por ejemplo, el análisis de los datos recogidos nos revela el papel preferente que ocupan las relaciones familiares en su vivencia del proceso de envejecimiento. Sus discursos se estructuran en torno a una premisa básica: la familia es fuente principal de autoconcepto que configura una imagen de sí mismas en conexión con el ejercicio de funciones de cuidado y atención, pilares básicos de su proyecto vital. Hemos podido comprobar que su autoestima está asociada de forma prioritaria al éxito en el establecimiento de su identidad femenina, obtenida a lo largo de su ciclo vital mediante el ejercicio de los roles tradicionales de cuidado y atención del hogar y los miembros familiares, de tal manera que una vez demostrada su competencia al respecto, el haber tenido éxito en este nuevo ámbito en sus vidas, el de la participación educativa, constituye un verdadero complemento para determinar una imagen positiva de sí mismas. A través de la experiencia educativa tienen acceso a habilidades cognitivas y sociales, útiles en orden a iniciar y desarrollar un proceso de revisión y valoración de sus fuentes de autoconcepto y autoestima y con ello, poder reevaluarlas a la luz de nuevos conocimientos, añadiendo nuevas vías de autovaloración que van más allá de las tradicionales.

Un aspecto relevante en el marco de esta reflexión lo ocupa el desarrollo de un proceso de reconstrucción de sus propias historias educativas y trayectorias ocupacionales, que toma como punto de partida su reencuentro actual, en pleno proceso de envejecimiento,

con la actividad educativa, destacando en su revisión vital la presencia de elementos tales como itinerarios educativos y formativos irregulares, limitados, insuficientes, desmotivadores, la influencia determinante de las creencias sobre la educación de la mujer, propias de un marco histórico, generacional y sociocultural basado en la desigualdad y en el escaso reconocimiento de la formación profesional femenina, una exclusiva visión de la educación en su dimensión más instrumental y la formación y el ejercicio del rol de ama de casa como eje fundamental de su itinerario formativo-ocupacional.

Sin embargo la revisión de su historia educativa no se agota aquí. El reencuentro con la experiencia educativa les permite modificar y matizar algunos de sus juicios y valoraciones respecto al papel de la educación en la vida femenina, destacando lo siguiente:

- La participación educativa como fuente de estimulación intelectual especialmente necesaria en el proceso de envejecimiento
- La participación educativa como recurso para acceder a conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que incrementan y mejoran el nivel cultural y la satisfacción personal.
- La participación educativa contribuye a un mejor desenvolvimiento en la sociedad actual y una mejor comprensión de los cambios diversos y acelerados que la afectan.
- La participación educativa es un reto en la vejez, que exige un esfuerzo pero aporta una gran gratificación personal.

El retorno a la participación educativa conlleva, por tanto, la posibilidad de sumergirse en una reevaluación de sus historias de desencuentros con el fenómeno educativo, pudiendo formular nuevos objetivos vitales en los que la educación tiene un papel protagonista.

Una de las conclusiones más importantes que se desprenden del análisis de sus motivaciones y dificultades se centra en la lenta y progresiva modificación de su percepción del hecho de aprender y de su propia autovaloración como sujetos de aprendizaje.

Hablar de aprendizaje en la vejez ha supuesto cuestionar una serie de creencias estereotipadas de signo negativo, en relación a las dificultades de aprendizaje en estas edades y a esos clásicos modelos del déficit intelectual que postulaban un claro proceso de deterioro, donde no cabía posibilidad de plasticidad y mejora. La experiencia educativa que protagonizan estas mujeres constituye un claro desmentido al respecto. El hecho de elevar su estimación sobre sus propias habilidades resulta ser un modo efectivo para incrementar la voluntad de participar en un nuevo aprendizaje o reavivar nuevas habilidades con la consecuente mejora en su ejecución. El incidir en un aumento de la competencia percibida incluyendo confianza en el nivel de funcionamiento personal, la habilidad para enseñar a otros y la habilidad para mejorar las propias capacidades y ejecuciones, son muestras del potencial de satisfacción que encierra la actividad educativa en el marco de la vejez. Ellas mismas van matizando y ajustando su propia autopercepción como sujetos de aprendizaje, como “alumnas” de un encuentro instructivo.

