

# **CULTURA, SABIDURÍA Y DESARROLLO PERSONAL: UN PROGRAMA EDUCATIVO PARA MUJERES MAYORES**

***Culture, wisdom and personal development:  
an educational programme for elder women.***

*Carmen Serdio  
M<sup>a</sup> Jesús García Arroyo*

**RESUMEN:** *El objetivo de este trabajo es presentar los aspectos fundamentales de un programa educativo “Cultura, sabiduría y desarrollo personal” cuya finalidad es la de revalorizar el papel de las mujeres mayores a partir de su experiencia y saberes vitales. Para ello se exponen sus fundamentos teóricos, objetivos generales, metodología y criterios de evaluación. Algunos de los resultados de la evaluación a lo largo de dos años permiten identificar claves que pueden contribuir a optimizar la capacidad de la mujer mayor de transmitir sus conocimientos. La relación intergeneracional, el uso del cuento como instrumento educativo y el aprendizaje cooperativo son algunas de ellas. Asimismo una mayor atención a los aspectos afectivos e interpersonales y a las implicaciones educativas de un envejecimiento satisfactorio, abren nuevas vías de actuación educativa.*

**Palabras clave:** *Mujeres mayores, saberes femeninos, experiencia vital, sabiduría, relación intergeneracional, aprendizaje cooperativo, entrenamiento cognitivo.*

**ABSTRACT:** *The objective of this work is to show the essential aspects of an educational programme, “Culture, wisdom and personal development”. Its purpose is to revalue the role of elder women from their experience and vital knowledge. With this aim, its theoretical aspects, general objectives, methodology and evaluation criteria are exposed. Several results from evaluations through two years in the programme are showed. These results allow identifying keys that can lead to optimize the elder woman’s ability in transmitting her knowledge. The intergenerational relationship, the use of the tale as an educational instrument and the cooperative learning are some of those keys. Likewise, a better attention to affective and interpersonal aspects and to the educational implications of a satisfying ageing may open new ways for the educational intervention.*

**Key words:** *Elder women, feminine knowledge, vital experience, intergenerational relationship, cooperative learning, cognitive training.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La intervención educativa con personas mayores es una realidad en auge. En las últimas décadas se ha consolidado ampliamente gracias a la proliferación de propuestas diversas promovidas por diferentes instituciones y entidades. Paralelamente a estas propuestas educativas para las personas mayores se ha ido abriendo paso la reflexión teórica sobre la relación entre educación y envejecimiento en un nuevo campo disciplinar denominado por unos autores *Gerontología Educativa* (Peterson, 1976, 1980; Glendenning, 1985; Glendenning y Battersby, 1990), *Gerontagogía*, por otros (Guirao y Sánchez, 1998; Lemieux y Sánchez 2000; Sánchez, 2001, Sáez, 2005). En todo caso y desde este marco nos hemos planteado contribuir desde la educación, no sólo a compensar y optimizar procesos de cambio psicoevolutivo asociados al envejecimiento femenino, sino también a revalorizar el papel de la mujer mayor en la sociedad actual a través de la consideración de sus aportaciones. Ésta es la finalidad última del programa de intervención al que hemos denominado “*Cultura, sabiduría y desarrollo personal*”, desarrollado a lo largo de un periodo de dos años (2004-2006). Partimos de la idea de que el aprendizaje en estas edades, conlleva la consideración de las experiencias vitales presentes en el ciclo vital personal de cada mujer mayor, así como de su papel como transmisora de conocimiento.

El objetivo del presente trabajo es presentar los elementos fundamentales del programa: sus fundamentos teóricos y conceptuales, objetivos generales, su planteamiento metodológico y criterios de evaluación. Asimismo tratamos de dar cuenta de la evolución del mismo en su ejecución para finalizar con un breve planteamiento sobre líneas que se abren para la reflexión pedagógica y la intervención educativa.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DEL PROGRAMA

Esta experiencia se fundamenta en dos líneas de reflexión diferentes. Por un lado nos interesamos por rescatar el concepto de sabi-

duría. Se trata de un constructo psicológico que goza de un importante protagonismo en el estudio del funcionamiento cognitivo a edades tardías y asimismo encierra un claro potencial pedagógico y educativo. Por otro lado tratamos de recoger el interés manifestado en recientes publicaciones gerontológicas por estudiar la capacidad de las personas mayores para transmitir conocimiento, contribuyendo así al desarrollo social y comunitario.

Es sabido que pese a los límites que impone el avance del envejecimiento biológico, la mente que envejece conserva un gran potencial gracias al poder compensatorio y enriquecedor de los factores culturales y contextuales que inciden en los procesos de desarrollo humano (Baltes y Staudinger, 1993; Bueno, 1995). Desde hace unas décadas la psicología del desarrollo se ha interesado por las implicaciones psicoeducativas que se derivan de la existencia de plasticidad intelectual, lo cual se ha traducido en el diseño y desarrollo de programas de entrenamiento cognitivo. Desde este marco se han trabajado aquellos procesos intelectuales que muestran un declive más temprano y que están asociados a lo que se denomina inteligencia fluida o mecánica de la inteligencia. Es evidente que la mente que envejece manifiesta declives en la mecánica cognitiva aunque su plasticidad resulte sustancial, pero, nos preguntamos con Bueno (1995, p. 206). “¿qué sucede respecto a la pragmática de la inteligencia? ¿Qué le ocurre al ‘software’ de la mente?”.

La inteligencia cristalizada incluye las características pragmáticas y especializadas del funcionamiento intelectual, así como los sistemas acumulados de conocimiento y las habilidades de aplicación (Bueno, 1995). Ante los cambios en la estructura de las metas vitales que se derivan de la experiencia de envejecer se produce una acentuación de las habilidades pragmáticas, tales como resolver problemas de la vida diaria y cotidiana, personales, familiares, relacionales, etc. Siguiendo las aportaciones de Dixon y Baltes (1986) al estudio de la inteligencia en el envejecimiento, existen dos dominios que configuran este funcionamiento intelectual pragmático: el conocimiento experto y la especialización, por un lado, y por otro, la sabiduría y el conocimiento interpretativo.

