

APRENDER DE LOS VIEJOS Y CON ELLOS

Reflexiones desde un taller formativo

Martín Linares

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL / MÉXICO
mlinares@ajusco.upn.mx



INTRODUCCIÓN. Las siguientes líneas surgen de nuestras reflexiones sobre los aprendizajes en la vejez. Aquí la palabra *nuestras* se refiere a que algunas de ellas son ideas que he propuesto en un seminario-taller que he coordinado y otras surgieron de la experiencia de trabajo de los participantes con viejos. El seminario-taller fue intensivo (20 horas en dos sesiones) y se llevó a cabo en abril de 2000 como parte del curso El coordinador de grupos de la tercera edad, organizado por el Instituto Nacional de la Senectud en su Programa de

Educación Continua para personal que atiende grupos de viejos. Los treinta participantes en ese taller tenían formaciones y experiencias diversas: médicos, psicólogas, psiquiatras, enfermeras, trabajadoras sociales, religiosas y administradores. Todos demostraron que les sobra interés, compromiso y cariño hacia su tarea y hacia quienes iba dirigida.

El nombre mismo del curso apuntaba a una idea y un objetivo educativo con el que coincidíamos: formar a coordinadores de grupos de viejos partiendo de su pertenencia a grupos

con necesidades propias, en una modalidad de atención que busca ir más allá de lo individual, curativo, asistencial, o de un enfoque médico reduccionista. Diseñar una modalidad de trabajo educativo con grupos de viejos que pusiera el acento en lo grupal y lo comunitario por encima de lo individual, en lo preventivo sobre lo curativo, en lo integral por encima de concepciones fragmentarias y disociadas. Buscar el trabajo interdisciplinario en equipo, por encima de la intervención unidimensional desde la mirada de las especialidades y sus

imaginarias jerarquías, o desde la tarea solitaria y empírica.

ACTIVIDADES. Las sesiones del seminario-taller abordaron dos unidades temáticas de interés teórico-conceptual y práctico. La primera se dedicó a compartir y debatir un enfoque que operó como punto de partida y referencia: ubicar la cuestión del aprendizaje durante la tercera edad, en una perspectiva más amplia, en el mundo vital de la vejez. La última parte de este bloque incluyó una reflexión colectiva sobre un aspecto fundamental: el de nuestra relación con los viejos, nuestra visión y, sobre todo, nuestra actitud hacia ellos. La otra unidad, a la que dedicamos la segunda sesión, buscó indagar aspectos práctico-operativos inmediatos, haciendo énfasis en los grupos de viejos con los que desarrollan su trabajo educativo los participantes en nuestro taller.

Aprendizajes en la vejez

Para esta sesión partimos del texto "Reflexiones sobre el ciclo de vida del Dr. Borg", de Erik Erikson y la película *Fresas silvestres*, de Ingmar Bergman. La elección del contrapunto entre esta obra de arte cinematográfico y el texto científico (ambos giran alrededor de la vejez), no sólo se basó en el hecho de ser, para nuestros propósitos formativos, dos recursos didácticos prácticos, accesibles, de primera calidad y complementarios, sino también en su mismo contenido. Por un lado, la brillante película de Bergman muestra el poder estético del cine, el teatro y la literatura para acercarnos, para aprehender el mundo y la psicología de la vejez de un modo distinto, a veces mucho más poderoso que un texto científico. Freud ya había señalado, respecto de las profundidades del ser humano, que el arte había llegado mucho antes y más lejos que las ciencias.