En este sentido, podemos afirmar, tras la revisión de los resultados de este estudio, que el proceso de superación de creencias estereotipadas y negativas sobre su capacidad de aprendizaje, interiorizadas acriticamente por la mayoría, es el punto de partida de una nueva reformulación de la actividad de aprender, e incluso, el inicio de un nuevo modo de disfrute y satisfacción personal, basado en el acceso desprovisto de prejuicios paralizantes, a tareas intelectuales, culturales y académicas.

El devenir hacia una nueva forma de encarar el aprendizaje, más satisfactoria y más confiada, no exime de la presencia de varia-

das y diversas dificultades, pero muchas de ellas han pasado progresivamente de ser consideradas como barreras infranqueables, a ser vistas como posibilidades de mejora, alimentando además una evolución desde motivaciones más instrumentales hacia motivaciones más expresivas en lo que respecta a su participación en la experiencia educativa.

El incremento y mejora en las redes de relaciones sociales de las participantes ha sido uno de los efectos más significativos del programa, altamente valorado por el grupo en sus discursos. El paso por esta experiencia educativa ha constituido la configuración de un nuevo espacio de encuentro interpersonal, incluso de afianzamiento de relaciones de amistad, que les ha permitido encontrar nuevos sistemas de apoyo y enriquecer, así, este pilar básico de una adaptación satisfactoria en el proceso de envejecimiento. Nos encontramos ante una mejora cuantitativa y cualitativa en sus redes de relaciones extrafamiliares, o bien ante una alternativa que compensa sus carencias en lo que respecta a relaciones interpersonales, distintas de las estrictamente familiares.

No queremos finalizar esta reflexión sobre el papel de la educación en el marco de la vejez femenina, sin hacer una referencia al poder de la experiencia educativa como oportunidad de experimentar la riqueza que aporta la educación a sus vidas como una alternativa de ocio y desarrollo personal, que va más allá de su vivencia del tiempo libre como espacio de prolongación del ejercicio de los roles domésticos.

Toda actividad educativa con personas mayores busca una mejora en su calidad de vida y en este caso concreto, esta calidad también se manifiesta en el hecho de que la experiencia educativa se constituye en plataforma de descubrimiento e intercambio de nuevos intereses, aficiones, entretenimientos, actividades sociales, etc., alternativas o complementarias a las que ya ejercen y que contribuyen a enriquecer su concepto y su vivencia del

ocio como valor de desarrollo personal. Este proceso supone, por tanto, una reorganización y ampliación de sus actividades de tiempo libre, un mayor desarrollo de la dimensión recreativa como aspecto importante en sus vidas, y una cierta evolución desde actividades de entretenimiento pasivo y asociadas a lo doméstico, hacia la experimentación, a veces compartida, con actividades más activas y novedosas para las participantes de este estudio y, sin duda, para muchas mujeres que en la actualidad buscan formas de vivir satisfactoriamente su proceso de envejecimiento.

A la luz de estas consideraciones, no cabe duda de que la participación educativa de las mujeres de edad constituye un recurso de gran trascendencia a la hora de configurar marcos vitales de calidad y asimismo, supone también una oportunidad excepcional para aquellos profesionales preocupados por diseñar e implementar acciones educativas dirigidas a mujeres mayores e interesados también por ahondar en los significados que la mirada femenina arroja a la vivencia del envejecer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOSSIER, R. (1971) Motivational orientations of adult education participants: a factor analytic explanation of Houle's typology, *Adult Education*, 21, 18-19.
- BURGESS, P. (1972) Reasons for adult participation in group educational activities, *Adult Education*, 22, 3-9.
- CORIA, C., FREIXAS, A. Y COVAS, S. (2005) *Los cambios en la vida de las mujeres. Temores, mitos y estrategias*. Barcelona: Paidós.
- DE MIGUEL BADESA, S. (1998) *Perfil del animador sociocultural*. Madrid: Narcea.
- DE MIGUEL BADESA, S. (2000) Proceso metodológico de una investigación en ani-

