

Fomentando una percepción positiva del anciano: la educación y la tercera edad.

Bernardo Ruiz Delgado

Univ.de Sevilla

1.Contextualización: Los lores ingleses en la tercera edad.

Casi por definición, los miembros de la Cámara de los Lores de Inglaterra tienden a ser personas mayores que muy bien podríamos considerar como miembros de la Tercera Edad. Sin embargo podríamos autoengañarnos si identificamos este grupo de gentes privilegiadas, en términos de riqueza, formación e influencia social, con otros miembros de su mismo grupo de edad. Los Lores no son representantes típicos del resto de miembros ingleses que han entrado en la mayoría de edad. ¿Por qué?. Porque, como ha escrito una Baronesa británica al respecto, la actividad los mantiene despiertos y vivos.

“La actividad es la razón que explica el que la expectativa de vida de esta Cámara sea tan grande... Los varones de esta Cámara sobreviven en su mayoría a sus esposas, lo cual es, justamente, lo contrario de la corriente general en la que las mujeres viven más que sus maridos” (JOURNAL, 1993:3)

La anécdota es más sugerente que superficial. La intervención de la Baronesa Seear tuvo lugar el 23 de febrero de 1993. El fondo de la cuestión se centró en el mundo de la educación de adultos y en las reducciones a las que se veía dramáticamente sometida este campo de acción educativa. En Inglaterra el gobierno con-

servador ha tenido que contemplar grandes brotes de descontento desde diversos frentes tras la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1992, la creación de nuevos consejos de subvención y la retirada de responsabilidades que las autoridades educativas comunitarias y locales tenían, por tradición, sobre amplios sectores de la educación permanente y post-obligatoria. No puede olvidarse que los ingleses dedicaban a este capítulo educativo más de dos billones de libras de presupuesto. Con este clima de urgencia era evidente que el tema era susceptible de debate, y que la *House of Lords* fuera sensible a él: la subvención de la educación de adultos no era una cosa marginal.

El *Journal of Educational Gerontology* recogía algunos de sus supuestos. El debate en la Cámara de los Lores se centró en los siguientes puntos:

1. El tipo de implicaciones que en el universo de la educación de adultos tenían estos cambios comentados más arriba ya que el cese de grandes partidas de dinero dañaba las expectativas presentes y futuras que sus defensores y conductores habían puesto en ella.
2. En la importancia de proporcionar esa educación de adultos a las personas de la tercera edad y en los trastornos que se producirían si se eliminasen las cuotas que el gobierno británico había dedicado, desde hace tiempo, a ese apartado de la educación (JOURNAL, 1993:4).

No pretendo ir más lejos en esta formulación por otra parte muy insuficientemente planteada en una institución que no tiene en la educación puestos sus objetivos existenciales o profesionales. Me interesa el debate en el momento en que la tercera edad fue convocada con motivo del análisis sobre la educación de adultos y sus posibilidades. Quizás lo que mejor refleje el clima de lo que allí sucedió y el final al que se llegó sean los argumentos de dos maduras y serenas voces que se pronunciaron sobre la tercera edad.

* El primero fue, otra vez, de la Baronesa Seear quien con su delicada capacidad para la argumentación dijo: "Si proporcionando oportunidades para el aprendizaje que nos permita el logro de nuevos intereses se puede mantener activa a la población de ancianos, y si esto no requiere excesivas demandas de parte de los servicios sociales, esto podría ser una buena inversión" (1993:4).

* El segundo procedió de un sensibilizado Obispo de Southwark reconociendo la oportunidad del Año Europeo de la Tercera Edad que, como sabemos fue en 1993, y proponiendo un argumento parecido al anterior solo que escorado más hacia posiciones patológicas que económicas.

"La oportunidad de aprender nuevos temas y de tomar parte en clases con otras personas es una forma efectiva de mantener activa a la población anciana así como de que sean miembros capaces de aportar cosas a la sociedad. Esta situación no sólo proporciona ventajas en términos de estímulos sino que también contribuye en gran medida a la prevención de la depresión y las enfermedades mentales" (1993:4).

Quisiera comentar en el apartado siguiente lo que acabo de presentar aquí.

II. La percepción negativa de la vejez se mantiene.

Es evidente que, sin negar las buenas intenciones de sus ilustres miembros, el debate en la Cámara acabó por dar una *visión negativa* de la tercera edad y de la educación, que podría desplegarse para actuar en este grupo social. Se finalizó por tener una visión más negativa que positiva, por las siguientes razones:

- La definición de la Baronesa no estuvo pensada en función de la propia tercera edad, a la que habría de mantenerse activa, según ella, sino porque podría ser rentable hacerlo: puede ser una buena inversión siempre que no haya que sacrificar excesivamente el capítulo de recursos que tienen que detraerse a los Servicios Sociales. Esta visión instrumental de este grupo social no extrañaría (ya que forma parte de las constantes que la "racionalidad instrumental" ha ido introduciendo en Occidente: el hombre es un instrumento para el hombre) sino fuera porque se está hablando de personas que ya han superado los 60 años cuyas posibilidades de producción, según esta misma concepción funcionalista de la sociedad, es ya escasa (KALISH, 1983). Hay una fuerte contradicción en el argumento de la Baronesa.

- Pero si la tercera edad no parecía ser el objeto de su atención central, aún menos lo era la educación y las posibilidades que ello podía encerrar. La educación no fue objeto de debate; ni mucho menos se llegó a pensar en qué tipo de educación ni qué procesos de aprendizaje podrían ser los más acordes para "mantener activa a la población de ancianos" y permitir el logro de "nuevos intereses" (LEBEL, 1990).

