

La intervención socioeducativa con personas mayores: Emergencia y desarrollo de la gerontagogía

JUAN SÁEZ CARRERAS
Universidad de Murcia (España)

I. ALGUNAS CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS: LA EMERGENCIA DE LA GERONTAGOGÍA

En el año 1998 Jiménez Herrero publicó un artículo en la *Revista Española de Geriátría y Gerontología* titulado “Necesidad y perspectivas de la Gerontagogía” en el que, sorprendentemente, hacía una defensa decidida de la Gerontagogía pidiendo que se le prestara *más atención* (1998), dada la evolución del mundo desarrollado en los últimos treinta años y las demandas educativas que un buen número de personas mayores muestran en los diferentes escenarios sociales donde se mueven. El breve texto no tendría nada de particular ni supondría una aportación sustancial al campo –al fin y al cabo gran parte de la información utilizada es retomada del trabajo de Miguel Guirao y Mariano Sánchez (1998) – si no fuera porque el autor, además de llevar a cabo esta defensa, inusual en una revista especializada de Geriátría y Gerontología, plantea algunas de las cuestiones que pueden explicar las contradicciones que se están formulando alrededor del mismo. De esta manera podrían sistematizarse tres consideraciones que nos permitan la ‘entrada’ semántica y sintáctica a las cuestiones que deseamos abordar:

a. *Primera consideración.* Jiménez Herrero asocia, pertinentemente, la Gerontagogía a la educación de personas mayores reclamando una “*Pedagogía*

adaptada a quienes suman muchos años" (1998), pero al mismo tiempo yerra cuando, con espíritu epistemológico, afirma que el citado nuevo territorio pertenece a 'la rama de la Gerontología'. El error es evidente: el punto de partida de la Gerontología es el envejecimiento que se produce en el ser humano y como tal objeto de exploración el adjetivo 'educativa' tienen que 'sujetarse' al sustantivo 'geron' que lo condiciona. Tras llevar a cabo un balance sobre 'los logros' obtenidos por la Gerontología Educativa en los últimos treinta años, A. Withnall aborda los retos por afrontar. Y nos propone:

- Creo que deberíamos poner toda nuestra atención en el aprendizaje más que en la educación, lo que sería beneficioso para resituarse la discusión sobre la edad tardía (Withnall 2003).

- En su lugar, deberíamos localizar el debate sobre la educación de personas mayores dentro de una perspectiva vital (Withnall 2003: 78).

Congruente con el campo de trabajo que explora, Withnall se interesa por *"resituarse la discusión sobre la edad tardía"* de modo tal que pueda desarrollarse *"una nueva estructura conceptual dentro de la cual explorar el complejo y variado aspecto de los límites a la participación en educación"* (Withnall 2003: 75). La Pedagogía, en cambio, tiene su objeto de estudio y punto de partida en la educación (Clennell 1988; Sáez 1989) y lo que tendrá que verse es si cabe esa 'adaptación' a la que nos remite Jiménez Herrero, cuando se trata de unir la pedagogía a los mayores, o si esta unión, por el contrario, releva presupuestos teóricos, metodologías y fines diferentes a los que otras asociaciones –la de la educación a los niños, jóvenes o adultos..., con toda la problemática que arrastran estos conceptos – pueden dar lugar. Ello se verá más adelante, cuando abordemos las diversas orientaciones o plataformas desde las que se puede enfocar la intervención educativa. Deseamos, sin embargo, conducir los argumentos de Withnall más lejos, aprovechando la consideración siguiente.

b. *Segunda consideración.* Lo anterior muestra la ligereza con la que se provocan 'derivaciones' teóricas hipotecadoras del desarrollo de un corpus de conocimiento que no podrá ir muy lejos en su navegación por el proceloso mar de los discursos en las ciencias sociales: así, la precipitación con la que Tyler (1988) formuló que la Gerontología era una rama común de la Gerontología Psicosocial y de la Educación tiene su contraste en las afirmaciones de Glendenning (1990), en un análisis argumental más que serio, al mostrar las razones por las que la Gerontología Educativa se encontraba en un camino sin salida ya que enfatizaba la construcción de su edificio teórico alrededor de dos

conceptos tan presentes y reales, en términos médicos y biológicos, como edad y envejecimiento. ¿Cómo relacionar estos dos conceptos sin que ‘chirrién’, con el de educación? No hay que olvidarlo: la educación no es otra cosa que una práctica social diseñada, construida y recreada contextualmente según objetivos, condiciones de posibilidad de la misma y oportunidades para que tal práctica, dada su complejidad, se materialice (Patton 1980) en los espacios adecuados. Es decir, la educación como construcción, como ha sido teorizada (Carr & Kemmis 1986), está sujeta a diferentes condicionamientos. Tanto por condiciones políticas, sociales y económicas que la posibilitan así como por las presentadas y creadas por decisiones de los protagonistas, los diferentes actores sociales implicados en tal práctica, que son los que finalmente la auspiciarán en una dirección u otra, promoverán, las más de las veces inconscientemente, éstos o aquellos impactos (difíciles de medir, en última instancia), mientras fomentan un buen número de contenidos, propician preguntas de este o aquel calado y tratan, en suma, de enriquecer el universo de significados de los receptores de tales acciones.

He aquí donde podemos recrear los argumentos de Withnall o de Glendenning, los propios, por otra parte, de quien se coloca en una plataforma de análisis para analizar un objeto de reflexión que no es el específico de su campo, como nos recordaría Bourdieu (1983).

1. Cuando la autora británica demanda ocuparse más del aprendizaje que de la educación, lo que sería beneficioso para la Gerontología, intuye o sabe lo que está pidiendo. Nosotros nos atrevemos a formularlo. Una cosa es el aprendizaje y otra la educación. ¿Qué son uno y otro?

- El *aprendizaje* es la adquisición de bienes culturales que una persona ha de realizar: aprender a leer, a escribir, a subir en moto, aprender matemáticas, a cocinar...

- La *educación*, es verdad, no puede existir sin esos aprendizajes. Pero no se pueden identificar. La educación va más allá del aprendizaje. Reenvía a lo porvenir, a lo que está por llegar porque no sabemos cuándo lo aprendido cursará en las tramas subjetivas de cada persona: ello explica cómo mismos sistemas de enseñanza, idénticos procedimientos y contenidos, producen efectos muy diferentes, en distintas personas, a lo largo del tiempo.

2. Si los aprendizajes reclaman operaciones concretas, que pueden ser asociadas a estas o aquellas personas, pensando, por ejemplo, en su edad, y en los objetivos que pretenden alcanzarse con ellos, no ocurre así con la educación,

una práctica que se inscribe en un lugar y en un tiempo más allá de cualquier finalidad predeterminada. Y como tal práctica se abren con ella, para las personas mayores (y para las que no lo son) futuros que 'no son predecibles' sino, como señalaba H. Arendt, 'sólo decibles a posteriori' (Arendt 1996). De ahí que no haya posibilidad de evaluar cuantitativamente la educación (Robottom 1997) y sí se intente con los aprendizajes. Porque los efectos de la educación devienen, así, impredecibles. De la misma manera que, en tiempos de extensión de las leyes de mercado a todas las esferas de la vida humana (en la política, la sexualidad, la cultura, la educación...) los aprendizajes suelen quedar devaluados, cuando no degradados a mero adiestramiento, al tiempo que se nos habla de habilidades, competencias, actitudes y valores: ¿cómo si pudieran transmitirse en sí, sin referencia a los contenidos y prácticas de la cultura en los que estos valores se generan, cobran sentido, se transforman, caen en el olvido...! Esta es la fuerza de la educación de personas mayores que tiene que explicar la Pedagogía al ocuparse de esta práctica: que no hay relación de determinación entre ella y el porvenir de lo humano. Al no poder prefigurar su recorrido tampoco podemos calcular sus alcances.