- mación sociocultural, en G. PÉREZ SERRANO, (Coord.) *Modelos de Investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea, 85-111.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., MOYA, R., IÑIGUEZ, J. Y ZAMARRÓN, M.D. (1999) *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FREIXAS FARRÉ, A. (1991) Autopercepción del proceso de envejecimiento en la mujer entre 50 y 60 años, *Anuario de Psicología*, 50 (3), 37-78.
- FREIXAS FARRÉ, A. (1993) *Mujer y envejecimiento. Aspectos psicosociales*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- FREIXAS FARRÉ, A. (1997) Envejecimiento y género: otras perspectivas necesarias, *Anuario de Psicología*, 73, 31-42.
- FREIXAS FARRÉ, A. (Ed.) (2005) *Abuelas, madres, hijas. La transmisión sociocultural del arte de envejecer*. Barcelona: Icaria.
- GARCÍA MINGUEZ, J. Y SÁNCHEZ GARCÍA, A. (1998) *Un modelo de educación en los mayores: la interactividad*. Madrid: Dykinson.
- HOULE, C.O. (1961) *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.
- MAQUIEIRA, V.(2002) *Mujeres mayores en el siglo XXI. De la invisibilidad al protagonismo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/IMSERSO.
- MARTÍN GARCÍA, A.V (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona: PPU.
- MARTÍN GARCÍA, A.V (2000). Diez visiones sobre la vejez: del enfoque deficitario y de deterioro al enfoque positivo. *Revista de educación*, 323, 161-182.
- MORSTAIN, B. R. Y SMART, J. C. (1974) Reasons for participation in adult education courses: a multivariate analysis of group differences, *Adult Education*, 24, 83-98.
- PÉREZ ORTIZ, L. (2003) *Envejecer en femenino. Las mujeres mayores en España a comienzos del siglo XXI*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- RALSTON, P. A. (1981) Educational needs and activities of older adults: their relationship to senior center programs. *Educational Gerontology*, 7, 231-244.
- SERDIO SÁNCHEZ, C. (2004) *Envejecimiento, mujer y educación. Aproximación etnográfica a la participación educativa de la mujer mayor*. Tesis doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca.
- WITHNALL, A. (2003). Tres décadas de Gerontología Educativa: logros y retos, en J. SÁEZ CARRERAS, (coord.) *Educación y aprendizaje en las personas mayores*. Madrid: Dykinson.

NOTAS

(1) La investigación a la que hacemos referencia es un trabajo de Tesis Doctoral, en el que se ha investigado el proceso de participación educativa de un grupo-muestra de mujeres de edades comprendidas entre los 57 y los 82 años, con el doble objetivo de analizar la repercusión de la experiencia educativa en sus respectivos procesos de envejecimiento así como dar a conocer los elementos de carácter instruccional que optimizan sus beneficios. Con una metodología de carácter cualitativo, con instrumentos y técnicas de recogida de datos propios de un método etnográfico.

(2) Los presupuestos y criterios metodológicos del programa de intervención diseñado toman como una de sus referencias fundamentales un modelo de trabajo con personas adultas conocido como la Pedagogía del Lenguaje Total de Francisco Gutiérrez. Para un primer acercamiento a este modelo puede consultarse una sencilla referencia:

Colectivo de la Escuela de Adultos. Centro Social de Hortaleza (1983). *Educación de adultos. Reto, experiencia, futuro*. Madrid: Popular, donde pueden encontrarse las líneas teóricas y metodológicas que lo orientan.