- El argumento del Sr. Obispo añadió algo al de la Baronesa: el aprendizaje puede mantener activa a la población contribuyendo a la "prevención de la depresión y las enfermedades mentales". En realidad sus señorías mantenían, sin saberlo, la idea correctora y preventiva que ya PARSONS (1942) defendió, cincuenta años antes, para "ayudar" a la tercera edad.

Pretendiendo posiblemente hacer afirmaciones positivas sobre la educación, por una parte, y sobre la tercera edad, por otra, estas dos contribuciones cayeron en la trampa de ofrecer estereotipos negativos de los ancianos y *del modo que hay de educarlos*. Se puede decir que no era factible pensar en otra cosa dado la falta de formación, en general, de los Lores de la Cámara y de las personas que acuden a ella invitadas. Pero cuando son instados a hablar, los Lores suelen acudir a personas mejor informadas sobre lo que tienen que debatir, por lo que era de esperar que el conocimiento del objeto de sus dialécticas fuera más profundo. Pero ni la tercera edad ni la educación sufrieron el debido tratamiento ni la consiguiente justicia que demandaban. Y lo afirmado no es superficial por que es sabido que de tales debates en la Cámara pueden llegarse a modificar medidas administrativas que redunden en favor o en desfavor de los receptores de tales medidas. En cualquier caso el cenit de la contradicción, suprema ironía, se encontraba, en lo que a nosotros respecta, en la escasa atención que *la educación para la tercera edad*, la Gerontología Educativa en palabras de SAEZ (1996), tuvo en manos de ¡los ancianos de la Cámara Alta! Tal educación para la tercera edad fue, como se dijo en su momento, un "arma sin filo"

capaz de clarificar a sus miembros las posibilidades que encierra y obrar en consecuencia.

La anécdota que ha dirigido el primer apartado de este artículo y parte del segundo, no es trivial. Puede ser representativa del modo de debatir de instituciones similares y sus conclusiones son parecidas a las planteadas por tales centros. La imagen social del anciano sigue siendo bastante negativa y son las interpretaciones biológicas (SCHOCK, 1977) Y psicologistas (DIRREN y SCHALE, 1977) las que siguen primando sobre las demás. Hablar de educación para la tercera edad casi produce sonrojo o sonrisa disimulada y no ha habido manera, hasta el momento de intentar construir un discurso sólido que pueda explicar lo que cabe hacer. La mayoría de las propuestas se sumergen en el pasado para ver, desde la perspectiva histórica, qué papeles se le ha ido asignando al viejo en el tiempo y según culturas: cuestión que, como dice Simone de Beauvoir, está llena de obstáculos dada la carencia y escasa preservación de documentos que nos permita analizar la tercera edad en otras épocas (MINOIS, 1987). Pero esta misma consideración alcanza a los estudios antropológicos aunque hayamos podido disfrutar algunos trabajos espléndidos al respecto (AMOSS y HARRREL, 1981). Los estudios políticos y jurídicos que son los más frecuentes no superan, en muchos casos, el nivel de generalización que es frecuente en ellos ni las dimensiones planificadoras marco que forman parte de los organigramas de las Direcciones Generales de Bienestar Social. En realidad nuestra concepción de lo que es el anciano y de la ayuda que puede prestársele es heredera de la visión

que, de los Servicios Sociales, se tuvo en los Siglos XVIII y XIX. Es verdad que, en España, la vejez pasa a formar parte de ser un ciudadano más o menos considerado y que tal atención (INSERSO, 1990) se mantiene durante el régimen del General Franco hasta la famosa Ley General de la Seguridad Social en donde, de modo específico, van a surgir algunas plataformas jurídicas que impulsarán, en un sentido más cuantitativo que cualitativo, la ayuda al viejo.

1. Creación del "Servicio Social de Atención a los Ancianos" en 1970.
2. Diseño y puesta en marcha del "Plan Gerontológico Nacional de Asistencia a Ancianos" que el Ministerio de Trabajo cubre desde 1971.
3. Cambio sutil, y autoengañoso, del nombre de Anciano por el de Pensionista hacia 1974 (ESTUDIO, 1983).

Es entonces cuando, en términos políticos y sociales, España empieza a mirar hacia Europa y a reflexionar sobre el modo en que los países vecinos, y no tan vecinos, se enfrentan a la vejez y sus problemas. La descentralización institucional comienza a tomar cuerpo mientras la Seguridad Social se hace cargo de las prestaciones legisladas para el pensionista. Con la llegada del Partido Socialista, ya adentrados en la España democrática, en la España de las Autonomías y de las Comunidades, la preocupación por la tercera edad es cada vez mayor y más creciente (INSERSO, 1990). Pero si bien se produce una ruptura importante con la plataforma anterior (se crean hogares, residencias, clubs...), promulgando las distintas leyes de Servicios Sociales que conforman las distintas Comunidades Autónomas del Estado Español permitiendo asegurar prestaciones impor-

tales, también es cierto que el crecimiento sigue planteándose bajo una filosofía de prevención o protección en el mejor de los casos y, en el peor, de enclaustramiento en espacios donde se les trata con escasa consideración. Se sigue manteniendo una visión negativa de la ancianidad o de la tercera edad, en donde hasta los mismos términos atrapan formas de interpretar la vejez, definen a priori nuestra visión de tales personas y, con frecuencia, somos prisioneros de las redes semánticas que las palabras configuran (SAEZ, 1996).