Por otro lado, el texto de Erikson realiza un estupendo análisis teórico-conceptual sobre la película; para ello, retoma sus propios y fecundos planteos anteriores sobre la noción de ciclo vital, las etapas críticas y las pro-

blemáticas típicas que suelen configurarse en esas etapas. Esos aportes son fundamentales porque han ampliado radicalmente el campo de la psicología evolutiva, que antes solía centrarse sólo en la psicología de dos etapas: la niñez y la adolescencia (vistas como las etapas de cambio por excelencia). Al incorporar Erikson la visión del ciclo vital en su conjunto, con la noción de crisis y de etapa crítica, la adultez dejó de verse como si fuera una meseta igual a sí misma, una totalidad continua, plana e indiferenciada; planteó estas etapas distintas como "las ocho edades del hombre", cada una marcada por una dinámica y un juego de conflictos particular, que gira alrededor del enfrentamiento entre dos fuerzas o tendencias opuestas, desde el nacimiento hasta la madurez. Son las tareas de desarrollo que los hombres y mujeres debemos cumplir en cada una de las etapas de nuestra vida y las alternativas de éxito o de fracaso que enfrentamos. En esta perspectiva, Erikson ubica y analiza, a partir de la película, la última etapa, la de la vejez, definida por un conflicto predominante: integridad del Yo vs desesperación. Por medio del personaje central, Erikson hace accesible al lector muchos conceptos psicoanalíticos, los hace jugar de modo que permite la comprensión de muchos conflictos y conductas defensivas de la vejez.

Iniciamos la primera sesión con la proyección de la película, después de la distribución y lectura del texto por parte de los participantes. Luego de un receso se pidió a los participantes que plantearan las preguntas e inquietudes que surgían del material leído y visto, partiendo de su interés en el trabajo con los viejos; éstas fueron tomadas como emergente grupal para, a partir de ellas, plantear las ideas iniciales para su discusión en pequeños grupos y luego en plenaria. El interés concreto de los participantes parecía centrado en comprender cómo aprenden los viejos. Esto abrió a su vez una serie de preguntas: ¿puede decirse que aprenden de una manera distinta que otros adultos a los que no consideramos

viejos? Sin duda hay fenómenos muy conocidos, como las dificultades sensorio-motrices o mnémicas (memoria *larga* vs. memoria inmediata, etc.), actitudes de pasividad, de testarudez, de resignación, que si bien no aparecen en cierta edad sí aumentan con ella y son, sin duda, obstáculos para el aprendizaje. Pero más allá de eso, ¿hay una discontinuidad cualitativa que nos autorice a pensar que el aprendizaje de los adultos mayores constituye una categoría aparte? ¿Sería mejor pensarlo como parte de un proceso vital, evolutivo, que nos sugiere ubicarlo como parte de algo que llamaríamos *psicología de la vejez*?

En este sentido podríamos retomar aquello de que "se envejece como se vive", y que también los viejos aprenden del mismo modo en que viven su vejez. Esto es, su aprendizaje será parte de la manera en que registran y significan al mundo y a sí mismos; la forma en que viven los cambios, del mundo y de sí mismos, y cómo se defienden de ellos, así como la manera en que se enfrentan a lo nuevo, a lo que no conocen.

Además, carece de sentido pensar el aprendizaje de los viejos en una situación de tipo educativo formal en cuanto a pautas institucionales, contenidos, evaluación o acreditación. Por ello, es más útil pensar en un aprendizaje vital en un sentido amplio, vinculado fundamentalmente al enfrentamiento y conocimiento de situaciones nuevas, de cambio.

Aplicando esta idea de aprendizaje vital en la vejez al texto leído y a la película vista, tomado como caso, lo que interesa desde el punto de vista del proceso de aprendizaje grupal de este taller es que a partir de estas conjeturas y preguntas iniciales lanzadas desde la coordinación, las respuestas y observaciones que surgieron fueron algo así como piezas de un rompecabezas que tratamos de armar entre todos.

Al cierre del trabajo en subgrupos y plenaria, la coordinación del taller devolvió algunas ideas surgidas del grupo, incorporando sus propias reflexiones. Muchos de los participantes reconocieron esas piezas de



rompecabezas y relacionaron los rasgos y conductas del personaje de la película no sólo con los de los viejos a los que atendían, sino también con experiencias familiares y aún personales. El personaje que representaba la vejez, así como sus posibilidades de aprender, de cambiar en algo, aún en una situación vital que pareciera oponerse a ello, fueron reconocidos por el grupo como significativos.