La experiencia vital adquirida en el transcurso de la vida compensa en gran medida el declive y enlentecimiento cognitivo propio

del avance de la edad y puede dar como resultado esta capacidad única que denominamos “sabiduría”. Recientemente se ha rescatado este constructo que durante siglos ha estado ligado a reflexiones filosóficas y elaboraciones narrativas y que en los últimos años despertó gran interés entre los estudiosos del proceso de envejecimiento. A pesar de tratarse de un concepto escurridizo y difícil de investigar comienza a ser un campo emergente en el desarrollo de propuestas educativas. Numerosos autores (Baltes y Smith, 1990; Dittmann-Kohli y Baltes, 1990; Staudinger, Maciel, Smith y Baltes, 1998) definen la sabiduría como un sistema de conocimiento experto que permite al individuo comprender, analizar y proporcionar consejo acerca de cuestiones complejas e inciertas de la condición humana (Shaie y Willis, 2003). Estamos ante un constructo intrincado que engloba muy diversos aspectos de carácter cognitivo, afectivo, interpersonal, práctico, etc. (Fernández-Ballesteros, Moya, Iñiguez y Zamarrón, 1999). Es por ello que los intentos por conceptualizar la sabiduría y dar respuesta a los interrogantes que suscita, han dado lugar a perspectivas diferentes de estudio y tratamiento empírico.

Algunos autores (Orwon y Perlmutter, 1990; Kramer, 1990) defienden una postura integradora en la que la interacción entre los procesos cognitivos y la estructura de personalidad es una clave fundamental de la sabiduría. De este modo, parece claro que una aproximación a la sabiduría exige la consideración de componentes cognitivos (experiencia, inteligencia), afectivos (empatía, intuición) e interpersonales (sociabilidad, dar consejo) (Fernández-Ballesteros et. al., 1999, p. 210). Todo ello da lugar a una serie de habilidades y procesos que permiten al individuo afrontar y resolver las diferentes tareas del desarrollo y los eventos no normativos que jalonan su particular curso biográfico. Afirma Bueno (1995, p. 211) que “la inagotable fuente de tensiones y de oportunidades para el crecimiento en la vida de cada uno proporciona a la persona nuevas ocasiones para mantener y desarrollar las capacidades relacionadas con la sabiduría. Por lo tanto la sabiduría es un área en la que es posible el desarrollo continuado a lo largo del curso vital”.

La respuesta a dilemas vitales de planificación, de revisión y de manejo de la vida es una de las estrategias de evaluación y medida

utilizadas en la investigación sobre sabiduría. En relación a los factores y aspectos que integran el análisis de dilemas vitales se ha operacionalizado la sabiduría conforme a cinco criterios que tratan de describir el conocimiento experto de las personas sabias.

TABLA 1. *Áreas de información y habilidad en el análisis de dilemas vitales realizados por persona sabia.*

<b>Áreas de información y habilidad</b>	<b>Orientación</b>
Conocimiento objetivo	Conocer las circunstancias particulares y las múltiples opciones disponibles
Conocimiento procedimental	Estrategias para obtener información, dar consejo, saber en qué momento dar consejo y analizar el impacto de la decisión en las consecuencias inmediatas y futuras.
Contextualismo del ciclo vital	Adecuación de la decisión para el estadio vital de la persona, las normas culturales del momento, un contexto inusual y las prioridades de las áreas de la vida.
Relativismo	Evaluación de las preferencias religiosas, los valores del momento y futuros así como el contexto cultural de la situación en particular.
Incertidumbre	Conciencia de que rara vez hay una solución perfecta, que el futuro no se puede predecir y que lo mejor que uno puede hacer es intentar optimizar las ganancias y minimizar las pérdidas y que parte del proceso implicará la consideración de soluciones alternativas.

(Fuente: *Elaboración propia a partir de Schaie y Willis, 2003:402-403*)

La exposición y apertura a la experiencia a lo largo de un periodo extenso de tiempo es, sin duda, condición necesaria para la adquisición de sabiduría. Aunque esto no está muy claro todavía puesto que las conclusiones de la investigación son aún provisionales, sí existe evidencia de que el conocimiento relacionado con la sabiduría en muchas circunstancias se puede retener y aumentar en la vejez (Schaie y Willis, 2003), especialmente si se relaciona con ciertos rasgos de personalidad, como la apertura a la experiencia, una posición media en el rasgo introversión-extraversión y altos niveles de inteligencia (Staudinger, López y Baltes, 1997). Por tanto,

la edad por sí sola no es garantía definitiva de sabiduría, pero ciertos factores añadidos como el desempeño de ciertas profesiones o el nivel educativo alcanzado, pueden convertir a la edad en un factor que facilite la adquisición de conocimiento experto y sabiduría (Villar, 2005).

Es fácil deducir el potencial pedagógico que encierra el concepto de sabiduría en el marco de una actuación educativa con personas mayores. La educación permite, entre otras cosas, el entrenamiento de habilidades cognitivas a lo largo del proceso de envejecimiento, lo cual sin duda implica una mejora sustancial en las capacidades y las potencialidades intelectuales de muchas personas mayores. Entrenar las habilidades intelectuales no sólo supone centrarnos en las que denotan procesos de declive, las asociadas a la mecánica cognitiva, sino que también podemos iniciar una línea de reflexión en la que el entrenamiento de las capacidades pragmáticas, pueda abrirnos un camino de intervención en el que la persona mayor se acerque a su sabiduría y a su propia capacidad para transmitirla a otras generaciones.