En este artículo nos gustaría apuntar alguna idea que camine en pro de una visión positiva de la vejez. Por eso se distancia, conscientemente, de las generalidades expresadas por los políticos a este tenor en los medios de comunicación ya que estamos en gran medida convencidos de que el mundo de la tercera edad necesita análisis profundos que superen la "medianía" (ENZERBERGER, 1988) de gran parte de los existentes -miméticos y repetitivos- en la actualidad. Para ello esbozaré o apuntaré muy brevemente un tema ni siquiera anunciado en el contexto español: me refiero al de la Universidad y la tercera edad, y tiene como fondo de reflexión los trabajos de cooperación entre las Universidades Alemanas e Inglesas.

En el próximo apartado especificaré este último punto con más detalle para la mejor comprensión de la cuestión.

III. Las personas de edad en la universidad.

A veces son los clásicos los que imponen el significado de una idea o un concepto que, debido a los avatares del tiempo, acaba siendo confirmado o

replanteado duramente hasta hacer desaparecer la prístina significación que le autor le dió al texto MONTAIGNE es un ejemplo a este respecto (FREEMAN, 1979). Para él hablar de Universidades para la tercera edad era un verdadero desatino, sin ningún sentido ni razonamiento que haga pensar lo contrario. Montaigne, como en la actualidad sucede, recomienda que la ancianidad viaje lejos. No estamos en contra de los viajes organizados para una edad si sus protagonistas lo quieren. Lo que afirmamos es que no tiene por qué ser ésta la única, o una de las pocas alternativas existentes. Y desde luego nos parece que la opinión de Montaigne, en lo que a Universidades para ancianos se refiere, está periclitada, carece de valor y reclama una revisión contundente. Los estudiosos alemanes lo han hecho decidida y profundamente (SCHOLZ, 1993). Los investigadores ingleses, más allá de las opiniones generales y bienintencionadas de la Baronesa y el Obispo en la Cámara de los Lores, también. El trabajo de la British Open University's Older Adults Research Group ("Grupo de Investigación de la Universidad Abierta Británica para Ancianos") es modélico a este respecto. ¿En qué consiste?. Este grupo de investigación comenzó a realizar estudios empíricos sobre la tercera edad y la educación a principios de los años ochenta; entre 1985 y 1987 se llevó a cabo una investigación conjunta de estudiantes/ancianos tanto en el Reino Unido como en Alemania Occidental. Autores como B. ARNOLD y B. FÜLGRAFF (1984, 1986), S. CLENNELL (1984, 1987, 1988) Y W. SCHOLZ (1992 a y b, 1993) entre otros, han realizado un inusitado esfuerzo para clarificar la importancia que tiene y puede tener el estudio en la Universidad por

parte de personas de tercera edad. Alguno de ellos concluyeron que, entre otros argumentos, existían fuertes razones para defender la entrada de alumnos ancianos en la Universidad. Así encontraron que...

- 1° Si bien los sistemas de educación superior son diferentes en los dos países estudiados (Alemania e Inglaterra),
- 2° también es cierto que existen muchas similitudes entre ellos
- 3° y, sobre todo, cuando se exploró los significados y las formulaciones aportadas por los ancianos ingleses y alemanes para justificar su entrada en el mundo educativo, las semejanzas fueron evidentes: todos ellos aportaban razones de carácter extrínseco e intrínseco para seguir estudiando o para empezar a hacerlo. Unanimidad en las conclusiones (SCHOLZ, 1992a y b): estudiar, para el anciano, es tanto una causa como un síntoma, de una *concepción positiva* de la tercera edad.

En el estudio alemán incluso se llegó a identificar una importante corriente de opinión en favor de la transformación de la Universidad Alemana "en una Universidad para todas las edades" (textualmente en inglés): "in favour of the transformation of the German University into an "age-plural" -or all-age-academy" (SCHOLZ, 1993).

IV. En favor de una percepción positiva.

En España carecemos de trabajo de este tipo. En la Universidad de Sevilla estudian personas mayores, pero nos faltan datos sobre cuantos, cómo, de qué edades, qué les motivó para matricularse en la Universidad, qué satisfacciones están encontrando en su actividad educativa y qué limitaciones o carencias... Las

cuestiones a plantear serían muchas. Pero un estudio de más calado, de más profundidad, necesitaría contrastar los datos procedentes de varias Universidades. De la misma forma que deberían utilizarse, para la obtención de información completa y diversa, toda una serie de técnicas cualitativas y cuantitativas que permitiera tener una visión más completa del fenómeno de la tercera edad en la Universidad Española. Los resultados de tales investigaciones deberían remitirse a las instituciones que tienen que ver con el mundo del anciano y a quienes pueden comprender la importancia de este evento y pueden extraer conclusiones de él: esta tarea sería necesaria para reconsiderar las limitaciones, a veces plenas de prejuicios, que se les pone a los viejos para que sigan formándose (CUBERO, 1991). Pero de fondo supondría una fuerte crítica a quién o quienes mantienen una concepción negativa de la vejez. Éstas, al menos, fueron las intenciones de los trabajos de investigación realizadas por las Universidades alemanas e inglesas. En lo que sigue, quiero presentarle al lector español, algunas de las ideas que en ellos se plantean con vistas a posibles semejantes reflexiones en el contexto español.

IV.1. La solución alemana: Algunas consideraciones.

Wolf-Dieter SCHOLZ, Profesor de Educación en la Universidad alemana de Oldenburg, escribió un artículo titulado "Nuevas Perspectivas en el Tercer Estado de la vida: las personas de edad en la Universidad" en la que llega a escribir:

"Será siempre una empresa valiosa cada esfuerzo que se haga por mejorar las condiciones que permitan a las diversas generaciones de

nuestra sociedad participar en un diálogo mejor. Una de las razones de la problemática entre generaciones - especialmente entre jóvenes trabajadores y personas al final de sus carreras profesionales - reside en la ausencia de diálogo y comunicación. No nos referimos tanto al dominio privado, sino más bien al sector público. Para nosotros, la institución pública que perfecciona de manera sustancial las comunicaciones y el mutuo entendimiento entre las generaciones abriendo y ampliando facilidades entre ellos, es nuestra Universidad. Estamos convencidos de que el trabajo cooperativo entre viejos y jóvenes es un importante, aunque todavía pequeño, paso hacia la superación de la infructuosa distancia entre las generaciones y, particularmente, hacia la reducción del entramado de estereotipos profundamente negativos que existen sobre las personas de edad" (1993:34).