Todo aprendizaje significativo incluye a otros, se da con otros, sobre todo tratándose de los niños y los viejos. Es una interacción, un encuentro, un hecho afectivo-social. El complejo tema del aprendizaje de la vejez tiene múltiples dimensiones. La coordinación puntualizó que abordamos sólo algunas de ellas desde un punto de vista psicológico centrado en un enfoque interaccional que, con respecto al aprendizaje privilegia el proceso de interacción entre los seres humanos, como ocurre en toda conducta humana.

Hay parámetros culturales e histórico-sociales que nunca debemos

perder de vista. El personaje y el contexto que hemos visto y leído pertenecen a un momento y una sociedad definida. La película es de 1956 y el texto analítico es de 1975, en su versión original. Bergman, el director de la película, es sueco y ubica su obra en la sociedad europea, protestante, nórdica, desarrollada, con un verdadero estado de bienestar; el personaje es un médico retirado viudo y sin problemas económicos. Es nuestra tarea pensar y discernir sobre qué aspectos pueden limitarse a esos parámetros culturales, nacionales, de época y aún de clase social. Qué aspectos remiten a problemas y conflictos psicológicos que pueden considerarse válidos en nuestro contexto y situación de trabajo en la atención a la vejez.

En nuestro trabajo con viejos y para ellos, son ellos mismos nuestro criterio de realidad y de calidad. Al mismo tiempo, son nuestros mayores, nuestros pacientes, nuestros alumnos, nuestros maestros y nuestros principales evaluadores.

Trabajar con los viejos y para ellos.

En esta parte del taller se planteó un tema de elaboración. Es decir, que genera el tópico a discutir y surge espontáneamente de acuerdo al momento emocional del grupo. En esta ocasión, el tema para los participantes fue nuestra actitud hacia los viejos. Abordamos en profundidad el problema de nuestras dificultades y limitaciones para entender y comprender el mundo existencial, la psicología y las necesidades de los viejos. Con la finalidad de impulsar esa reflexión la coordinación del taller planteó un conjunto de hipótesis que provienen de diversas fuentes: desde la experiencia práctica como trabajador de la salud mental y de la educación, hasta la teoría psicoanalítica y el enfoque interaccional, que el grupo sometió a discusión y reformuló, partiendo de su propia experiencia de trabajo con los viejos:

- Las fuentes de nuestras resistencias, generalmente inconscientes, frente a los viejos, son muy diver-

sas: van desde lo cultural, social e institucional hasta lo personal. En el término *resistencia* se incluyen nuestras tendencias y actitudes, moldeadas desde cada historia familiar particular y nuestras *figuras primarias*, que son aquellas con las cuales todo ser humano realiza sus primeras interacciones vitales y psicológicas en sus primeros años de vida. Estas intensas interacciones primarias o tempranas van moldeando su personalidad básica, marcando su manera, su modo o disposición de vincularse con otros en su vida futura. Generalmente las figuras primarias son la pareja parental, los padres.

- En el nivel psicológico inconsciente, nuestra *aceptación-rechazo* hacia ellos está determinada, en última instancia, por nuestra capacidad de aceptar con madurez un hecho inevitable: nuestro propio envejecimiento, con todo lo que implica en cuanto a enfermedad, invalidez, soledad y muerte. Diríamos que, en general, aquellos que más niegan o reprimen esta realidad más tienden a rechazar, alejarse o desvalorizar a los viejos. La sabiduría popular lo desplaza al diálogo del vivo con la calaca: “como te ves, me vi; como me ves, te verás”. Shakespeare lo expresó de modo brillante en las reflexiones del joven y sombrío Hamlet con la calavera de su querido Yorick. Como los pintó Goya y los pensó Freud, los viejos son un poco como la calaca para los que creemos que no lo somos y evitamos asumir que lo seremos. Por ello, a menudo los viejos enfrentan nuestro rechazo inconsciente. Y sin duda lo perciben.
- No se trata de que estos miedos básicos existan en algunas perso-