Esto conlleva una atención educativa a la persona mayor dirigida hacia el conjunto de sus conocimientos reales, generales y específicos, sobre la vida, el conjunto de sus conocimientos procedimentales, y una clara comprensión de que en muchas ocasiones existe un cierto contextualismo, relativismo e incertidumbre en sus planteamientos. Sabemos que en el desarrollo de la sabiduría son importantes la experiencia y la práctica en el manejo de situaciones vitales, propias de las relaciones interpersonales y los contextos sociales. Por ejemplo, en el ámbito familiar cierto tipo de interacciones entre abuelos y nietos pueden caracterizarse por dar y recibir consejos. En este mismo sentido y, en el ámbito más formal, los programas educativos intergeneracionales, pueden constituir para la persona mayor un marco excelente para la trasmisión de sus saberes y su sabiduría.

En este sentido es particularmente importante el papel de la mujer mayor como depositaria y transmisora de una diversidad de conocimientos y experiencias vitales que, sin duda, favorecen la relación intergeneracional, preocupación ésta de las más recientes reflexio-

nes en el campo de la gerontología educativa (Sáez, 2002; Freixas, 2005; García Mínguez, 2005; Villar, 2006).

Tradicionalmente las mujeres han sido las depositarias de un valioso acervo de conocimientos y saberes (históricos, culturales, vitales...) que se ha transmitido a través de las generaciones. Encontrar argumentos que legitimen el valor de estos saberes propios de una cultura femenina no parece ser una tarea difícil; sin embargo, aun no existe un reconocimiento suficiente de la contribución de las mujeres al conocimiento y el progreso social, ni se valora convenientemente su participación en todos los ámbitos de la realidad. Son especialmente invisibles las contribuciones de las mujeres que se acercan o viven ya plenamente un proceso de envejecimiento. Juliano (2005) destaca que su saber se ha construido y desarrollado en el marco de las relaciones interpersonales y que su valoración desde un punto de vista no androcéntrico es realmente una propuesta rica y compleja a pesar de que aparentemente resulta deficitario, frágil e inseguro. Nada más lejos de la realidad, advierte: es realmente una propuesta de evolución más rica, compleja, y multimatizada:

“Las mujeres han tenido poca necesidad de transformar su saberes en textos escritos (...). Pero en nuestra cultura, nuestra transmisión de saberes ha sido de forma preferentemente oral y fundamentalmente a través del ejemplo. Esta forma de transmisión muchas veces derivaba su eficacia del hecho de permanecer oculta, un discurso existente pero negado (...) los pequeños secretos, transmitidos de mujer a mujer, son los secretos de la función o papel real de la mujer en la sociedad” (p. 27).

Es evidente, por tanto, que no podemos ignorar durante más tiempo estos saberes femeninos, entre otras razones porque son saberes engarzados en una larga historia marcada por la carencia y la aspiración. La falta de oportunidades educativas de muchas mujeres que hoy son mayores ha sido sustituida por el ejercicio continuado y exclusivo de tareas domésticas y funciones de cuidado y atención. Roles y tareas infravaloradas pero que han generado un conjunto de saberes de gran riqueza humana sin los cuales no es posible vivir: cuidar, respetar, transmitir y crear vida (Casado, 1999).

La sabiduría del ciclo vital merece mayor consideración social, especialmente si el contexto en el que actualmente tiene lugar nues-

tra vida necesita de modos renovados de relación interpersonal. En este sentido la voz de algunas autoras se alza para reivindicar el protagonismo de las personas mayores, de las mujeres mayores al respecto. Siguiendo con Juliano (2005), esta autora lo expresa con las siguientes palabras:

“Si de lo que se trata es de construir nuevas pautas de convivencia, recurramos a nuestras abuelas. Hay una gran cantidad de aprendizaje social que podemos realizar a partir de nuestra experiencia de mujeres y como mujeres. Una experiencia que está poco recogida, que está fragmentada” (p. 30).

### **3. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROGRAMA EDUCATIVO: PARTICIPANTES, DISEÑO Y PROCESO DE DESARROLLO**

#### **3.1. Participantes**

El programa *”Cultura, sabiduría y desarrollo personal”* se ha dirigido a un grupo de veinticinco mujeres mayores de edades comprendidas entre los 60 y los 85 años. Se trata por tanto de mujeres que se encuentran en momentos diversos del proceso de envejecimiento afrontando tareas del desarrollo propias de este periodo evolutivo (alteraciones de salud, viudedad, ser abuela, cuidado informal, jubilación propia y del cónyuge, nido vacío o crianza prolongada, etc). La mayoría de las participantes están casadas o han enviudado hace poco tiempo; su historia educativa ha sido irregular y deficitaria, exceptuando algunos casos, los menos, en que gozan de cierto nivel educativo que les ha permitido el acceso a profesiones tales como enfermera, telefonista o maestra de infantil. Sin embargo en su gran mayoría la actividad ocupacional ha sido la de ama de casa. Muchas de ellas tienen hijos adultos, algunos ya independizados y otros conviviendo aún en el hogar paterno/materno, aunque la primera es la situación más habitual. Casi todas, exceptuando una minoría, son abuelas y mantienen contactos frecuentes con sus nietos y nietas, independientemente de la edad de unas y otros. Sus tareas como abuelas se concretan básicamente en el ejercicio del cuidado especialmente si se trata de nietos de corta edad.

Todas las mujeres participantes en este programa han asistido desde hace varios años a diferentes propuestas educativas del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación y por ello comparten una experiencia previa de contacto con el proceso de enseñanza-aprendizaje, propia de una educación no formal de personas mayores.

A esto es preciso añadir que hemos contado con la presencia de un grupo de seis alumnas, jóvenes estudiantes de las titulaciones de Pedagogía y Educación Social, que realizan sus prácticas como futuros profesionales en el ámbito de la intervención educativa con personas mayores. Su presencia en el programa ha supuesto la posibilidad de crear lazos de relación entre generaciones.