La Gerontagogía no puede ser, pues, por ello mismo, ni una rama, ni siquiera, por seguir la metáfora del árbol, una hoja, de la Gerontología Social ni de la Educativa. Más congruente es que si su interés se centra en la educación de personas mayores, su objeto de reflexión a través del cual va construyendo su campo de conocimiento, sea la Pedagogía la que le ofrezca mayor cobertura teórica. Sin negar otras aportaciones disciplinares, cruzadas, transversales...

Al hilo de estos argumentos, por otra parte tan elementales, no se entiende fácilmente que, en el mundo pedagógico se haya dado el caso de organizar un seminario sobre educación de personas mayores, en donde prácticamente todos sus asistentes eran del territorio de la Pedagogía (Social), y se llevara a cabo bajo el rótulo de Gerontología Educativa y Social (Colom & Orte 2001), con la que nada o 'casi nada' tiene que ver la Pedagogía Social: y entrecomillo este casi nada porque la Pedagogía, como saber de frontera que es, no limita su fundamentación y desarrollo en función de un tipo de conocimiento predeterminado y trata de nutrirse de todas aquellas geografías cognitivas que aumentan la comprensión de sus posibilidades y límites al tiempo que da razón de sí misma (Giroux 1986). Es en este sentido que cabe hablar de colaboración entre la Gerontología Social y Educativa y la Gerontagogía. Mas fácil de interpretar son los intentos expansionistas de algunas áreas, buscando

anexionarse campos de conocimiento jóvenes y con posibilidades, utilizando a veces argumentos no siempre sólidos para objetivar este tipo de apropiación (Becher 2001).

c. *Tercera consideración.* Más comprensible es que Jiménez Herrero, si atendemos a la plataforma desde la que hace sus propuestas, vincule la Gerontagogía o la educación de personas mayores a la formación que a éstas se les está dando en la Universidad. Al fin y al cabo, a tenor de las referencias bibliográficas que utiliza, la influencia canadiense se deja sentir claramente. Pero si ésta es una asociación clara e indiscutible soslaya otro capítulo, otro camino de la Gerontagogía desde la que es plausible reconstruir su otra tradición: la de aquellos trabajos que han hecho referencia a la educación de mayores fuera de las aulas universitarias, en entornos comunitarios (Escarbajal 1994; Sáez 1997; García-Mínguez & Sánchez 1999). Este camino está menos recorrido ya que no se han recogido las muchas experiencias que se han desarrollado en centros de día, pisos tutelados, centros culturales, macro o microresidencias, centros de jubilados, sindicatos, institutos de administración pública..., y, por tanto, ha sido objeto de escasa investigación, por lo que carecemos de bastantes datos que nos permitan perfilar todas las aportaciones de este sendero gerontagógico. Ahora bien, es oportuno hacer matizaciones.

Por un lado, y aunque sea cierto que detrás de la educación de personas mayores aparecen en primer lugar las Universidades (bajo los rótulos de Aulas de Mayores, de la Tercera Edad, de la Experiencia...), éstas, en general, entienden que el tipo de educación a dar es básicamente la misma que se utiliza para los otros niveles de enseñanza ofertados a los más jóvenes. Coordinadas, en general, por personas de escasa formación pedagógica (que proceden de ámbitos lejanos a la educación: matemáticas, biología, química, informática...) las propuestas gerontagógicas que se hacen desde estas aulas, salvo honrosas excepciones, suelen identificar, en el sentido más formal, educación con instrucción, limitando la calidad de la oferta (más allá o más acá de retóricas declaraciones que se venden con tanta ampulosidad como escasa convicción) a programas y cursos orientados y desarrollados bajo la filosofía de la enseñanza tradicional. De esta manera, la mayoría de ponencias y comunicaciones que he tenido oportunidad de leer o escuchar (IMSERSO 2003; West 1995) estaban atravesadas por este modelo educativo de corte tecnoacadémico.

Con todo, la pertinencia y la aceptación de estos cursos universitarios, en la mayoría de los casos contemplados formalmente, hoy por hoy, como apéndices

a la enseñanza programada en la Universidad, suelen tener amplia demanda por una población mayor con un cierto nivel de cultura, tiempo disponible, y un interés declarado por buscar alternativas a la vida rutinaria imperante. A pesar de ello ¿es éste el enfoque pedagógico que hay que 'adaptar' pensando en los mayores?; ¿no cabe otro más proclive a sus intereses y necesidades?; ¿otra manera de entender la educación más acorde con los objetivos deseados por los mayores?; ¿acaso, antes de ofrecer el modelo imperante en las Aulas de Mayores se ha tratado de dar respuesta a estos interrogantes de partida?; ¿sabemos cuáles son sus intereses y necesidades?... El problema es complejo en verdad, pero el saber que ello es así no exime a los responsables de la dimensión política, ética y pedagógica de las preguntas.

Por otro lado, la educación de jóvenes está diseñada, como es de todos conocido, de cara al trabajo e impregnada, en todos sus elementos, por la lógica de mercado (Hirt 2003); también la educación de adultos (en muchos casos denominada 'permanente de adultos') se concibió para preparar (por vía de la alfabetización, educación básica, cursos de reciclaje...) a los adultos que trataban de cualificarse en el empleo (Escarbajal 1991). ¿Es ésta la educación a promover a quienes han abandonado (por presión o no), o no tuvieron oportunidad de entrar, el mercado de trabajo?; ¿a quienes les llegó la hora de la jubilación forzada o asumida?; ¿no es una contradicción de partida con aquellos que no están presentes en el mercado laboral?...

Las cuestiones y las reflexiones son numerosas y no puede banalizarse a la hora de hacer referencia a las intervenciones educativas con personas mayores, sobre la complejidad de un campo como el de la Gerontagogía que se ve envuelto en diferentes retos:

- confirmar las peculiaridades del campo;
- formular más ampliamente qué lo aproxima, diferencia y comparte con otros;
- fomentar la profesionalización en el que se encuentra inmerso mientras se propicia desde diferentes instituciones investigaciones la puesta de manifiesto de su pertinencia y legitimidad;
- buscar el reconocimiento público vía asociaciones y justificar la confianza que en él va depositándose;
- explorar su emergencia y sus tradiciones,...] al tiempo que desea ampliar su visibilidad por todo tipo de espacio político, social, cultural y académico.

En el próximo apartado abordaremos un tema fundamental en la conformación de la Gerontagogía como es el de acción educativa, el de intervención educativa, o simplemente educación. La Gerontagogía es nuestro campo de conocimiento; la educación o la intervención educativa su objeto de atención. En relación con este hecho conviene clarificar algunas cuestiones que son motivo de conclusiones precipitadas y valoraciones problemáticas. Empezando con el mismo concepto de intervención.

II. LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS CON PERSONAS MAYORES

2.1. *¿Qué es eso de la Intervención Educativa?*

No hay duda de que el tema de la intervención educativa sigue gozando en la actualidad de un gran interés, tanto a nivel teórico como práctico, puesto que en su abordaje se sienten involucrados aquellos investigadores y profesores universitarios que teorizan sobre él, pero también los educadores, actuales o en formación, interesados en este ámbito tan particular de la acción educativa con sujetos que presentan características especiales, como son las personas mayores. Desde esta perspectiva cabe señalar:

- la relevancia de no separar el análisis y la perspectiva universitaria de la realidad de aquella otra perspectiva de los educadores que trabajan en Gerontagogía;

- es fundamental en la tarea de la Gerontagogía la conciencia y el compromiso no sólo con un ámbito teórico de la realidad educativa sino también con la práctica y los prácticos que laboran en la misma.