(3) Esta evolución es manifestada en numerosas ocasiones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje por las propias protagonistas. Sirva como ejemplo, el siguiente fragmento seleccionado de una de las entrevistas analizadas en el proceso de investigación:

“Las motivaciones más personales, fueron en un principio el salir de casa para hacer algo y conocer a personas nuevas, ya que aparte de la familia no conocía a nadie más, porque hacía poco tiempo que habíamos venido a vivir aquí. Luego ya, te vas dando cuenta de más cosas, las vas descubriendo y les vas cogiendo gusto y ahora me gusta mucho eso que te decía antes, tener retos cosas que solucionar”

(4) Veamos algunas de estas dificultades tal y como son manifestadas por las propias participantes en la siguiente selección de fragmentos de entrevista:

“Dificultades al principio fueron que como yo soy muy tímida y tenía que responder a alguna pregunta individual, esto me costaba mucho. Me ponía muy nerviosa y aunque han pasado algunos años me sigue pasando lo mismo. No expreso lo que realmente pienso, aunque reconozco que ya voy adquiriendo más confianza en mi misma, que era, yo creo, lo que más falta me hacía y esto te ayuda mucho, no sólo por lo que puedas aprender de cultura sino también de habilidades, de confiar más en tu capacidad, de sentirme más capaz, menos torpe de lo que yo pensaba”

“Al principio el tener que conectar con las personas, pues no las conoces y por otra parte, no estar a la altura de las circunstancias, o no saber expresar lo que sentía. A mí me cuesta a veces decir bien las cosas, como tú maja, pero yo tengo la idea, sabes?... entonces como que al principio cuando teníamos que participar en voz alta, como que me daba un poco de vergüenza por si no me sabía yo explicar...”

(5) En las entrevistas analizadas podemos encontrar numerosas referencias a este tipo de efectos:

“tengo que decirte que una de las cosas que he ido notando es que he mejorado en expresar mis ideas... yo no sé si tanto texto y tanta lectura me

habrá influido, más luego lo que tú puedas leer en tu casa... yo he leído mucho éstos dos años... me he interesado por cosas. A veces cosas que te he oído a ti en las sesiones y otras, en cosas que me han ido diciendo otras personas, mis hijos, etc..”

“estas sesiones me han hecho un poco más comunicativa, además me ayudan a evadirme de la monotonía y tener la mente ocupada. Pero sobre todo una cosa que me ilusiona mucho, Carmen, me he dado cuenta que nunca es tarde para aprender y esto me hace sentirme más activa y creativa. Lo que tu nos decías un día sobre valorarnos más a nosotras mismas, cuidarnos, esas cosas. A mi eso me ha dado luz para empezar a mirar más por mí”

(6) Algunos fragmentos de las entrevistas hacen referencia a la conexión interpersonal que se deriva del contacto con las compañeras del programa:

“me cuesta hablar en público y antes me costaba mucho salir y hacer relaciones y mira ahora, en mi vida cotidiana me ha sido beneficioso el salir más de casa y relacionarme con más gente y cuando llegaba a casa podía hablar de más temas de conversación. También me ha servido para conocer gente nueva y cultivarme más. De esta forma estoy más abierta a los demás”

“Me refiero a esas compañeras con las que te relacionas más, quedas para hacer alguna tarea y luego vas quedando para más cosas distintas de los deberes... y hablas y haces confidencias o te las hacen.... en este aspecto si que me ha enriquecido el programa”

(7) A este respecto las participantes manifiestan en numerosas ocasiones, una vez avanzado el desarrollo del programa, una mejoría y una mayor desenvolvimiento en la realización de tareas intelectuales. Presentamos un ejemplo:

“Lo del diccionario, es algo que hago mucho y a mí me encanta. Y leer, porque veo que te da un no sé que. Siempre se dice que una persona sin información una persona sin opinión. Yo antes no hablaba con nadie ni en ningún sitio, porque me daba vergüenza. Sin embargo ahora hablo y me gusta expresarme y me gusta decir las cosas”

(8) Alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación que ha realizado prácticas en este programa de intervención educativa con mujeres mayores durante dos cursos académicos.