nas y en otras no: en mayor o menor grado existen en todas, sean o no concientes. Lo que varía mucho es el nivel de conciencia de ello, la flexibilidad o rigidez, la variedad de mecanismos de defensa inconscientes que inevitablemente usamos frente a esos miedos. Estos dos conceptos que provienen de la teoría psicoanalítica: ansiedades o miedos primarios y mecanismos o procesos defensivos, son útiles para percibir este fenómeno.

Como responsables de las actividades frente a un grupo de viejos, la comprensión y reconocimiento de nuestras resistencias, de esos miedos básicos, así como la capacidad de aceptar nuestro propio envejecimiento, puede ser de utilidad para intentar ver lo que nos pasa, lograr cierta mirada interior. Eso nos puede servir enormemente para “limpiar la len-



te y enfocar”, para poder ver y escuchar mucho mejor a ese grupo y a las personas que lo forman, con sus motivaciones y necesidades propias. Personas que merecen y deben ser respetadas y atendidas. Frecuentemente, no podemos verlas ni escucharlas bien porque las cubren nuestras motivaciones y necesidades o las de la institución. Y dicho sea de paso, también a menudo confundimos estas dos últimas.

Además de conocer lo anterior, es esencial reconocer nuestras propias limitaciones y recursos personales y de formación, así como tener clara la tarea que nos proponemos. Sólo entonces podremos pensar en las alternativas inmediatas, tácticas o técnicas, para resolver problemas que inevitablemente surgen en esta tarea. No hay receta mágica que nos ahorre enfrentar lo anterior. Trabajar con los viejos puede dar grandes satisfacciones y también duele si no estamos anestesiados, si estamos involucrados con nuestro trabajo y con ellos. Es mejor aceptar ese dolor, pensar lo que sentimos y sentir lo que pensamos, para poder aprender de nuestro trabajo y también de los viejos.

¿CON QUÉ GRUPOS TRABAJAMOS? La pregunta con la que iniciamos la última parte del taller contiene a su vez dos interrogantes que explicitamos: ¿cuál es nuestra tarea, los objetivos concretos de nuestra intervención educativo-grupal en cada caso? Y, ¿qué tanto conocemos a nuestros grupos? A partir de estas preguntas, los participantes definieron cuatro tipos de grupos con los que trabajaban y luego se dividieron en equipos por tipo de grupo para profundizar en ambas preguntas. Finalmente, expusieron en pleno sus reflexiones, recibiendo de ella su retroalimentación, que incluía propuestas y puntuaciones desde la coordinación. En apretada síntesis:

Los grupos de diabéticos e hipertensos

Configuran un tipo particular de grupo de aprendizaje, el de educación para la salud. A su vez, en este campo se ubican dentro del tipo de grupo de pacientes crónicos, en los cua-

les el objetivo es que desarrollen un papel más activo respecto de su enfermedad, que dejen de ser *pacientes*, pasivos y dependientes frente a la atención médica, para ser *actuales*, en el sentido de manejar información sobre la enfermedad y su cuerpo, así como las medidas de autocuidado. Se trata, entonces, no tanto de dar información, sino de lograr un cambio de actitud respecto de sí mismos, que incluye ser más activos y aprender a vivir con, *con-vivir* esa enfermedad. En otros términos, la autoestima se vincula necesariamente con el cuidado del propio cuerpo. Podríamos decir que aquí se combate el *beneficio secundario de la enfermedad*: pasar de la queja al autocuidado responsable. Psicodinámicamente recordamos que en toda enfermedad, pero en particular las crónicas, se desarrollan tres procesos vinculados: regresión, agresión y depresión. En este tipo de grupos, la identificación con el otro y la emulación son poderosas palancas psicológicas para el aprendizaje hacia el cuidado autónomo y la salud.