Y es que, al fin y al cabo, *“el tema de la intervención educativa se constituye como tal, justamente, en esta difícil, aunque irrenunciable intersección entre la teoría pedagógica y la práctica educativa”* (Escudero 1990: 16). Sin embargo, la utilización de estos dos significantes unidos, intervención y educativa, es más que problemática y desenfoca con frecuencia nuestras estrategias de acción. Expliquémonos. Es cierto que esta terminología constituye casi una palabra mágica en la mayoría de los campos orientados a la acción. Como otros términos (calidad, competencia, optimización...) se ha convertido en un lema, en una moda, a la que se apela sin ponerla en cuestión. Entre los profesionales de la acción y otros tipos de profesionales es una expresión establecida,

aparentemente sólida, contundente, que identifica el tipo de acción que da sentido a una profesión (intervención médica, intervención psicológica, intervención política...). Ahora bien, la práctica lingüística no es neutral y conduce a un clima de pensamiento y acción que debe desvelarse para que estos educadores sean conscientes de los conceptos con que operan. Bajo esta argumentación se reivindican las siguientes tres estrategias o actividades.

1. Ante todo, sería preciso reconstruir la historia de esta expresión en educación con la intención de desvelar cuándo aparece, quiénes lo divulgan, con qué significados se utiliza, cuál es el simbolismo que comporta... ¿Por qué razón?... Para percatarnos de los valores implícitos y significados ocultos que, de manera frecuente, se transmiten y difunden cuando se utiliza esta jerga intervencionista unida a lo educativo;

2. Esta primera tarea no es banal cuando comprobamos la fragilidad e inconsistencia de muchas de las categorías que utilizamos en ciencias sociales y de la educación. Muchas de éstas son importadas de otros campos de conocimiento, de otras disciplinas. Así, véase, por ejemplo, cuántos términos pedagógicos que utilizamos hoy proceden de la medicina (diagnóstico, tratamiento, prevención,...), de la economía (optimización, eficacia, rendimiento,...), de la teoría de sistemas y de la cibernética (retroacción, flujo, feedback, control,...). El problema es que cuando se produce esta transferencia de otros territorios a la educación, como afirma Manuel Martín Serrano (1981), también se transfiere patrones o fórmulas ya consagradas en sus territorios de origen con las que se identifican los modos de ser y pensar de los profesionales del campo de partida. Respecto al concepto de intervención son la medicina y la psicología clínica los 'proveedores', el medio con el que normalmente se sigue estructurando nuestro discurso pedagógico y la acción educativa: tales acciones no son inocentes y condicionan nuestras visiones y las acciones según presupuestos y patrones de actuación que tienen su pleno sentido en las disciplinas de origen, pero que empleados sin la debida reflexión en la nuestra, la Pedagogía, pueden contribuir sutilmente a deformar nuestras concepciones genuinamente educativas y a desenfocar, en consecuencia, nuestras estrategias de acción (Escudero 1990);

3. Que esto es así puede comprobarse acudiendo al diccionario Larousse y al concepto de intervención tal y como se traduce en él. Véanse algunas traducciones del mismo: *"tomar parte en un asunto"*, *"interponer uno su autoridad"*, *"mediar, interceder e interponerse"*, *"enviar tropas a un país extranjero"*, *"realizar una operación quirúrgica"*, *"examinar, fiscalizar las cuentas"*

de una sociedad”, en relaciones internacionales, “dirigir temporalmente, una o varias potencias, algunos asuntos interiores de otra”... Si se analizan con detenimiento estas acepciones del término intervención, y se buscan los denominadores comunes, a excepción de la más aséptica en términos axiológicos como es la intervención quirúrgica, todas ellas hacen referencia a un tipo de acción o acciones que:

- suponen la interferencia de alguien sobre los intereses de otro alguien;
- se apoyan sobre categorías y valores en los que predomina el ejercicio de la autoridad;

- con motivo de ese énfasis de la autoridad se provoca, como consecuencia, una sustracción significativa de dos variables importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la autonomía y la libertad;

- en el mejor de los casos, se comparaba la acción educativa a la acción quirúrgica, como si la primera pudiera ser recreada al margen del universo de los valores tan connotativos a la actividad humana. De ahí, la pasión con la que algunos teóricos ‘neutrales’, hoy enmascarados bajo adjetivos más eficientistas como el de tecnócratas, hacían referencia al modelo médico en educación creyendo que con ello despejaban o alejaban el discurso pedagógico de toda contaminación ideológica (Sáez 1993, 1998).

Hablar de lo educativo asociado al término intervención, como puede verse, no ha sido sólo una cuestión de índole lingüística. El conductismo en Psicología, y también en los últimos años en Pedagogía, ha tenido como una de sus metas fundamentales, subrayar el carácter intervencionista de sus respectivos campos de conocimiento y disciplinas, de tal manera que no es extraño identificar, en diversos ámbitos institucionales, en la Academia y fuera de ella, ‘programas de intervención’ para todo, ‘a la carta’. Y aunque haya habido sólidos (House & Mathinson 1983) y justificados intentos de problematizar el término en la geografía pedagógica nacional (Escudero 1990; Sáez 1993), sus autores no han logrado mínimamente, salvo escasas excepciones (García 2002; Mari 2005), abrir un debate sobre los riesgos de utilizar este término en educación.

2.2. Modelos de intervención educativa con personas mayores

No puede negarse que los profesores de Pedagogía, sea cual sea la plataforma disciplinar en la que nos encontremos, hemos sentido todos la urgencia de justificar la razón de ser de nuestro campo de conocimiento en

función de nuestra capacidad para sugerir, cuando menos, procedimientos de actuación, tema de enorme trascendencia teórica y de reconocida importancia práctica. Sin duda alguna el tema de la intervención o acción educativa convoca relaciones muy importantes como el de la investigación (cómo se construye y se produce el conocimiento educativo) y la teoría educativa (para qué sirve) que, a posteriori, van a retraducirse en una orientación sobre cómo orientar o dirigir la práctica, las relaciones entre la teoría y la práctica educativa, la concepción que, por tanto, se mantiene en cada paradigma de lo que se entiende por intervención, por teoría y por práctica, del papel que cumplen los profesores y educadores en esos procesos de intervención, de las funciones de los receptores/colaboradores, las personas mayores, en esas prácticas en las que se sienten más o menos involucrados... Deseando llevar a cabo una amplia tarea de síntesis hemos tratado de encerrar todo este elenco de cuestiones relacionados con la naturaleza del conocimiento pedagógico y la utilización que de ellas hacen expertos, profesores, educadores.... en la tabla 1 (de elaboración propia) denominada *Paradigmas o Modelos de educación de personas mayores (investigación e intervención)*, en la que se recogen, tras la revisión de la bibliografía especializada, tres traducciones o interpretaciones de la acción o intervención educativa: cada una de ellas es el reflejo de la concepción que los diferentes autores, instalados en sus respectivos paradigmas u orientaciones, mantienen sobre lo que es la educación o la intervención educativa.