## **3.2. Diseño y planificación del programa**

### *3.2.1. Objetivos generales*

Toda actuación educativa con personas mayores persigue una mejora en su nivel de calidad de vida y satisfacción vital. Consideramos que la participación educativa de las mujeres mayores no sólo contribuye a ello sino que además permite tomar conciencia del valor de sus aportaciones a la dinámica social actual. Por tanto, desde este marco, nos hemos propuesto los siguientes objetivos generales:

- Entrenar procesos cognitivos (atención, memoria, lenguaje, creatividad...) asociados a la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada, incidiendo especialmente en habilidades relacionadas con la capacidad de transmisión de la información, conocimiento experto y sabiduría.
- Promover habilidades interpersonales, de interacción grupal y de comunicación, en orden a desarrollar su capacidad de transmisión de conocimiento en un marco de aprendizaje cooperativo.
- Promover el uso de narraciones y de la propia experiencia vital como medio de transmisión de conocimientos y aprendizajes y como instrumentos de promoción de desarrollo personal
- Impulsar la interacción y el intercambio intergeneracional, mostrando modelos de envejecimiento exitoso en los que la

mujer despliega todo un conjunto de recursos de adaptación y transmisión de sabiduría vital.

### 3.2.2. *Planteamiento metodológico y organización del tiempo*

La metodología seguida en el desarrollo de este programa se inspira en tareas de planificación y de revisión de vida, empleadas por algunos autores como base de la evaluación de la sabiduría. Las tareas de planificación de la vida se basan en el análisis de historias en las que, ante circunstancias determinadas, se han de tomar decisiones. La tarea del sujeto consiste en elaborar un plan que recoja lo que podría hacer o considerar el protagonista de la historia de cara al futuro. Las tareas de revisión de vida plantean situaciones en las que distintos personajes adoptan caminos diferentes en sus vidas. La tarea del sujeto consiste en reconstruir y evaluar las decisiones tomadas por cada personaje. Para ello se cuenta con el apoyo de interrogantes tales como *¿cómo podría explicar el curso de su vida?*, *¿qué razones podría dar de sus acciones?*, etc.

Además hemos recogido algunos elementos que en experiencias anteriores de trabajo con este grupo se han revelado como aspectos metodológicos eficaces en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sintetizamos a continuación algunos de ellos:

a) **Uso del cuento como núcleo generador.** Se han utilizado historias y cuentos breves como núcleos generadores del contenido y el desarrollo de cada sesión de trabajo. El cuento constituye un instrumento muy valioso para la mejora del rendimiento cognitivo, el intercambio de experiencias y la expresión oral y escrita de las mismas. Es sabido que los cuentos condensan sabiduría y valores culturales; encierran multitud de metáforas y símbolos; transmiten vivencias, experiencias, concepciones, ideas implícitas y modelos cognitivos. La lectura de un cuento implica un ejercicio de interpretación y reorganización en el que la propia experiencia vital ejerce un papel relevante, mediador. Trabajar un cuento favorece algunos procesos tales como la memoria, atención, lenguaje, expresión oral y escrita, razonamiento... y con ello facilita la capacidad para transmitir el mundo de significados que esconde cuando se interpreta a la luz de la propia experiencia vital. Gran parte de las historias utiliza-

das para el diseño de tareas de planificación y revisión de vida, son adaptadas a partir de cuentos seleccionados.

b) **Diversidad en las propuestas de actividad.** A partir del cuento se diseñan e implementan un conjunto de actividades que, de forma integral, intentan abarcar todas las dimensiones del desarrollo (física, cognitiva, emocional, relacional), en especial las habilidades cognitivas fluidas y cristalizadas. Se trata de actividades que juegan con la estructura de los textos, la organización de su contenido, la secuencia temporal de los argumentos, las hipótesis que se sostienen en ellos, las posibles orientaciones de la historia, su expresión a través de lenguajes diversos (plástico, musical, gestual, corporal, verbal) y de actividades inspiradas en las pruebas de los tests de evaluación de inteligencia adulta (figuras incompletas, rompecabezas, aritmética, claves, bloques, semejanzas y diferencias, vocabulario, dígitos,...), actividades basadas en el análisis y resolución de dilemas vitales, estudios de casos, etc.

c) **Alternancia de diferentes formas de agrupamiento.** Las actividades propuestas en cada sesión se llevan a cabo según diferentes formas de agrupamiento. Algunas se realizan en pequeños grupos de cuatro/cinco personas favoreciendo el aprendizaje compartido en un contexto de trabajo cooperativo en el que las participantes verbalizan, analizan, sintetizan y comparten las interpretaciones y enseñanzas que se derivan de su lectura personal del cuento propuesto. Esto implica un ejercicio de reflexión conjunta, de argumentación de las propias lecturas, de debate y de análisis detallado de las historias y sus consecuencias.

Junto con este tipo de agrupamiento se encuentran propuestas de actividad dirigidas al conjunto del grupo, tales como rondas de intervención a partir de un estímulo dado (por ejemplo, ejercicios de palabras, memorización de secuencias, juegos de fluidez y rapidez mental, síntesis de mensajes) y actividades individuales que posteriormente se comparten.

d) **Ejercicio de la reflexividad contextualizada y compartida.** Partimos de que el aprendizaje implica transformar las experiencias vitales en conocimiento, habilidades y actitudes mediante el ejercicio de la reflexión. Por ello, promovemos momentos dentro de la

sesión para que las participantes trasladen el contenido e interpretación del cuento trabajado a su vida cotidiana y sus circunstancias vitales. De este modo una lectura activa del cuento se convierte en un instrumento de reflexión sobre sus propios saberes vitales. Además poner en común sus contribuciones, conlleva entrenar su propia capacidad para expresarlas: organizar la información, sintetizar las ideas, diferenciar lo importante de lo secundario, expresarse con claridad y fluidez, etc. En este contexto la presencia de alumnos/as jóvenes cobra una especial relevancia por dos razones: por un lado constituyen una valiosa ayuda para estas mujeres a la hora de organizar sus ideas y optimizar su capacidad para expresarlas; por otro lado, se convierten en testigos de las potencialidades y competencias que poseen estas mujeres mayores, modelos de envejecimiento satisfactorio.