Los grupos de aprendizaje de una habilidad o capacidad específica

En estos grupos específicos son mucho más importantes las motivaciones secundarias, que pueden no ser concientes para los participantes, y que los coordinadores u organizadores de la actividad no deben perder de vista. Para nosotros lo que importa no es que tal o cual participante aprenda bien inglés o carpintería, sino el valor terapéutico-didáctico de tres placeres: el *placer funcional*, asociado a estar en actividad, manual o intelectual que a menudo se vincula al *placer social* de realizarla, estar y hacer con otros y el *placer de aprender*, de comprobar que aún se está en condiciones de hacerlo. Estos tres aspectos confluyen a menudo en una notable mejora de la autoimagen y, por lo tanto, de la calidad de vida.

Los grupos en comunidad, orientados a la promoción de la salud integral con un enfoque preventivo y social

En este sentido se orientan diversas actividades lúdico-sociales, deporti-

vas, educativas o culturales. Una actividad que se ha revelado particularmente eficaz aquí es la práctica colectiva de disciplinas o artes tales como el *tai-chi*, que en China es muy extendida y actualmente la practican en lugares abiertos sobre todo personas mayores. Otros aspectos de las artes o caminos (senderos, *do* en japonés), de la salud vinculados a la filosofía oriental, como la dieta, el masaje, la acupuntura y los ejercicios han demostrado una gran utilidad para la promoción de la salud integral de los adultos mayores desde una perspectiva holística.

Los grupos para cuidar a los ancianos más deteriorados, generalmente en los asilos

Este último tipo de grupo fue el que se abordó con más brevedad. Más allá de la falta de tiempo, quizás lo fue así por ser precisamente el más difícil afectivamente. Sólo pudimos dejar planteadas tres reflexiones finales, vinculadas a esa tarea tan cercana con esa situación límite que es la muerte: primero, que precisamente por esa dificultad es doblemente útil la modalidad de trabajo en grupos de tipo Balint, que consisten en grupos periódicos, es decir, que se reúnen con cierta periodicidad y en los que quienes atienden viejos pueden compartir lo que les pasa, hablar abiertamente de las dificultades que enfrentan en su trabajo así como de su estado de ánimo al respecto. Por otro lado, se subrayó la utilidad de incorporar en nuestra formación conocimientos y aprendizajes de una rama que en México comienza a desarrollarse: la tanatología. Finalmente, usar un principio básico comprobado repetidas veces en situaciones límite: el valor humano y terapéutico de la actividad y la actitud de cuidarse entre iguales.

RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. La actividad formativa se vuelve más compartida, participativa, productiva y estimulante cuando creamos las condiciones para que sus participantes puedan vincular (conectar) los aspectos teórico-conceptuales, ya sea que se apor-

ten desde la coordinación o desde el mismo grupo, con situaciones vividas por los participantes en su vida personal y/o en su trabajo educativo. Tratar de crear esas condiciones es esencial, porque los momentos en que se producen o se descubren esas conexiones no sólo son vividos con placer, sino que operan como dinamizadores o catalizadores de la productividad grupal.

2. En todo trabajo educativo, el trabajo solitario y empírico a menudo termina convirtiéndose en una fuente de repetición y desvalorización inconsciente de esa actividad. En condiciones difíciles como las que hemos revisado y que impone el trabajo con viejos, suele agregarse la desmotivación y el deterioro anímico. A su vez, esa situación puede llevar a dos senderos que se bifurcan, aparentemente opuestos: por un lado el recurso de la *anestesia afectiva*, del extrañamiento y distanciamiento defensivo respecto de ellos y sus condiciones de existencia incluyendo la muerte, siempre negada. Y por otro, la idealización de nuestra tarea, el desconocimiento de sus límites y el sobre involucramiento personal. Sin duda este último sendero tiene otras dimensiones éticas, pero suele deslizarse hacia *el apostolado* que tan a menudo se deposita en los trabajadores de la salud y de la educación, bajo la túnica de la abnegación y el servicio. Esto último obstaculiza el análisis riguroso, compartido y necesario de las condiciones y los límites objetivos y subjetivos de nuestro trabajo. Los talleres formativos realizados con compañeros que comparten una tarea educativa son espacios ideales para estimular ese análisis, necesariamente crítico y autocrítico.