TABLA Nº 1
MODELOS DE EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES (INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN)

ORIENTACIÓN	¿ QUÉ TIPO DE CONOCIMIENTO?	¿ CÓMO SE CONSTRUYE?	¿ PARA QUÉ SIRVE?	EDUCACIÓN COMO PROCESO	CÁMPO PREFERENTE DE ACTUACIÓN
CIENTÍFICO TECNOLÓGICA (Modelo escolar)	<p>MODELO</p> <ul style="list-style-type: none"> C- NATURAL Funcionalismo Conductismo Estructuralismo Ps. del desarrollo <p>EDUCACIÓN como CIENCIA</p> <p>Edu = Instrucción</p>	<p>INVESTIGACIÓN EXPERIMENTAL</p> <p>TEORÍA TECNOLÓGICA</p> <p>Describe, regula, explica mediante conocimiento prescriptivo. LEYS (Moore, Noach, Peterson...)</p>	<p>LA TEORÍA PRESCRIBE LA ACCIÓN</p> <p>EDUCADOR:</p> <p>Un tecnólogo (ejentor, aplicador...)</p> <p>• Técnicas expositivas.</p>	<p>REPRODUCTIVO</p> <p>Intervención educativa</p> <p>↓</p> <p>Tecnología social:</p> <p>ACTO DE SEGUIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación • Adquisición <p>[Necesidades: <i>praxicas</i>]</p>	<p>LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la Psicología • Conductista • Universidades como empresas.
INTERPRETATIVA (Modelo Cultural)	<p>MODELO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC- PRACTICAS • Interaccionismo • Fenomenología • Hermenéutica • Ps. del ciclo vital <p>EDUCACIÓN como ARTE</p> <p>MODELO:</p> <p>CC. CONTRA-HERMÉNICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Teoría Crítica • Lingüística • T- de la Comunicación <p>EDUCACIÓN como POLÍTICA</p> <p>Edu = Participación</p>	<p>INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA</p> <p>Estudio de significados y acciones de las personas</p> <p>TEORÍA INTERPRETATIVA</p> <p>Busca reglas, no leyes. NORMAS. (Jarvis, Withnall, Schön, Moody...)</p>	<p>LA PRÁCTICA ES ANTERIOR A LA TEORÍA</p> <p>EDUCADOR:</p> <p><i>Un facilitador</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de grupos. 	<p>CONSTRUCTIVO</p> <p>Intervención Educativa</p> <p>Práctica Interpretativa:</p> <p>ACTO DE COMPRENSIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización • Capacitación <p>[Necesidades: <i>construidas</i>]</p>	<p>ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la Psicología • Humanista • Universidades como anárquicos organizadas y como sistemas naturales.
CRÍTICA (Modelo Contextual)	<p>MODELO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CC. CONTRA-HERMÉNICAS • Teoría Crítica • Ps. del ciclo vital • T- de la Comunicación <p>EDUCACIÓN como POLÍTICA</p> <p>Edu = Participación</p>	<p>INVESTIGACIÓN CRÍTICA/ PARTICIPATIVA</p> <p>Estudios de contexto personales y sociales; los significados, las interpretaciones, las acciones que se producen en un contexto social, (político, económico, cultural...)</p> <p>TEORÍA DIALÉCTICA</p> <p>Reflexión en la acción para resolver problemas (implicación y compromiso)</p> <p>(Moody, Mezrow, Glendinning, Midwinter, Battersby...)</p>	<p>RELACIÓN DIALÉCTICA ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA</p> <p>EDUCADOR:</p> <p>Un intelectual transformador</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas cualitativas. 	<p>RECONSTRUCTIVO</p> <p>Intervención educativa</p> <p>↓</p> <p>Practica Social:</p> <p>ACTO DE DECISIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autodeterminación • Liberación <p>[Nec. <i>contextualizadas</i>]</p>	<p>DESARROLLO COMUNITARIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia de la Investigación Participativa • Universidades como sistemas micropolíticos y fachadas simbólicas.

Si atendemos a la tabla pueden identificarse tres tipos de modelos, paradigmas u orientaciones educativas: la conductista, tecnológica o tecnoacadémica y reproductiva; la hermenéutica, interpretativa o comunicativa; y la crítica, sociocrítica o política (Carr & Kemmis 1986; Giroux 1986; Sáez 1989). Si se escruta con detenimiento lo que en ella aparece, utilizando la comparación entre los diferentes modelos, plataformas u orientaciones que pueden dirigir la acción/intervención educativa de o con las personas mayores, tratando de buscar el contraste entre ellos, podemos entender que las relaciones que se abordan en ella son de una bien reconocida *importancia teórica* (para investigadores, profesores de Universidad, pero también para los prácticos que no desean quedar atrapados en las 'redes del lenguaje' y luchan por aclarar las significaciones de sus acciones) pero también de *enorme trascendencia* práctica en la medida en que tales relaciones (investigación unida a la construcción de teorías, la teoría asociada a una concepción de la práctica, la práctica dándole finalidad – ¿para qué sirve? – a las teorías que son utilizadas por un tipo de educador que se percibe como tecnólogo, facilitador o intelectual transformador, el tipo de proceso que cada modelo u orientación convoca – reproductivo, constructivo y reconstructivo, respectivamente – los campos preferentes de actuación...) acaban teniendo sentido y significado en torno al concepto de intervención/acción educativa al mismo tiempo que éste adquiere – en esta tabla de relaciones – sus diferentes corolarios semánticos. No podemos explicar con detenimiento cada uno de los epígrafes de la tabla: no es más urgente precisar cada una de la traducciones de lo que se entiende por intervención educativa, en definitiva, por educación.

Así, para nosotros es una necesidad aclarar qué es lo que conlleva la utilización de la expresión intervención educativa:

1. La vinculada al paradigma tecnológico, recrea no sólo ya una concepción de cómo investigar los procesos educativos dirigidos a las personas mayores, sino también qué hacer con las teorías reconducidas en prescripciones, convirtiendo la intervención educativa en tecnología social, que los educadores llevan a cabo – en tanto que se interpretan como tecnólogos ejecutores o aplicadores de conocimientos – independientemente de las voces, percepciones, actitudes, sentimientos e intereses que los receptores de tales procesos (los mayores) albergan en la relación educativa: esa tecnología social, esa concepción de la intervención educativa remite a un clima de pensamiento y acción que, por sus propias características, se traduce sobre todo en un *acto de prescripción* de los educadores y *de seguimiento* por parte de los mayores.

2. La otra traducción de intervención educativa, la de orientación interpretativa, es entendida como un acto de comprensión de aquello que se está abordando en la relación educativa con la personal colaboración de cada uno de ellos.

3. La intervención educativa como un acto de decisión en el que los mayores son tan protagonistas de su propio proceso de formación/educación tratando de satisfacer sus propias necesidades – más construidas y contextualizadas, así, que prescritas por expertos o instituciones ajenas a ellos – es la tercera traducción de intervención educativa: satisfacción de necesidades en colaboración con aquellos educadores que traducen la tarea de educar como la práctica de facilitar procesos en los que se involucran e implican aquellos que desean tanto incorporarse a su entorno cultural, que exige una continua socialización, como ir mejorando su calidad de vida, su transformación personal y social en contextos de incertidumbre y riesgos, de dificultades e incomprendiones, de exclusiones y tránsitos no asumidos.

Y subrayamos el significativo colaboración por las razones que se desarrollarán posteriormente: si las intervenciones realizadas en la Universidad presentan, en general, un sesgo tecnoacadémico, una impronta más cercana a la tecnología social, las intervenciones en el ámbito comunitario, el de los Servicios Sociales, al tomar como punto de partida (al menos teóricamente) la identificación de necesidades planteadas por las propias personas mayores, abundan más en una perspectiva o traducción colaborativa de este tipo de prácticas.