**e) Propuestas de actividades individuales de refuerzo.** Junto con las actividades de cada sesión se proponen semanalmente actividades complementarias para realizar en casa y de forma individual. Los criterios que subyacen en cada propuesta son básicamente tres: conexión con los objetivos y aprendizajes de la sesión, significatividad y aplicabilidad a la vida cotidiana y estimulación intelectual.

**f) Elaboración de un cuaderno de trabajo.** Cada participante anota, recopila, escribe todo lo relacionado con las sesiones y los cuentos trabajados en un cuaderno de trabajo propio. En principio está destinado a realizar en él las actividades complementarias semanales pero también recoge tareas realizadas a lo largo de la sesión, reflexiones conjuntas, ejercicios, anotaciones, etc. Constituye un excelente instrumento de aprendizaje mediante el cual cada participante puede iniciar una reflexión sobre la evolución que va experimentando en relación a su propia capacidad de aprendizaje: sus dificultades, sus posibilidades y adquisiciones, la evolución de sus motivaciones e intereses, sus nuevas inquietudes, etc. Se trata por tanto de una importante herramienta de evaluación.

En la tabla siguiente se presenta un ejemplo de cuento como núcleo generador a partir del cual se plantean una diversidad de propuestas de actividad en diversos tipos de agrupamiento.

TABLA 2. *Ejemplo de propuestas de actividad a partir de un cuento*

---

<b>Cuento: las estrellas de mar</b>
<p>Había una vez un escritor que vivía en una casita a orillas del mar, en una enorme playa virgen, donde pasaba temporadas escribiendo y buscando inspiración para su libro. Era un hombre inteligente y culto y con sensibilidad acerca de las cosas importantes de la vida. Una mañana mientras paseaba a orillas del océano vio a lo lejos una figura que se movía de manera extraña como si estuviera bailando. Al acercarse vio que era un muchacho que se dedicaba a coger estrellas de mar de la orilla y lanzarlas otra vez al mar. El hombre le preguntó al joven qué estaba haciendo. Éste le contestó: “recojo las estrellas de mar que han quedado varadas y las devuelvo al mar; la marea ha bajado demasiado y muchas morirán”. Dijo entonces el escritor: “pero esto que haces no tiene sentido, primero es su destino, morirán y serán alimento para otros animales y además hay miles de estrellas en esta playa, nunca tendrás tiempo de salvarlas a todas”. El joven miró fijamente al escritor, cogió una estrella de mar de la arena, la lanzó con fuerza por encima de las olas y exclamó: “para ésta...sí tiene sentido”. El escritor se marchó un tanto desconcertado, no podía explicarse una conducta así. Esa tarde no tuvo inspiración para escribir y en la noche no durmió bien, soñaba con el joven y las estrellas de mar por encima de las olas. A la mañana siguiente corrió a la playa, busco al joven y le ayudó a salvar estrellas”.</p>
<b>Propuestas de actividad y agrupamiento</b>
Ronda de palabras asociadas al mar y la playa (gran grupo).
Memorización de una secuencia de palabras: estrella de mar/caballitos de mar/caracolas/medusas/corales.reproducción posterior (gran grupo).
Actividad de relajación: a través de la música y el movimiento se van ejecutando una serie de pautas verbales que recogen las ideas expresadas en el cuento (individual).
Ficha de trabajo (pequeño grupo). Planteamiento de diversas cuestiones:
<ul style="list-style-type: none"><li>• El joven recogía las estrellas de mar que habían quedado varadas y que corrían peligro de morir...<ul style="list-style-type: none"><li>— Enumerar factores que puedan aumentar nuestro dolor cuando pasamos un mal momento.</li><li>— Enumerar factores que nos ayudan a sobrellevar los problemas con mejor ánimo.</li></ul></li><li>• El escritor se ve impresionado por el comportamiento del joven, y es que a menudo la gente que ayuda a los otros nos despierta admiración, por pequeña que sea su contribución...<ul style="list-style-type: none"><li>— Escribir nombres de personas que despiertan nuestra admiración por su actos ayuda a otros.</li><li>— Escribir cosas que hacemos cotidianamente para ayudar a otros (amigas, vecinos, hijos, nietos...).</li></ul></li></ul>

---

Actividad expresión plástica: con material diverso sin estructurar elaborar un colage que recoja los colores y las formas de la playa (pequeño grupo).

---

Actividad expresión dramática: elaborar con palabras y gestos un diálogo y su representación posterior, entre una estrella de mar y el escritor (parejas).

---

Ficha de trabajo (pequeño grupo). Planteamiento de diversas cuestiones:

- Escribir lugares que se encuentren a orillas del mar.
  - Leer atentamente este fragmento. Ponerle un título que sintetice su contenido:  
*“la buena suerte, dicen aquellos que consideran tenerla, la crea uno mismo: uno es la causa de su buena suerte. Quizá lo que ocurre es que a menudo parecemos olvidar los viejos principios vinculados al sentido común, que conocían bien nuestros abuelos y abuelas, pero que por ser obvios, son olvidados”* (Rovira y Trias de Bes: La buena suerte).
  - Buscar ideas que relacionen este pequeño texto con el cuento.
  - Escribir nombres de hombres y mujeres inteligentes y cultos.
  - Escribid cuáles son las cosas importantes de la vida.
- 

Elaboración de un caso a partir del personaje del escritor: escribir quién es, dónde vive, por que necesita retirarse a la playa, cómo es su vida, su familia, sus miedos, sus logros, qué decisión debe tomar...y elaborar asimismo un pronóstico de su vida para el futuro próximo: decisiones que toma, acciones que emprende, logros que alcanza...(individual/pequeño grupo/gran grupo).