Con esta declaración de principios y esta filosofía de partida me gustaría recoger algunos planteamientos, algunas de las consideraciones más significativas que explican el marco, el desarrollo y algunos de los resultados de los trabajos sobre este particular que relacionan la Universidad con la tercera edad.

Primera. Es evidente que las relaciones entre las generaciones, tal y como están poniendo de manifiesto los estudios sociológicos sobre la juventud y la ancianidad (FENNELL, 1988) parecen estar experimentando una nueva definición, un nuevo cambio en las sociedades de servicio y desarrollo industrial. No sólo porque ha cambiado, y está cambiando, la estructura de edad de las

sociedades, sino también por un nuevo fenómeno del que no nos habíamos percatado hasta ahora. Lo plantearé de modo sistematizado: en toda Europa con motivo de que la educación obligatoria ha ampliado, por arriba y por abajo, las posibilidades de que los niños adquieran una pronta formación inicial...se ha logrado incrementar, por una parte, el número de personas bien educadas en el trabajo y, por otra, también el número de personas que no quieren abandonar sus contactos con el Sistema Educativo bajo el que se encuentran. De ahí que, hasta ya entrantes en la tercera edad, quieran permanecer en él.

Segunda. El caso de Alemania es en este aspecto paradigmático, tal y como ha puesto de manifiesto WINGEN (1988). Para él existen indicadores de futuro, extraídos de las investigaciones demográficas, gerontológicas, y educativas que permiten predecir, en contornos más claros que nunca, que el número de personas que están llegando mas allá de la jubilación con bastante formación (social y abierta), está creciendo y aún crecerá considerablemente: todas ellas, o gran parte de este número, esperarán, según los datos previstos, que la sociedad les asista a la hora de planificar el tercer estado vital en el que entran y que les ayude a seguir creando un camino pleno de significado.

Tercera. Las vías de plantear el problema no son, indudablemente, sólo pedagógicas o educativas. Es más, tiene una dimensión político-económica que debe clarificarse previamente antes de las consideraciones formativas que se pueden hacer. Es por ello que este tema no tiene fácil solución: toda una serie de

conflictos se generan alrededor de él (por ejemplo, en la relación entre las generaciones más viejas y las más jóvenes) y serán resueltos de modo abierto, o dentro de las estructuras de poder, según el nivel de intereses que entren en juego. El *Spiegel*, en Alemania, al calor de la noticia sobre el futuro de la tercera edad y las universidades alemanas, predecía que el conflicto estaba servido y que pronto las espadas de los prejuicios y de los poderes estarían en alto. De cualquier modo, sea en Alemania, Inglaterra, Francia o España, es evidente que los cambios actuales están afectando, de manera sumativa al menos, a la educación terciaria, y en particular, son las Universidades las que, de modo sutil y en el tiempo, empezarán a sentirlo. Hay que detenerse, observar los datos y reflexionar sobre ellos, en contra del ritmo que nos imponemos. En 1993 W.SCHOLZ escribía, con tonos casi proféticos:

“Predecimos que las Universidades serán lugares relevantes y significativos donde se sentirá el impacto dinámico de estos cambios en las relaciones entre generaciones” (pág.36).

IV.2. El concepto de justicia procesual.

En favor de la tercera edad y de esta línea de reconstrucción del discurso de la vejez se encuentra una corriente de pensamiento que intenta promover y elaborar una serie de nuevos conceptos que, procedentes de campos de conocimiento muy diversos, enriquezcan el campo. Este es el caso, por ejemplo, de la expresión “justicia procesual” aplicada desde el campo del derecho al terreno de la tercera edad

por LASLETT y FISKHIN (1992) en su *Justice Between Age Groups and Generations*. La obra es la sexta entrega de una colección de volúmenes de gran calidad publicados por la Yale University Press con el macrotítulo *Philosophy, Politics and Society*. El texto de los autores citados presenta una estructura secuencializada con dos objetivos muy claros:

Primero, clarificar -desde las diversas dimensiones que presenta- el tema de la *justicia entre generaciones*. Para ello diversos autores examinan esta expresión a la luz de las aportaciones filosóficas, sociológicas e históricas contemporáneas. Bajo este prisma el texto presenta, más que otro tema manifiesto en él, un análisis detenido de “la naturaleza de la justicia y su relación con pasadas y futuras generaciones” (pág.16). El trabajo vive y se alimenta, en este sentido, de las investigaciones de John RAWLS y S.NOZICK sobre la justicia. En la “Introducción” puede leerse:

“El renacimiento de la teoría política de décadas anteriores ha tenido lugar dentro de una visión amplia y unos supuestos sencillos que tienen su base en una visión infinita del tiempo. Pero en un mundo limitado, los horizontes de una generación que toma decisiones obligadas por sus necesidades, no tienen tiempos acotados ya que cualquier decisión influye en las generaciones sucesivas” (pág.17).