De ahí que nos pareciera honesto plantear que si al fin y al cabo hay que aceptar, ineluctablemente, el concepto de intervención educativa, al menos era necesario introducir otras posibles traducciones del término. De la misma manera que han sido identificadas varias concepciones de educación (Giroux 1986; Carr & Kemmis 1986), en nuestra modesta opinión, como práctica que es, tal acto de intervención educativa puede ser denominado, en cada caso paradigmático como práctica tecnológica, interpretativa y crítica (House & Mathinson 1983; Sáez 1993) o, si prefiere la terminología de Martín (1983), como proceso reproductivo, constructivo y reconstructivo. En cualquier caso, y éste era el objetivo de este apartado, el problema que hemos formulado no es solo académico, sino también práctico y remite al mundo profesional. El problema de la intervención educativa, el de la práctica o, si se quiere, simplemente el de la educación, surge, precisamente, como se puede ver en la tabla y en los comentarios posteriores – lamentablemente no podemos en este

lugar llevar a donde nos conduce el análisis –, en las coordenadas de una reflexión sobre *qué* y *cómo* puede incidir el saber pedagógico en la práctica educativa con personas mayores; cómo y por qué este conocimiento, lejos de encerrarse sobre sí mismo, ha de ser puesto en funcionamiento para comprender la práctica, para valorarla y transformarlo, al tiempo que dialécticamente, este conocimiento es reconstruido y validado en y por la misma práctica, pudiéndose recrear este conocimiento en Universidades, residencias, centros de día u otros ámbitos comunitarios.

Formulemos, ahora, la pregunta que líneas más arriba nos provocó: ¿de qué modo se recrea la intervención en las Universidades, lugares de investigación y formación, y en los contextos comunitarios y diferentes servicios sociales?; ¿cuál es el tipo de intervención educativa que predomina en cada caso?...

III. LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LAS UNIVERSIDADES DONDE ACUDEN LOS MAYORES

3.1. De la investigación a la intervención educativa

Desde Montaigne, para quien hablar de *“las Universidades para la tercera edad era un verdadero desatino”* (Freeman 1979) hasta hoy, las percepciones sobre las posibilidades de que las personas mayores encuentren en las instituciones universitarias satisfacciones educativas y culturales, han cambiado. Muy pocas personas involucradas en las dinámicas de los mayores argumentarían en contra de esta posibilidad y nosotros, los que nos dedicamos a estudiar el universo educativo de los mayores, ya no nos preguntamos por las razones que apoyan la necesidad de que se promueva el aprendizaje en las últimas andaduras de la vida. Harry Moody (1988: 75) sí que lo hizo hace ya algunos años: *“¿Por qué debería haber una política de apoyo público al aprendizaje en los últimos estadios de la vida?; ¿qué razones hay para extender la educación a ese período?”*. Para algunos eran suficientes razones las económicas para decir que no, ya que ningún país estaba dispuesto a financiar con fondos públicos la educación de mayores al mismo nivel e intensidad que se dedicaba a los más jóvenes. A Moody, como a Glendenning (1985), le preocupaba que esta propuesta educativa no fuera más que un eslogan llamativo, algo para adornar los programas electorales de los partidos políticos, quizás una manera de llenar el tiempo de los que envejecen en una sociedad del

envejecimiento o, quizás, en una posición más extrema, una plataforma peligrosa para acabar domesticando lo que debería ser una tarea formativa.

Moody no banalizaba. Sus intuiciones tenían calado cuando demandaba que nos esforzáramos por hacernos preguntas básicas sobre lo que significa para las personas mayores *aprender* y *avanzar* en un periodo de declive. Nos convocaba a profundizar. Como su producción bibliográfica nos demuestra, Moody no cesó de preocuparse por los mayores. Como Glendenning, quien llegó a formular que la educación de los mayores *“es un derecho social”*. Uno y otro, intentaban revisar, con seriedad, los supuestos teóricos, políticos, económicos, sociales y culturales, que legitimaban la educación de los mayores. De esta manera se enfrentaban a un cuerpo de conocimientos producido por oportunistas, respondiendo a la nueva moda, en las que las contradicciones no eran difíciles de localizar al ponerse en marcha el fino escalpelo del análisis y mostrar cuánto anecdótico impregnaban tales discursos. Moody como Glendenning, como todo interesado por estas cuestiones (Swindell & Thompson 1995), sabían que para que un territorio de conocimiento adquiera potencia, capacidad de explicación y comprensión, ha de ir construyéndose a través de la investigación. Este hecho nos permite afirmar que la Gerontagogía no se desarrollará suficientemente si no da prioridad a las investigaciones empírico-analíticas y cualitativas *con, para, en y desde* las personas mayores.

Es decir, se van conociendo, aunque aún son escasas, las exploraciones que relacionan a las personas en el proceso educativo y buscan extraer conocimiento de estas actividades en donde uno y otros se involucran. Ya estamos en trance de superar el paradigma conductista y funcionalista que nos da una percepción negativa de la vejez (Sáez 1986, 1988) y, en donde, los mayores son vistos como un problema social, y vamos dejando atrás, al menos en el discurso, las teorías de la desvinculación que los observa como un grupo en desventaja. Otras teorías y otros discursos (Benjamín & Estes 1983), otras perspectivas más posibilitadoras (Schuller & Bostyn 1992; Withnall 1992; Midwinter 1992 a y b; Escarbajal 1994), aparecen en el horizonte dispuestas a descalificar el paradigma dominante que presentaba a los mayores, a partir de la jubilación, como un grupo no productivo al que, por disfunción, había que ‘aparcar’ (CIMOP 2002). Con todo, la investigación, si bien progresa en el terreno de la Gerontología Social, en el de la Geriatria..., todavía le queda mucho por recorrer tanto en el ámbito de la Universidad, donde se están llevando a cabo intervenciones educativas –las más de las veces cómo un apéndice más al formato disciplinar existente desde

tiempos a en la institución–, como en el de la Comunidad a través de los Servicios Sociales y, en los últimos tiempos, con el promover de Cooperativas, Instituciones privadas..., en ámbitos no formales.

De ahí que sea casi una impertinencia hoy, en una sociedad de servicios y telecomunicacional, donde la estructura de edad de las sociedades está cambiando sensiblemente y con ello las relaciones entre las generaciones, el preguntarse si la educación tiene un efecto positivo sobre los problemas y dificultades de las personas mayores. Más congruente parece hacerse estas preguntas en otra línea de reflexión: ¿qué tipo de intervención, de educación y formación, puede mejorar la calidad de vida de la gente en unos momentos en el que los mayores comienzan a vislumbrar el declive, a identificar deterioros, a percibir humillaciones...? La educación es, en sí misma, algo deseable; el problema consiste en consensuar el modelo de educación más favorable a este tipo de grupos de personas que presentan algunos rasgos diferenciados, pero también muchos elementos comunes con otros grupos de seres humanos (Martin García 1994).

3.2. Las intervenciones educativas con las personas mayores

3.2.1. Las personas mayores educándose en la Universidad: la orientación technoacadémica.

Dos espacios de intervención educativa con las personas mayores son las Universidades, pensando en el sistema educativo formal, y también el universo de los Servicios Sociales en la Comunidad, asociado más a una visión no formal de la Educación.