---

Reconstruir la vida posible del joven: eventos significativos, circunstancias personales, laborales, familiares..., personalidad, metas, motivaciones.... Compararla con la anterior. Elaborar un diálogo entre ambos a la luz de sus historias personales. (individual/pequeño grupo/gran grupo).

---

Actividad de reflexión conjunta: cada grupo discute el mensaje que transmite este cuento y cada una escribe en su cuaderno su lectura personal. Puesta en común. (pequeño grupo, individual y gran grupo).

---

Propuesta de actividad complementaria: determinar temas posibles sobre los que os gustaría escribir y por qué.

---

Todo ese proceso ha tenido lugar a lo largo de dos cursos académicos (2004-05/2005-06), durante los meses comprendidos entre octubre y mayo. Las sesiones han sido semanales, con una duración de dos horas. Ha supuesto un total de 23 sesiones por curso.

El desarrollo de cada núcleo generador (de cada cuento propuesto) sigue una secuencia de pasos más o menos constante:

1. Presentación del núcleo generador: cuento corto.
2. Propuesta de actividad en asamblea o gran grupo.
3. Formación de grupos pequeños de trabajo mediante un criterio de agrupamiento determinado (memorización de una

Cultura, sabiduría y desarrollo personal: un programa educativo para mujeres mayores

secuencia de palabras o unidades de información, colores, representaciones gráficas, categorías...).

4. Propuestas de actividades grupales e individuales diversas y puesta en común de la ejecución de las mismas.
5. Propuestas de ejercicios de reflexión contextualizada y compartida.
6. Propuesta de actividad individual complementaria y de refuerzo para realizar durante la semana.

### 3.2.3. *Criterios de evaluación*

La evaluación es concebida como un proceso dinámico que valora tanto la evolución individual como grupal de las participantes. Los aspectos que consideramos como elementos importantes para evaluar son los siguientes:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a los criterios metodológicos del programa y sus elementos instruccionales.
- La programación propuesta en cada sesión: adecuación de los objetivos específicos, contenido, actividades propuestas, idoneidad y nivel de dificultad, materiales utilizados y distribución del tiempo.
- El clima socio-relacional en el grupo y grado de satisfacción de las participantes.
- Aspectos organizativos en relación a horarios, aula, espacios, recursos, etc...

Los instrumentos y estrategias para obtener información adecuada para los procesos de evaluación son las siguientes:

- grabación de algunas sesiones para su posterior análisis
- observación participante y registro sistemático de información en un diario de campo
- reuniones periódicas con personas participantes en la sesión (alumnos en prácticas)
- revisión del cuaderno de trabajo de cada participante y de las tareas realizadas en el transcurso de las sesiones
- entrevistas semiestructuradas y cuestionarios sencillos

- verbalizaciones de las participantes sobre sus posibilidades y dificultades recogidas en algunas sesiones y a través de conversaciones informales al finalizar la sesión de trabajo.

### **3.3. Algunos resultados de evaluación en relación al desarrollo de programa**

La revisión continuada del desarrollo de las sesiones del programa nos llevó a realizar algunos ajustes e introducir algunas modificaciones. En primer lugar, hemos intentado delimitar cuáles de los objetivos propuestos a lo largo del programa, sesión a sesión, son los que mejor permiten trabajar capacidades relacionadas con la transmisión de conocimientos y saberes vitales. Hemos considerado la conveniencia de aunar capacidades de la mecánica y la pragmática de la inteligencia puesto que se trata de mejorar la competencia cognitiva general y para ello es necesario atender tanto a capacidades que sufren en estas edades un cierto nivel de declive con otras, las asociadas a la inteligencia cristalizada, que mejoran y se consolidan con la edad. Para ello hemos comenzado en las primeras sesiones con objetivos más de entrenamiento cognitivo fluido y dado paso de forma progresiva a un mayor detenimiento en objetivos asociados al funcionamiento cristalizado. Se trata de un proceso que intenta entrenar la capacidad de transmisión de la información partiendo de la necesidad de ofrecer una base previa y fundamental de entrenamiento cognitivo básico.

Asimismo como fruto de la revisión periódica del proceso detectamos la necesidad de trabajar objetivos específicamente relacionados con una mejora en la utilización de la lengua oral y escrita. Hemos tratado por tanto de utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad. Todo ello como herramienta útil en la mejora de la capacidad de transmisión.

TABLA 3. *Objetivos para la mejora de la capacidad de transmisión de información*

---

**OBJETIVO GENERAL:**

---

Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, el desarrollo del pensamiento y la regulación del a propia actividad.

---

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

---

Interpretar y comprender textos escritos desde posturas personales y críticas.  
Analizar textos desde dimensiones diferentes: temática, lingüística, estilística relacionándolos con su contexto social y cultural.  
Elaborar textos de diverso tipo (narraciones, descripciones, argumentaciones...).  
Reconocer y utilizar adecuadamente distintos aspectos del vocabulario, utilizar el diccionario y otros recursos de información.  
Mejorar la capacidad de resumir, sintetizar y esquematizar información.  
Mejorar la capacidad de expresarse con fluidez, corrección y claridad a través del uso de técnicas instrumentales básicas y la utilización de recursos expresivos no verbales y paraverbales.

---

Una vez finalizado el programa podemos determinar algunas cuestiones relevantes sobre su diseño y puesta en práctica. Estos resultados de una evaluación final se refieren básicamente a los criterios metodológicos del programa.