Segundo. Los estudiosos de la moral, la ley y la justicia, han podido detectar que la mayoría de las teorías formuladas por las sociedades cultas y desarrolladas han sido elaboradas en función de una

determinada población y su aceptación por parte de éstas se ha llevado a cabo sin excesivo conocimiento y de una manera bastante implícita. Pero cuando tales teorías son examinadas en su concreción práctica, o teniendo como contraste un grupo de personas tal y como éstas van cambiando individualmente a lo largo del tiempo se pone de manifiesto la variedad de los grupos humanos y de las poblaciones a lo largo del tiempo. Cuando las teorías son planteadas con carácter standard, olvidando por ejemplo que en la composición de los colectivos sociales no presentan los mismos rasgos los jóvenes que los adultos, los adultos que los adultos mayores, ni tampoco entre los mismos ancianos... es muy posible que el grupo más débil acabe marginado.

La noción de *justicia procesual* es un concepto proveniente del campo del derecho que supone un esfuerzo considerable para integrar todos los factores y eventos que acabamos de comentar hasta ahora ignorados por las áreas de conocimiento relacionadas con la ley y lo justo. Así la define LASLETT y FISHKIN:

“Consiste en una obligación de todas las personas presentes, vivas, de actuar y conducirse de tal manera que reconozcan los derechos de las personas futuras, independientemente del espacio geográfico en la que éstas vivan y del estado temporal en la que se encuentran” (1992:18).

Con este concepto, su profundización y anclaje en las diversas etapas de la vida de las personas así como en las diferentes dimensiones vitales y mentales que su actividad diaria convoca, puede ir caminándose a conseguir una imagen más positiva de la vejez, bastante deteriorada

por las teorías que, de carácter biologista y psicologista, han sido formuladas para explicar la ancianidad. Teorías que no sólo han definido la vejez por el deterioro biológico y psíquico -definiciones apoyadas exclusivamente sobre imágenes en negativo de la ancianidad- sino que también han influido en el derecho y en la ley justificando y legitimando la formulación de normas y reglas que han ido aparcando, en función del deterioro comentado, a los ancianos de su grupo social e, incluso, desvinculándolo de su entorno familiar para recluirllos en "residencias preparadas para la tercera edad".

La imagen positiva de la vejez, reforzada por algunos estudios e investigaciones apoyados sobre supuestos más dinámicos y cualitativos y no tan mercantilistas y productivos ("el viejo ya no produce", "el viejo chochea", "el viejo estorba..."), recupera con el concepto de *justicia procesual* un estado distinto que no acertaron a dar el obispo y la baronesa de la Cámara de los Lores, residuo de la ancianidad británica brillante. El tiempo ya no es un factor que se convierta en criterio que dirime como debemos comportarnos con las personas según su edad. Es un concepto que refuerza el llamado del Año de la Tercera Edad: "la solidaridad entre generaciones". Afecta el modo que tenemos de pensar acerca de las relaciones entre generaciones que, hoy por hoy, se ven muy distanciadas. Pero, por ello mismo, también afecta al tratamiento y la cobertura que la Seguridad Social planifica y desarrolla para el anciano y, por poner otro ejemplo más, influye en el modo en que los Estados de Derecho (que apoyan su visión de la vejez sobre imágenes negativas como las comentadas) y las sociedades desarrolladas aplican y distri-

buyen los beneficios del bienestar. En otras palabras, el concepto de "justicia procesual" pone de manifiesto y denuncia, al tiempo que propone y promueve, una visión distinta de las relaciones existentes entre los derechos y las obligaciones propias entre las generaciones. Cuando en los debates públicos al uso, con referencia a políticas de Servicios Sociales elaboradas en alguna de sus partes pensando en la tercera edad, se usan tópicos cargados de retoricismo sobre *la población envejecida, el cambio de valores familiares, los modelos sociales* que imponen otra visión de la relación entre las personas y, entre ellas, la igualdad o posibilidad de obtener oportunidades en la vida... cuando todo este bagaje de "frases al uso y para el momento" domina el discurso político y social sobre la vejez y este discurso se retraduce en programas y en intervenciones que actúan incidiendo y determinando el presente y el futuro de los viejos, entonces comprobamos como la revisión de conceptos es oportuna y la propuesta de conceptos nuevos más pertinente aún. Porque se evidencia que la ley sigue impulsando una imagen negativa de la vejez y un tratamiento a los ancianos acorde con esta declaración de principios. Los *conceptos de igualdad generacional* y de *justicia procesual*, cuestionan y critican, y puede ir minando progresivamente, la fuerza que tienen algunos pensamientos políticos actuales con respecto a la tercera edad y sus retraduccionen prácticas. Cuestionan y critican que el estado de bienestar, tantas veces laureado, se convierta en un sumidero que va ahondándose en sucesivas cloacas, una de las cuales se transfigura en el vertedero por donde es marginada elegantemente la tercera edad. Pero al

mismo tiempo el concepto remueve la visión de justicia, planteado con frecuencia dentro de los Estados con patrones de excesiva generalidad y formalismo y obviando las cuestiones de fondo tanto como la individualidad. Como escribe Robert ELMORE, comentando esta obra:

"el mérito del concepto de Justicia entre Grupos y Generaciones está y reside en que oferta un modo de hablar de tales temas desde plataformas cargadas semánticamente, de racionalidad" (1993:49).

De esta manera, revisando y reconstruyendo una nueva red conceptual de términos que expresan una forma distinta de entender la vejez, se puede ir contractuando para que futuras acciones en favor de la vejez tengan un sustrato argumental sólido que legitimen, con credibilidad y coherencia, una concepción positiva de la tercera edad. A la construcción de esta imagen positiva de la vejez puede colaborar con énfasis y fuerza la educación social.