En el primer caso, el de las Universidades, ya no hay duda sobre la confirmación de este ámbito (Sánchez 2004), como prueba de la expansión gerontagógica, a nivel europeo y americano. La presencia de un buen número de interesados en los Encuentros Nacionales de Programas Universitarios para Mayores no hace más que decidir la realidad. Las Universidades son espacios importantes de investigación. Pronto tendrán que impulsarse investigaciones de diverso signo *sobre* y *con* las personas mayores durante los procesos educativos en los que se implican. El trabajo del *British Open University's Older Adults Research Group* es modélico a este respecto: un grupo de investigación que surge de su seno está llevando a cabo investigaciones, más empíricas que etnográficas eso sí, sobre la educación y las personas mayores. Ello hasta tal

punto que han extendido sus redes investigadoras a la Alemania Occidental. Autores como Clennell (1984, 1987 y 1988), y Scholz (1992a y b, 1993), entre otros, han realizado un inusitado esfuerzo para clarificar la importancia que tiene y puede tener el estudio de las personas mayores en la Universidad. Así afirma Scholz (1993) en uno de sus trabajos:

“Para los estudiantes de edad alemanes las relaciones en la Universidad tenían por sí mismas un significado adicional, nuevas amistades o contactos con estudiantes jóvenes o con estudiantes de la misma edad se intensificaban e iban mas allá del periodo de estudio propiamente dicho. La buena voluntad de los estudiantes de edad para ganar amigos y para ampliar las bases de la comunicación era reforzada por la receptividad de muchos de los estudiantes jóvenes. Las mujeres solteras de edad veían tanto la Universidad y sus estudios como una ocasión para abandonar su aislamiento social anterior y para dar a sus vidas una nueva dirección. Sólo por ello, podría argumentarse, adquiere suficiente legitimación la existencia de Universidades plurales para todas las edades” (Scholz 1993: 35)

Evidentemente los estudios (CIMOP 2002) aportan muchos datos más: las personas mayores mejoran su salud (*“Estoy esperando el día que voy a la Universidad”*), se sienten crecer (*“Estamos enriqueciéndonos mentalmente”*), aumentan sus capacidades de reflexión y comprensión como compensación al decrecer de la flexibilidad física (*“Nos sentimos más confiados ante los problemas que se nos presentan”*), proporcionan incluso una nueva definición de la vejez al asociar la educación a los efectos vivificantes en los estados físicos y mentales de los mayores ya que la educación provee a estas personas *“de una variedad de opciones que los capacita para disponer de sus vidas en un camino de certidumbres y autoconfianzas”* (Scholz 1993).

Por tanto, y teniendo presente los nuevos escenarios sociales, se están volviendo obsoletas las tradicionales bandas de edad que relacionan educación con actividad social productiva ya que, en primer lugar, no hay muestras que limiten la participación a una determinada edad y, en segundo lugar, no hay barreras, en términos antropológicos y psicológicos, que invoquen la capacidad o incapacidad de los mayores para aprender. Es cierto que sus motivaciones mayoritarias no tienden a obtener un sueldo en términos vocacionales o profesionales –una de las reglas de oro por las que se estructura la institución universitaria –, de ahí que prefieran ‘temas humanos y existenciales’ más que programas orientados ‘hacia el conocimiento técnico y hacia una profesión futura’. Pero la presencia en la Universidad es fundamental para ellos (Sánchez 2004; Lemieux 1997).

Algunos autores dan cuenta del poder de la enseñanza para alcanzar una vida plena en los mayores. Así, algunas conclusiones y resultados de la investigación gerontagógica muestran lo siguiente:

- La edad no se vincula necesariamente a una pérdida gradual de los intereses y las habilidades sociales o mentales. Muy al contrario cuando la educación entra en juego se ponen en marcha nuevas destrezas, nuevos horizontes;

- El modelo del déficit de los procesos de envejecimiento, asociado a la teoría funcionalista y de la desvinculación, mantiene una concepción y refuerza los estereotipos inútiles sobre lo que son las personas mayores;

- Una vida autónoma, confiada, autodirigida puede aplicarse a todas las edades a través de la actividad mental que genera y auspicia la educación (Escarbajal 1995, 1998; Carvajales 2003; Sánchez 1999).

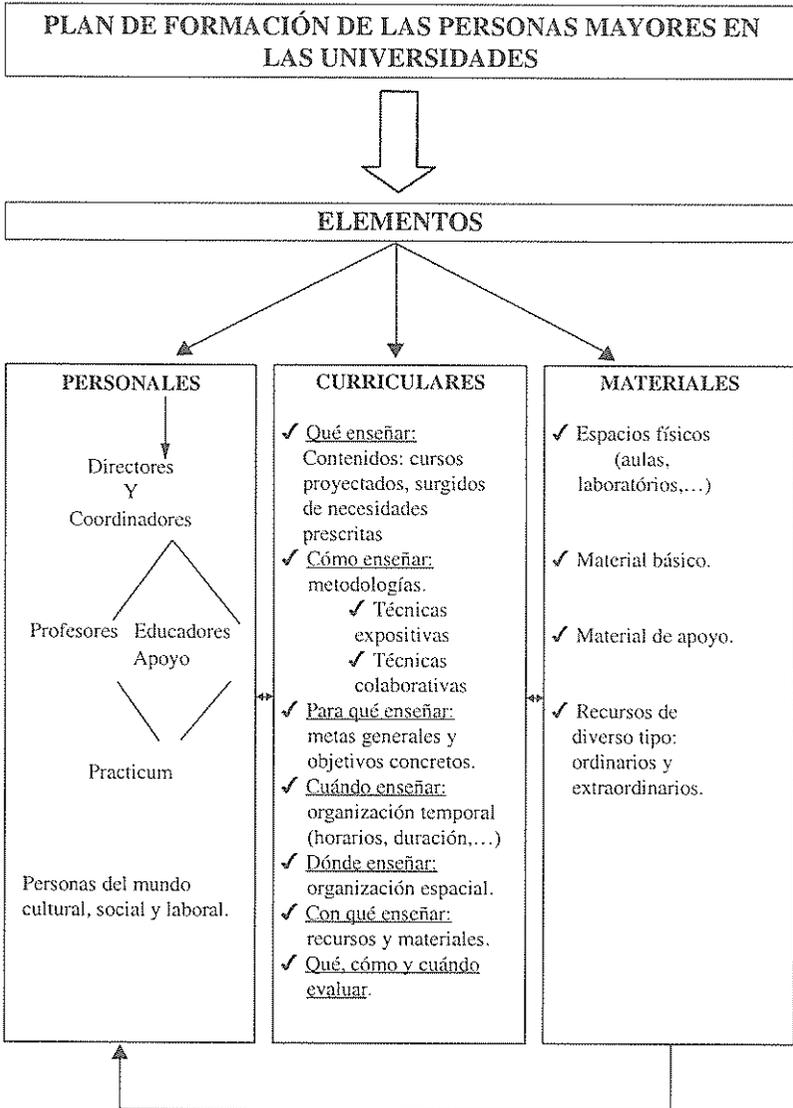
La investigación debe auspiciarse, pues, en programas lakatianos que profundicen con credibilidad en los procesos educativos llevados a cabo en los espacios universitarios. Será difícil, dadas las peculiaridades de una institución que no ejerce en exceso el autoanálisis. Por ello todavía seguimos ignorando grandes cuestiones que tiene que ver con las personas mayores y el aprendizaje, con los modos de educar que se utilizan, con el diseño de programas de formación, su ejecución y su evaluación, la valoración de resultados y los instrumentos que se utilizaron para ello, con las necesidades educativas que demandaban los mayores... y otros problemas relevantes en el proceso de formación. No obstante, nos gustaría apuntar aunque sólo sean unas breves reflexiones sobre el tipo de intervenciones que se recrean bajo el enfoque tecnoacadémico en la educación de personas mayores.

3.2.2. Algunos elementos del enfoque tecnoacadémico en la educación de personas mayores.

Aunque todavía carecemos en España de una investigación sólida que nos aclare que está sucediendo, pedagógicamente hablando, en las Aulas de Mayores de las universidades españolas, podemos avanzar algunas consideraciones sobre este particular fruto de la experiencia que tenemos en este campo así como, sobre todo, del análisis de algunos textos que dan cuenta, o pretenden dar, de la dinámica educativa que acaece en ellas.