En relación al **uso del cuento como núcleo generador** podemos afirmar que las participantes han valorado muy positivamente la utilización de pequeños cuentos y narraciones cortas, como núcleos generadores alrededor de los cuales gira todo el desarrollo posterior de las sesiones. Señalan dos aspectos fundamentales:

- el cuento imprime a la sesión un carácter lúdico, atractivo y altamente motivador, además de ser un recurso valioso para el aprendizaje por su lenguaje sencillo y accesible.
- el cuento encierra un potencial instructivo y permite reflexionar sobre aspectos diversos de la vida: transiciones y encrucijadas vitales, momentos críticos, estrés evolutivo, estrategias de afrontamiento, etc. Además transformar algunos de los cuentos en dilemas vitales o casos para analizar, sopesar, tomar decisio-

nes, controlar diferentes variables, etc... constituye un recurso excelente para promover conocimientos sabios y expertos.

En relación a la **diversidad y alternancia de propuestas de actividad**, no cabe duda de que constituye un criterio necesario en orden, ya no sólo a entrenar determinadas capacidades intelectuales o lingüísticas, sino también a la hora de crear un clima grupal de motivación e implicación en las tareas propuestas. La variedad de actividades se basa en una propuesta que abarca diferentes dimensiones del desarrollo (emocional, cognitivo, corporal) y diferentes manifestaciones tales como la expresión verbal, gestual, corporal, musical, plástica, etc.

El imprimir variedad a la propuesta de cada sesión garantiza una mayor implicación por parte de las participantes, una mejora cuantitativa y cualitativa de sus niveles de motivación, una compensación entre logros y dificultades y un clima relajado y óptimo para generar esfuerzos gratificantes. Todo ello condiciones necesarias en un programa de este tipo.

En relación a la **alternancia de diversos tipos de agrupamiento** hemos de destacar que se trata de un criterio metodológico constante a lo largo de todo el programa. El hecho de trabajar con agrupamientos diversos ha permitido ajustar mucho mejor el éxito en la consecución de las objetivos y en el entrenamiento específico que conllevan algunas actividades. En este sentido los agrupamientos pequeños se han convertido en una estrategia muy adecuada a la hora de expresar, comunicar, compartir, diferentes tipos de informaciones. Al mismo tiempo ha supuesto la posibilidad de ayuda por parte de las participantes más jóvenes hacia las más mayores, que habitualmente en determinadas actividades han podido presentar algún tipo de dificultad.

Los agrupamientos en gran grupo, permiten una puesta en común, tanto de las actividades realizadas en los pequeños grupos como las realizadas de forma individual al mismo tiempo que son excelentes momentos de entrenamiento de ciertas habilidades cognitivas como la memoria a corto plazo o la fluidez verbal.

Las propuestas de actividad individual han sido las menos desarrolladas en el marco de cada una de las sesiones. Sin embargo, fuera de las sesiones, constituyen un elemento importantísimo de

cara a entrenar capacidades diversas a lo largo de la semana y constituyen asimismo una forma de valorar y calibrar el esfuerzo y la implicación personal de cada participante en el desarrollo del programa.

Por último, en relación a la **elaboración personal del cuaderno de trabajo** hemos detectado diferentes actitudes y motivaciones. En términos generales se trata de una propuesta que nos ha facilitado el conocimiento de las diversas sensibilidades hacia el aprendizaje y el entrenamiento intelectual. No obstante, reconocida su utilidad como instrumento de evaluación, hemos detectado la necesidad de promover más su utilización como instrumento al servicio del aprendizaje de cada participante.

Finalmente quisiéramos destacar que la presencia mediadora de los alumnos jóvenes ha supuesto un beneficio importante. Su presencia activa en interacción con el grupo de participantes nos ha conducido a dos ámbitos de análisis: por un lado el papel ejercido por los alumnos en orden a favorecer y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto han desarrollado tres funciones básicas: una función relacional y de apoyo (atención a las demandas de las participantes, escucha activa, ayuda en tareas concretas como escribir o dibujar, compensación de dificultades, apoyo emocional, comentario de anécdotas, etc...), una función de orientación integrada por tareas diversas como explicación de instrucciones, promoción de ideas y estrategias de aprendizaje, organización del trabajo, aclaración de dudas y dificultades de la tarea, etc... y una función de instrucción en la que en algunas ocasiones han tenido la posibilidad de conducir alguna sesión, realizar el seguimiento de las tareas, explicar conceptos, elaborar materiales, planificar actividades, etc. El desarrollo de estas funciones y tareas ha sido progresivo a medida que iban integrándose en la dinámica del programa e iban adquiriendo las herramientas formativas necesarias.

Por otro lado, las aportaciones y contribuciones que de forma bidireccional han sido objeto de intercambio entre alumnas y participantes. La comunicación entre ambas generaciones les ha reportado beneficios mutuos. Por un lado, las alumnas han aportado ilusión, frescura, habilidades y estrategias de trabajo y visiones actuales sobre algunos temas; las mujeres por su parte, les han aportado un

mayor conocimiento de circunstancias históricas y vitales, modelos de adaptación a la vejez, conciencia del envejecimiento como proceso individual y biográfico y una clara ruptura con estereotipos acerca de las mujeres mayores.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Pese a los avances de los últimos años, siguen existiendo lagunas en el conocimiento y el entrenamiento de “esta capacidad intrínsecamente humana que es un potencial emergente de la experiencia” (Fernández-Ballesteros et. al., 1999, p. 217). Llegados a este punto queremos subrayar dos ideas que abren nuevas perspectivas y líneas de trabajo.

En primer lugar, la compleja variedad de componentes cognitivos, afectivos e interpersonales que implica en entrenamiento de la sabiduría, necesita un óptimo clima grupal, aspecto éste absolutamente fundamental para el proceso de aprendizaje. Coordinar estrategias encaminadas a esta finalidad es una dimensión necesaria puesto que en gran medida el éxito en las actividades y tareas de las sesiones ha estado condicionado a ello. El trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo y el intercambio y transmisión de experiencias y saberes, requieren de un buen clima relacional, en el que se preste una especial atención a los aspectos afectivos e interpersonales.