3. En las difíciles condiciones del trabajo con viejos que hemos reseñado, se vuelve doblemente útil lo descubierto y señalado por Mi-

chael Balint a mediados del siglo pasado, respecto a los médicos que atendían enfermos terminales de cáncer. Balint organizó grupos periódicos en los que esos médicos podían compartir lo que les pasaba, hablar abiertamente de las dificultades que enfrentaban en esa dura tarea y de su estado de ánimo. A partir de este trabajo de grupo observó que sus participantes podían enfrentar mejor esas dificultades, manejar mejor su estado anímico y atender mejor a sus pacientes. Lo mismo ocurrió repitiendo la experiencia con personal de enfermería. Más allá de la diferencia de situaciones o de la especificidad propia de cada campo (salud y educación), la experiencia de los grupos Balint tuvo proyecciones que creemos fundamentales en un trabajo formativo como el que nos ocupa. Subraya la importancia de incluir aspectos subjetivos que a menudo son negados u olvidados por las instituciones por razones muy fuertes. E ilustra lo que afirmaba José Bleger, uno de los fundadores de la escuela de psicología social de Buenos Aires y de la teoría y técnica de los grupos operativos: todo proceso educativo, en la medida en que es verdadero, tiene también aspectos terapéuticos.

4. Más allá de desarrollar tal o cual tema o contenido puntual de un programa, los talleres formativos como el reseñado apuntan a *dejar temas abiertos*, a explicitar emergentes, puntos de urgencia e intereses colectivos referidos a una tarea compartida, ubicándose en una perspectiva de verdadera educación permanente y formación continua. En nuestro taller, el caso es abrirse y conocer la tanatología, o de reunirse sin convocatorias de superiores entre compañeros que comparten tareas para discutir casos y hacer seguimiento de grupos atendidos. En talleres anteriores, profesores de preparatoria llegaron a convencerse por sí mismos de la necesidad de empezar

a hacer un esfuerzo conjunto y sistemático para conocer mejor a los adolescentes con los que trabajaban y a organizar actividades para ello. A menudo las actividades formativas son invocadas y organizadas por autoridades fugaces que ejercitan recursos y presupuestos que se esfuman y cada vez son más escasos. Se trata de empezar a romper el círculo de repetición, pasividad y dependencia para asumir, desde el trabajo compartido colectivamente, la tarea de la formación para valorizar en el mejor sentido ese trabajo y a quienes lo realizan ante sí mismos y ante quienes lo dirigen: las personas a las que atienden y educan. □

Lecturas sugeridas

BERGMAN, INGMAR (Director), 1956. *Fresas silvestres*, película, Suecia. www.blockbuster.com www.librosyarte.com.mx

ERIKSON, ERIK, 1986. "Reflexiones sobre el ciclo de vida del Dr. Borg", en *La adultez*, Fondo de Cultura Económica, México. www.fce.com.mx e-mail: ventas@fce.com.mx

Información sobre grupos Balint: DE BENEDETTI, CRISTINA, ESTER BEKER, HAYDÉE ANDRÉS, 1999. "El grupo Balint en la formación de formadores", revista *Claves*, N° 15-16; segundo semestre; Año IX. Buenos Aires. www.revistaclaves.8k.com http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/el_grupo_balint.htm



La brevedad es el alma del ingenio.

*William Shakespeare, dramaturgo y poeta inglés,
1564-1616.*