Si tratamos de caracterizar la formación que se está dando a los mayores en las aulas universitarias podríamos adjetivarla con la siguiente afirmación: es, en gran medida, un tipo de intervención educativa cuyas relaciones y elementos son conducidos por los supuestos y estrategias del paradigma, o la orientación predominante en el sistema educativo formal, tecnológico, instruccionalista y funcionalista, en donde son auspiciados una serie de valores, significados y relaciones que, más allá de procesos puntuales que confirman la excepción, contaminan y distorsionan la relación educativa. Vayan, por tanto, después de esta aseveración, algunas consideraciones que la matizan, pudiéndose añadir a las que, en el punto 2.2., desarrollamos más arriba. En la tabla 2 se puede observar un esquema comprensivo de este tipo de intervención bajo el formato de la formación tecnoacadémica. Por lo demás, si tratamos de caracterizar las dinámicas que se recrean bajo este tipo de intervención, de realización educativa, nos aparecen como las más relevantes las siguientes, soslayando conscientemente peculiaridades y particularidades que no cuestionan, de fondo, los rasgos más significativos de este paradigma u orientación educativa (Sáez 1989, 1993, 1996, 1997, 1998, 2002, 2003):

TABLA Nº 2



INTERVENCIÓN EN EL FORMATO TECNOACADÉMICO

[Cuadro de elaboración propia]

a. En torno a la relación profesor/persona mayor. El tipo de formación que se realiza en las aulas universitarias es el que, en buena medida, corresponde a un proceso de intervención que es diseñado y aplicado por unos profesores sobre y no con las personas mayores, promoviéndose, con frecuencia, una intromisión y alteración de la realidad personal de cada uno de ellos, desde posiciones de control formal y autoridad docente: esta posición parece remitir a una visión de la educación y formación como algo dado, como realidad objetivada, como una situación predeterminada, que está ahí, y es susceptible de control organizacional y dirección externa. Este poder para intervenir 'sobre' algo dado, contrasta con aquella otra concepción de la intervención/educación como proceso a elaborar, como realidad a construir, en la que es preciso la colaboración de docentes y discentes, como veremos.

Esta visión de lo educativo como algo dado corresponde a una concepción epistemológica racionalista y tecnocratizadora, alimentadora o provocadora de un caldo de cultivo que entiende el fenómeno educativo como un proceso exclusivamente técnico, aséptico, neutral, independiente de los actores que lo diseñan y participan en él, como si él pudiera existir y funcionar sin el elemento humano de dicho proceso. Atrayente por sus promesas de utilización instrumental, la formación que es conducida por el paradigma de corte tecnológico se presenta como una acción eficaz y de calidad basada en que el conocimiento acumulable y disponible, supuestamente obtenido por investigación, va a permitir el desarrollo de una intervención eficiente para el logro de fines atribuidos, previamente, a los mayores. Pero esta creencia y promesa aparece como problemática en educación. Por dos razones.

- *Primera razón:* Reconducen lo educativo a su dimensión más factual y objetiva: así, la formación se reduce, en buena parte, a una serie de datos objetivos y factuales. Datos que, todo hay que decirlo, son innegables como tales pero también es cierto que son dependientes de quienes los utilizan: están siempre abiertos, irrevocablemente, a su construcción subjetiva. Esta pretensión de objetividad que se le da a los conocimientos de los diferentes campos disciplinares (basta fijarse en el título de muchos cursos ofertados a los mayores) soslaya que lo educativo, en tanto que acto, está atravesado por dimensiones ideológicas y axiológicas: valores e intereses, sentimientos y percepciones, lo subjetivo, es 'sepultado' a la clandestinidad, es decir no se le da juego al no permitir en la intervención la implicación de voces personales (Camps 1993).

- *Segunda razón.* La perspectiva tecnológica en la Academia resulta demasiado crédula en la eficacia de la acción guiada desde fuera: ¿qué es lo que asegura el éxito?; ¿caso los procedimientos inapelables para aplicar los conocimientos disciplinares?; ¿qué es lo que permite confirmar que se está hablando de educación?; ¿qué es lo que controla y hace eficaz la acción?... Para los profesores de estas disciplinas, en su gran mayoría socializados en una manera de entender la educación que se asocia a la lógica disciplinar, lo que hace eficaz la formación es su justificación externa dada por el experto en esta o aquella materia. Tal concepción, como se ha demostrado hoy (Carr & Kemmis 1986; Giroux 1986), comporta una visión parcializada de la realidad educativa.

b. En torno a la acción educativa. Si se siguen los argumentos dados, la intervención/acción educativa con personas mayores resulta ser entendida, por tanto, como una acción teórico instrumental. Esta codificación de la intervención como una tecnología social supone lo siguiente: que la acción formativa se considera como una secuencia de actos a través de los cuales ha de procurarse el logro de metas preestablecidas para las personas mayores: pero estas metas u objetivos, que se suponen responden a necesidades que ellos presentan, son planteadas por las instituciones y los expertos independientemente de lo que ellos piensan. Estas necesidades son prescritas por atribución de quienes hacen la oferta; ¿caso se les ha preguntado a los mayores lo que ellos desean, esperan, sobre lo que carecen, sus idiosincrasias, expectativas...?

Esta secuencia de actos no es, por ello, resultado de la construcción creada por todos los agentes implicados en la educación – tal y como corresponde a una práctica interpretativa y comunicativa – sino que es la consecuencia de lo que la teoría dice que hay que hacer en la práctica: ésta es considerada como una simple aplicación de conocimientos teóricos y, por ende, una tecnología. Los actores no cuentan en la construcción de la práctica. Unos ejecutan, otros son receptores de esa aplicación. Aquí no cabe la participación de los mayores en el proceso de intervención para decir lo que piensan acerca de los contenidos, los procesos, los tiempos, las estrategias, el perfil de los profesores,... que conducen la formación. La teoría, por tanto, no se alimenta de la práctica sino que la somete, la presiona: no mantiene una relación dialéctica con ella.

c. En torno a los profesores de personas mayores. Si la acción/intervención sobre las personas mayores queda relegada a la función de ejecutar, de instrumentar, ¿qué tarea cabe a los profesores en estos programas de formación?

Es evidente que la perspectiva u orientación tecnológica ha conseguido atraer la atención, por los numerosos atractivos que presenta, de un buen número de profesores.

En primer lugar, promete una acción ordenada, dirigida y sistemática. Una intervención racionalizada y, por ende, eficaz respondiendo al esquema medios-fines. Es, por tanto, una estrategia cómoda que, por lo demás, ofrece prestigio al experto y al profesional, aunque este prestigio sea sobre todo formal y simbólico, cuando se piensa que su tarea se dedica a ejecutar y a aplicar los conocimientos teóricos que se presentan ordenadamente en el desarrollo de las disciplinas: cuando los profesores se dejan capturar por el orden, la dirección, la secuencialidad, relegan todas sus actividades a mero 'seguidismo' en la tarea de enseñar. Un seguidismo cómodo tecnológico, que desea quedar exonerado de toda responsabilidad cuando surge el imprevisto, cuando la incertidumbre enseña el proceso, o cuando no se tiene constancia de que se haya conseguido el éxito. ¡Otros factores han provocado una disrupción en la programación de la formación y la culpabilidad no es ni de la institución ni de los profesores!

En segundo lugar, los expertos universitarios son considerados, bajo esta orientación tecnocrática, como los *poseedores del conocimiento* así como de los *procedimientos científicos* que aseguran que la intervención educativa terminará por ser eficaz. Son ellos, los profesores universitarios, los que en las aulas de mayores están dotados de aquella capacidad cognitiva y técnica por la que son potentes analizando, valorando y prescribiendo la acción de enseñar a sus receptores. Son ellos los reconocidos para la intervención, los que poseen autoridad académica y poder social para definir los *qués, cómo, cuándo, con qué y para qué* de la formación e incluso, 'proponer' soluciones a los problemas que puedan surgir antes, durante y después de la intervención.