En segundo lugar, lo anterior cobra una mayor relevancia si tenemos en cuenta que muchas mujeres de esta edad afrontan sucesos vitales dificultosos que en mayor o menor medida afectan a su calidad de vida. En este sentido, nos preguntamos si entrenar la sabiduría no es algo intrínsecamente relacionado con otro constructo recuperado en la investigación psicológica actual, el constructo de *felicidad*. Nociones afines como *envejecimiento satisfactorio*, *desarrollo personal*, *autorrealización*, *satisfacción con la vida*, constituyen, a nuestro juicio, marcos desde los cuales es preciso reformular finalidades y objetivos de una intervención educativa con personas mayores.

Está previsto iniciar en un futuro a medio plazo una segunda fase del programa. Tras la evaluación del mismo, consideramos necesario incidir de una forma más clara y sistemática en los aspectos

apuntados más arriba. La información que arroja este tipo de experiencias contribuye a confirmar el papel beneficioso de la educación en el proceso de envejecimiento. Asimismo promueven una mejor comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje con personas mayores y un mejor conocimiento sobre la interpretación que estas personas hacen de tales procesos, de los cambios que experimentan, de los factores que influyen en una vivencia positiva de la participación educativa. Esto supone un enriquecimiento de la teoría y la práctica educativa en la vejez porque:

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

Tras esta experiencia partimos de una idea fuertemente reveladora: la experiencia vital constituye un elemento que encierra una gran potencialidad pedagógica en el campo de la educación de mayores, lo cual lo convierte en un aspecto ineludible en orden a construir un discurso educativo en la vejez que dignifique la presencia de las mujeres mayores en una sociedad necesitada de referentes más humanizadores, necesitada, en definitiva, de sabiduría.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALTES, P. B. y SMITH, J. Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 87-120.
- BALTES, P. B.; STAUDINGER, U. M. The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Science*. 1993, nº 2 (3), p. 75-80.
- BUENO, M. B. Potencial cognitivo y envejecimiento. *Aula*, 1995, nº 7, p. 203-214
- CASADO, R. La mediación educativa: tejiendo palabras y deseos de mujeres. *Diálogos*. 1999, nº 18 (2), p. 19-25.

- DITTMANN-KOHLI, F.; BALTES, P. B. Toward a neofuncionalist conception of adult intellect. En C. Alexander y E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development: Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press, 1990, p. 54-78.
- DIXON, R. A.; BALTES, P. B. Toward life-span research on the functions and pragmatics of intelligence. En R. J. Sternberg y R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 203-235.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R.; MOYA, R.; ÍÑIGUEZ, J.; ZAMARRÓN, M. D. *Qué es la psicología de la vejez*. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.
- FREIXAS, A. *Abuelas, madres, hijas. La transmisión sociocultural del arte de envejecer*. Barcelona: Icaria, 2005.
- GARCÍA MINGUEZ, J. *Programas de educación intergeneracional. Acciones estratégicas*. Madrid: Dykinson, 2005.
- GLENDENNING, F. What is Educational Gerontology? North American and British Definitions. En Glendenning, F. (Ed.), *Educational Gerontology: International Perspectives*. New York: St. Martin's Press, 1985, p. 31-57.
- GLENDENNING, F.; BATTERSBY, D. Why we need educational gerontology and education for older adults: a statement of first principles. En Glendenning, F. y Percy, K. (Eds.), *Ageing, education and society. Readings in Educational Gerontology*. Keele: Association for Educational Gerontology, 1990, 219-231.
- GUIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. *La oferta de la gerontagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.
- JULIANO, D. El saber de las mujeres. En A. Freixas (Ed.), *Abuelas, madres, hijas. La transmisión sociocultural del arte de envejecer*. Barcelona: Icaria/Universidad de Córdoba, 2005, p. 15-32.
- KRAMER, D. A. Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 279-313.
- LEMIEUX, A.; SÁNCHEZ, M. Gerontology: beyond words a reality. *Educational Gerontology*, 2000, n° 26, p. 475-498.
- ORWOLL, L.; PERLMUTTER, M. The study of wise persons: integrating a personality perspective. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom. Its nature, origins, and development*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 160-177.
- PETERSON, D. A. Educational Gerontology: the State of the Art. *Educational Gerontology*, 1976, n° 1 (1), p.62.
- SAEZ CARRERAS, J. Gerontagogía: intervención socioeducativa con personas mayores. En Pinazo, S. y Sánchez, M., *Gerontología. Actualización, innovación y propuestas*. Madrid: Pearson, 2005, p. 291-336.
- SAEZ CARRERAS, J. *Pedagogía social y programas intergeneracionales: educación de personas mayores*. Málaga: Aljibe, 2002.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E. La necesidad de confrontación para el enriquecimiento mutuo: entre la Gerontología Educativa y la Gerontagogía. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 2001, n° 8, p. 135-159.

Cultura, sabiduría y desarrollo personal: un programa educativo para mujeres mayores

- SCHAIE, K.W.; WILLIS, S. L. *Psicología del desarrollo adulto y la vejez*. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- STAUDINGER, U. M.; MACIEL, A. G.; SMITH, J.; BALTES, P. B. What predicts wisdom-related performance? A first look at personality, intelligence and facilitative experiential contexts. *European Journal of Personality*, 1998, nº 12, p. 1-17.
- STAUDINGER, U. M.; LÓPEZ, D. F.; BALTES, P. B. The psychometric location of wisdom-related performance: intelligence, personality and more? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1997, nº 23, p. 1200-1214.
- VILLAR, F. Educación en la vejez: hacia la definición de un nuevo ámbito para la psicología de la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 2005, nº 28 (1), p. 63-79.
- VILLAR, F. Intervención psicoeducativa con personas mayores. En Triadó, C. y Villar, F. (coords.), *Psicología de la vejez*. Madrid: Alianza, 2006, p. 423-450.