V. Por una labor en pro de la vejez: El papel de la educación social.

El número de profesionales que laboran y trabajan alrededor de la tercera edad es amplio: trabajadores sociales, educadores sociales, asistentes sociales, auxiliares de clínica o de residencias, organizadores políticos... En los organismos de los Servicios Sociales normalmente viene especificada la relación de funciones que cada uno de tales profesionales cumplen o deben cumplir. Pero la realidad es diferente, y la atomización de estas funciones llevadas hasta el exceso produce más confusión que flexibilidad

en las tareas que los llamados expertos realizan con los ancianos. Por otra parte los educadores y el resto de profesionales dicen actuar del mismo modo en que ellos fueron enseñados para hacer las tareas asignadas, con lo que es fácil que se esté dando lugar a un tipo de acción que reproduce, más que regenera o construye, una visión negativa de la vejez. Quiero finalizar este capítulo con una reflexión última sobre otro instrumento que puede contribuir, como esa reconceptualización a la que aludíamos en el apartado anterior, a mejorar nuestra relación con los ancianos y a propiciar en ellos una visión más gratificadora de sus propias vidas y de la relación que con otras generaciones pueden tener (BIRREN y CLAYTON, 1975; del CAMPO, 1981).

V.1. Interrogando a la educación social.

Puede que sea el desarrollo comunitario (SAEZ, 1996) el instrumento que las personas utilizan o pueden utilizar para atender, bajo la cobertura de los Servicios Sociales, a la tercera edad. La experiencia que tengo con el colectivo de educadores sociales, en mi paso por la gestión política de centros asociados a la educación, es tan rica como variada y dispersa y es difícil, en una primera lectura, hacer una debida tipologización de temas, funciones y perfiles que pueden caracterizar la tarea del educador social frente a la tercera edad. En la observación cotidiana que he llevado con espíritu discente les he visto dedicados a funciones de coordinación entre los servicios sociales comunitarios y otros espacios de atención ciudadana como son la escuela, los centros culturales, las empresas y los centros sanitarios... pero también empeñados en

tareas de elaboración de proyectos educativos de distinto tono y carácter relacionados con los menores, la familia, los mayores, la mujer, los marginados..Proyectos de carácter preventivo sin olvidar los de tratamiento asistencial y menos, todo hay que decirlo, los de consideraciones evaluativas.En todo proceso de intervención la fase de evaluación es la más difícil de llevar a buen puerto.Proyectos de formación continua y permanente con un preocupado trabajo de organización de charlas, conferencias, cursos, mesas redondas...siempre acompañada de una certera documentación y una planificación coherente de los estudios a realizar.Pero sobre todo los he visto enfrentarse a la elaboración de proyectos que suponen una relación directa y una intervención planificada con colectivos marginales y minoritarios, drogodependientes, predelinquentes...así como proyectos de animación sociocultural dedicados al fomento de la empatía y la relación entre los participantes del mismo pero también al desarrollo de la economía del grupo, impulso del cooperativismo laboral (AAVV, 1992) que pueda detener la marginación receptiva, fundamentalmente económica, (en la que viven las personas de estos grupos) y fomento de la participación común en busca de satisfacer, a través de procesos de autoasistencia razonados, sus diversas necesidades.

¿Y con los ancianos?; ¿qué han hecho los educadores?; ¿de qué experiencias podemos contar para hacer un balance de las intervenciones realizadas con ellos?; ¿cómo se ha propiciado la integración de la tercera edad en el cuerpo social si es que realmente pueden hablarse de tales sucesos?; ¿de qué modo se ha impul-

sado con ellos la solidaridad y el dialogo entre las generaciones?; ¿qué instrumentos se han utilizado para las acciones lúdico-educativas propias de la animación sociocultural?; ¿de qué manera se ha transformado el interés y la pasividad que con frecuencia sufren los ancianos en una acción gratificante y activa fomentadora del aprendizaje?; ¿ha sido capaz la educación social de sacarles de los "ghetto" en los que suele abocar la marginación y de propiciar el asociacionismo y la participación en la comunidad?; la creación de "Aulas de Tercera Edad" llevadas a cabo por algunas comunidades ¿ha sido capaz de cumplir los objetivos educativos planteados en una utilización rica y flexible del tiempo libre?; ¿se les ha conseguido enganchar en actividades que contribuyan a que se sientan más actores sociales que espectadores de su propia pasividad?...

La mayoría de estas preguntas tienen, por supuesto a distinto grado y nivel, una respuesta negativa.Hablar de educación *con, por y para* la tercera edad sigue siendo más un deseo que una realidad.En parte, porque se ha asociado el deterioro físico de la vejez con la incapacidad para el aprendizaje (BEAUVOIR, 1981), pero también porque la mayoría de las modalidades de educación occidental, ya sean formales o informales, están dominadas por una concepción de la enseñanza basada en la memorización y en la transmisión de conocimientos.Concepción que, evidentemente, encierra pocos o muy escasos estímulos para las personas de la Tercera Edad.

Situemos esta reflexión en espacios concretos y bajo el signo de experiencias determinadas.Por ejemplo el Servicio de Ayuda a Domicilio que se encuentra en el

organigrama de los Servicios Sociales, dentro del esquema dedicado a la *Atención a la Tercera Edad*. Si las personas ancianas han manifestado, con frecuente persistencia, el deseo de permanecer en su hogar y si parece (MONTROYA, 1995) que esta sea una de las mejores alternativas a la marginación planificada de la institucionalización ¿cuál sería o en qué ha consistido la tarea del educador social para responder a esta demanda personal de los mayores de edad?; ¿de qué modo los educadores sociales han contribuido a la mejora de la calidad de vida de los mayores en sus casas y en su domicilio acorde con los objetivos planteados por este servicio?; ¿en las propias y escasas experiencias descritas no se ha desplegado una intervención de carácter paternalista y proteccionista que tiene poco que ver con la naturaleza de la educación social?; ¿no ha sido un tipo de educación social favorecedora y potenciadora de la dependencia mas que de la autonomía y la autodeterminación?. Si se afirma que los citados servicios tienen una disponibilidad distinta en función de las necesidades más básicas del anciano y de las necesidades culturales y recreativas ¿cuál sería el papel que le correspondería al educador social en este esquema elemental de responsabilidades?; ¿cuáles sus funciones?; ¿y cómo delimitar estas funciones frente a las que realizan o deberían realizar otros profesionales de la tercera edad (trabajadores sociales, auxiliares de hogar, enfermeros...)?.

¿Y en otro espacio de intervención y en otro tipo de experiencia como las facilitadas por los Centros de Día (Hogares y Residencia)?.

V.2. La educación social con la tercera edad.

Quizás, como dice MIDWINTER (1992), la mejor manera de encarar la tercera edad desde la educación social sería hacerlo a través del tiempo libre. Desde luego una concepción del tiempo libre no planificado ni diseñado mercantil o gerencialmente (CASTRO, 1990), y con una concepción comunicativa e interactiva de las relaciones entre los protagonistas del proceso educativo. Y desde luego, para que tal punto de partida se plasme en un programa cultural y educativo que tenga resultados benéficos para todos los implicados en el mismo se deben procurar el apoyo y la cobertura económica, infraestructural y sanitarias que son las áreas que configuran los factores básicos y primarios en las necesidades de los ancianos. Pero el área o el sector que más abandonado está en el terreno de la tercera edad es el de, justamente, la educación. Pero ¿qué tipo de educación dar?. A este respecto me gustaría hacer algunas consideraciones.

- *Primera*. Evidentemente el tratamiento o la intervención educativa que se despliegue con los ancianos no puede tener nunca el carácter formal que domina la educación escolar. Si los educadores sociales van con este esquema, en el que por otra parte han sido en gran medida formados, están condenados al fracaso (SAEZ, 1993). Desde luego no se trata de llenar el tiempo libre por llenarlo sino más bien de satisfacer las necesidades educativas, las demandas culturales, las apetencias cognoscitivas y los deseos de un aprendizaje más amplio y profundo.

- *Segunda*. La consideración tradicional de relación entre los maestros y los alumnos, dominada por la asimetría, la

autoridad y la norma, no puede ser mimetizada en la relación entre el educador social y los ancianos. Si es cierto el diagnóstico de los últimos estudios de gerontología, lo que desea el anciano llegada la madurez no es la exclusión sino la sociabilidad y la participación (ATCHLEY, 1980). El educador tiene que tener en cuenta este supuesto y obviar programas a priori, prescripciones retraducidas en esquemas y diseñadas al calor de su formación teórica, o programas standarizados. Como fundamental tarea debe llevar a buen puerto varios imperativos:

- 1º Hablar y entrevistar a cada anciano con el que va a trabajar.
- 2º Extraer a través de las historias personales de cada uno sus expectativas de vida tanto como la formación que han recibido y la que pueden recibir (AREMBERG y ROBERSONT, 1980).
- 3º Crear en los centros o espacios en donde trabajan grupos de aprendizaje según aficiones, intereses y afinidades. El grupo puede ser la mejor terapia contra la incomunicación, el aislamiento y la depresión (ANDREOLA, 1984).
- 4º La metodología que genere aprendizaje debe ser una metodología activa y participativa. Parcelar la transmisión de conocimiento y auspiciar la implicación en el proceso de trabajo, esto es lo pertinente (AAVV, 1987).
- 5º Que los contenidos de trabajo sean propuestos por los mismo ancianos, y si no es así, y son los educadores sociales los que los proponen, que sean los mayores de edad los que decidan, en última instancia, *el qué y el cómo* de esta formación.
- 6º Se trata por tanto de que el educador social ejerza funciones de asesoramien-

to, apoyo, ayuda...y compartacon, y no *sobre*, los ancianos las preocupaciones que dirijan los intereses de la tercera edad (SAEZ, 1993).

- 7º Puede ser equivocado o demasiado exclusivista que el educador social interprete su actividad sociocultural con eventos asociados solo a la realización de bailes, verbenas, excursiones, visitas a museos, paseos por la ciudad... Si bien estas actividades no son rechazables, antes bien pueden ser el inicio de una atmósfera de colaboración entre los ancianos, sería deseable que de acuerdo con los objetivos de los ancianos (¡algunos quieren llegar a realizar lo que en su momento no pudieron!) las actividades a realizar pudieran ir más lejos: desde el practicar una labor manual asociada a una profesión que el anciano no llegó a cumplir en su día hasta participar en un grupo musical, integrarse en un taller de literatura para cultivar la inspiración, combatir contra el analfabetismo, favorecer el trabajo manual con la pintura y la escultura, estudiar en la Universidad... (AA.VV, 1992).

En todo el número amplio de actividades que se pueden realizar la médula espinal del aprendizaje se encuentra en la preposición *con* y no en la *sobre* ... El educador social actuará con los ancianos, pero también se coordinará con otros profesionales (Directores de centro, médicos, enfermeros, trabajadores sociales...) y facilitará la relación de los ancianos con su medio comunitario (ESCARBAJAL, 1994). Esta es una política que favorece la solidaridad y la justicia para con los viejos pero también acarrea y fomenta la relación entre las generaciones. Y con ello puede ir construyéndose, poco a poco y

junto con los elementos formulados en los apartados anteriores, una visión más positiva de las personas de la tercera edad.

VI. Bibliografía

- AAVV.(1987):*Técnicas participativas para la educación popular*, Edit. Tarea-Alfoja, Lima.
- AAVV.(1988):*Los servicios sociales comunitarios*, Siglo XXI, Madrid.
- AAVV.(1992):*La animación de los mayores*, Documentación social, nº86, Madrid.
- ALCAZAR y otros.(1989):*Procesos socioculturales y participación*, Popular, Madrid.
- AMOSS, P y HARREL, S.(1981): *Other Ways of Growing Old Antropological Perspective*, Stanford University Press, California.
- ANDREOLA, B.(1984):*Dinámica de grupos*, Sal Terrae, Barcelona.
- AREMBERG, D. y ROBERTSON, E.(1980):*Age, Learning, Ability and Intelligence*, Van Nostrand, New York.
- ARNOLD, B y FÜLGRAFF, B.(1984): "Intergenerationelles Lernen", en VARIOS *Seniorestudium*, Report of Third International Worskshop,;pp.154-166.
- ARNOLD, B y FÜLGRAFF, B.(1986): "Studeren in der Zweiten Lebenshälfte" en *Zeitschrift für Gerontologie*, nº 16, pp.228-233.
- ATCHLEY, R.(1980):*An Introduction to Social Gerontology*, Wadsworth, California.
- BEAUVOIR, S.(1981):*La vejez*, Edhasa, Barcelona.
- BIRREN, J. y CLAYTON, V. (1975): *History of Gerontology*, Van Nostrand, New York.
- BRODY, E.(1977):*Long-Term Care of Older People: A Practical Guide*, Human Sciences Press, New York.
- CAMPO, D y otros.(1981):*Introducción a la Gerontología Social*, Inerser, Madrid.
- CASTRUP, A.(1990):*La tercera edad. Tiempo de ocio y cultura*, Narcea, Madrid.
- CLENNEL, S.(1984):*Older Studens in the Open University*, Milton Keynes, Open University.
- CLENNEL, S.(1987):*Older Studens in Adult Educations*, Milton Keynes, Open University.
- CLENNEL, S.(1988):*Older Studens in Education: European Survey*, Milton Keynes, Open University.
- CUBERO, M.V.(1991):*La animación sociocultural: una alternativa para la tercera edad*, Siglo XXI, Madrid.
- DEL CAMPO, S y NAVARRO, M.(1981): *Posicion y problemática social de la tercera edad. Introducción a la Gerontología Social*, INSERSO, Madrid.
- EITINGTON, J.(1990):*Savoir travailler en groupe*, Les Editions D'Organizations, París.
- ELMORE, R.(1993): "Book Reviews", en *Journal of Educational Gerontology*, vol.8(1); pp.47-50.
- ENZERBERGER, H. (1988):*Mediocridad y delirio*, Anagrama, Barcelona.
- ESCARBAJAL, A.(1991):*Educación extraescolar y desarrollo comunitario*, Nau Llibres, Valencia.
- SÁEZ CARRERAS, J y PALAZÓN, F. (Coord). (1994):*La educación de adultos ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- ESTUDIO (1983):*Sobre Tercera Edad en Madrid y provincia*, Inerser, Madrid.
- FENNELL, G.(1988):*The Sociology of Old Age*, Milton Keynes: Open University Press.
- FREEMAN, J.(1979):*Aging. Its history and literature*, Human Science Press, New York.
- GONZALEZ, J.(1989). "Teorías del envejecimiento: aspectos etiológicos", en AAVV *Hacia una vejez nueva*, San Esteban, Salamanca.

- INSERSO.(1990):*La Tercera Edad en España:necesidades y demandas*, Inerso Madrid.
- INTRODUCTION.(1993)al *Journal of Educational Gerontology*, nº8(1).
- KALISH,R.(1983):*La vejez*, Piramide, Madrid.
- LASLETT,P. y FISKHIN,S.(1992):*Justice Between Age Groups and Generations*, London, Yale University Press.
- LEBEL,P.(1990):*L´animation des reunions*, Les Editions D´Organizations, París.
- MESSY, J.(1992):*La personne âgée n´existe pas*, Rivages, París.
- MIDWINTER,E.(1992):*Leisure:New Opportunities en the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie UK Trust.
- MINOIS,G.(1987):*Historia de la vejez*, Narcea, Madrid.
- MONTOYA SAENZ,J.(1995):"La intervención socio-cultural en la tercera edad.Un reto de nuestro tiempo"(pp.225-244), en VARIOS *Segundas Cuestiones actuales sobre educación*, UNED.
- PARSONS,T.(1942):"Age and Sex in the Social Structures of the United States",*American Sociological Review*, Vol.7; pp.604-616.
- SAEZ CARRERAS,J.(1993):*El educador social*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SAEZ CARRERAS,J.(1996):*Hacia la construcción de una gerontología educativa*,Narcea, Madrid.
- SCHOCK,N.(1977):"Biological Theories of Aging" en BIRREN y SCHAIE *Handbook of the Psychology of Aging*, Van Nostrand Reinhol, New York.
- SCHOLZ,W.D.(1992a):*Die Universitat in Urteil ihrer Studierenden Oldenburg*, Verlag.
- SCHOLZ,W.D.(1992b):"AnfUnwefwn in die Hochschule", en *Die Mitbestimmung*, nº38; pp. 19-23; Marzo.
- SCHOLZ,W.D.(1993):"New Prospects at the Third Stage of Life:Older People at University", en el *Journal of Educational Gerontology*, nº8 (1),Abril;pp. 33-46
- ZINBERG,N. Y RAUFMAN,I.(1987): *Psicologia Normal de la vejez*, Paidós, B.Aires.