En esta situación, el mayor es visto, ante todo, como un sujeto receptor, objeto de recomendaciones y prescripciones, ejecutor también de éstas: en el trasfondo de esta filosofía educativa tecnológica late, implícita más que explícitamente, una atribución de incompetencia sobre lo que pueden o no hacer los mayores, una desconfianza sobre la capacidad que esos mayores puedan mostrar para aprender como no sea desde las recetas que se les enseña, obviando los repertorios personales que han ido acumulando a lo largo de sus vidas. En esta lógica, los mayores son etiquetados en los programas de formación bajo esquemas de dependencia, pasividad, inferioridad y sumisión: en este tipo

de intervención, sin ser consciente de ello, se da lugar a que entren en el escenario de la enseñanza las teorías de la desvinculación. Por esta misma lógica, quedan establecidas todas las condiciones previas para que la relación educativa entre el experto, el profesor universitario, y los mayores sea esencialmente asimétrica, jerárquica y desigual: la intervención de uno, el experto, *sobre* el otro, el mayor o los mayores, receptores de la información y la ciencia ofrecidas en la formación por los primeros.

“Incluso cuando las propuestas externas resultaran realmente eficaces, como hipótesis, este tipo de estructura relacional no deja de producir efectos colaterales indeseables: contribuye a cultivar la dependencia externa, a la descualificación de los procesos al no dar juego a las subjetividades, al hacer pedagógico heterónimo, la desprofesionalización de los profesores aunque ellos no lo perciban atrapados como están en una lógica disciplinar en la que el conocimiento es más un fin que un medio convirtiéndoles en sus meros ejecutores...” (Giroux 1986: 15).

En suma, cuando las intervenciones educativas se fomentan en las Aulas de Mayores bajo el formato de la formación tecnológica y ésta se orienta desde el paradigma tecnológico, esta perspectiva resulta a la postre, fundamentalmente, *deseducativa*. ¿Tienen los profesores de las Aulas donde se forman mayores alguna idea sobre el tipo de pedagogía que despliegan en sus actividades? El enfoque colaborativo de intervención educativa aparece como una buena alternativa, así lo creo, al modelo o paradigma comentado, para educar a las personas mayores. En el punto 4.2.2 se da detenida cuenta de ello utilizando los mismos epígrafes para facilitar el contraste.

IV. LAS INTERVENCIONES EDUCATIVAS CON PERSONAS MAYORES EN LOS SERVICIOS SOCIALES

4.1. La vía de los Servicios Sociales

Otra vía de intervención es la de los Servicios Sociales. Aunque sea brevemente, y con ánimo de contrastar, dedicaremos alguna reflexión, a estos territorios educativos. A este respecto ya nos hemos pronunciado alguna vez (Sáez 1996). La tentación pedagoga puede considerar la educación de los mayores de edad con los mismos presupuestos y requisitos que se utilizan para pensar la educación infantil y la de los jóvenes, muy asociadas las dos a la escolarización, la instrucción y la adaptación. No debería extenderse el Piaget de la educación y sus propuestas de aprendizaje formal a las personas mayores:

es preferible otro modelo menos secuencial y más dialogante, como el propuesto por el Habermas de la teoría de la acción comunicativa, o por Freire y su apuesta por la participación y el diálogo como requisitos indispensables de toda práctica educativa. ¿Se está utilizando este enfoque cuando se habla de personas mayores en residencias, hogares, centros de día...?, ¿o acaso se repite el esquema formal y disciplinar, reglado, que potencia el sistema educativo que todos conocemos? De cualquier manera, cabe apuntar que en el Universo amplio de los Servicios Sociales a través de la Animación Sociocultural (Escarbajal 1998; Sáez 1997) y otro tipo de procesos (Barceló 2001; Pereira & Pino 2003; Malagón 1995) se están llevando a cabo programas de educación para las personas mayores.

En el excelente texto de Seidman, *Handbook of Social Intervention* (Seidman 1983), ya nos recordaban lo siguiente Benjamín y Estes, los responsables del capítulo XIX, dedicado a *Social Interventions with Older Adults*:

“Cualquier consideración de las intervenciones sociales con ancianos está necesariamente relacionada con cuestiones específicas que se refieren a lo que proporcionan los servicios sociales. Sin embargo, estas cuestiones no pueden comprenderse adecuadamente si no se consideran así mismo las múltiples dimensiones del contexto político que las generan y los conforman” (Benjamín & Estes 1983: 438).

En este momento, por hacer referencia al entorno en el que trabajo, además de las Aulas Universitarias para Mayores de la Universidad de Murcia, existen en nuestra Región 5 centros en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 47 en los Ayuntamientos, 71 Centros de Tercera Edad, 150 Asociaciones de pensionistas y mayores, 35 empresas de distintos tonos y características que prestan servicios a colectivos de tercera edad,... lo que nos sitúa, en un estudio aproximado, en un total de 248 centros donde actúan unos 300 profesionales implicados en las tareas de intervención educativa.

Ahora bien, justamente en estos ámbitos se reclama otro tipo de educación menos tecnoacadémica, con formato menos disciplinar, es decir, se demanda una educación más asociada a las necesidades identificadas por las personas mayores, con la ayuda de los profesionales del área pero siendo ellas mismas las que indiquen y planteen lo que desean satisfacer. En estos territorios de intervención parece más apropiado el contar con una pedagogía más participativa y activa como el edificio teórico fundamental, medular, sobre el que apoyar las intervenciones educativas que se diseñen, se lleven a cabo a través de actividades de distinto signo y se evalúen durante y después de su realización

(Sáez 1996). Este tipo de intervenciones, si bien no tienen que prescindir de las tareas de tonos disciplinares cuando se crean necesarias o vengan al caso, deberían organizarse en torno a *experiencias*, testimonios, relatos, memorias,... que pueden dimensionalizarse en ámbitos o temas relacionados con el entorno y las preocupaciones de diverso signo de las personas mayores, más que alrededor de contenidos manualísticos, recetario o prescriptivos. Estamos, por tanto, en una concepción de la educación que es planteada como una *construcción personal y social*, como un *proceso de comunicación* en el que los diversos involucrados en las dinámicas de aprendizaje intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, y deciden abordarlo conjuntamente, no en torno a objetivos previamente formulados, sino en torno a los problemas que desean resolver, las necesidades que esperan cubrir o las expectativas y motivaciones que pretenden satisfacer.

4. 2. La intervención educativa con personas mayores: la orientación colaborativa

4.2.1. Algunas consideraciones para la investigación

Para toda la gama de profesionales que se dedican a la tercera edad (trabajadores sociales, educadores sociales, enfermeros, auxiliares sanitarios, auxiliares de hogar, etc.) es preciso plantear qué tipo de formación se oferta desde los Servicios Sociales que tienen esta responsabilidad en cada Comunidad Autónoma (Malagón 1995; Guillén 1998; Barceló 2001).

En función de todo lo expresado en este apartado, nos gustaría dedicar unas reflexiones, que se pueden presentar como hipótesis de trabajo y de investigación en el terreno de las personas mayores pero también como retos que las comunidades tienen que afrontar si pretenden mejorar sus respectivos Servicios Sociales (Puga 2002; Pereira & Pino 2003; Sáez 2002, 2003).

Este apartado ha insistido en poner de manifiesto el poder de legitimación que tienen las teorías de la vejez (incluso aquéllas que se presentan como aparentemente neutras), operando como recursos que determinan un nivel de práctica aplicada e, incluso, actuando como concepciones ideologizadoras que definen el qué y el cómo debemos actuar frente a las personas mayores. Sobre todo en la medida en que una concepción teórica, por muy avalada que venga por el rigor científico exigido, supone una cosmovisión acerca de la vejez, de nuestra conducta para con los mayores, de la manera en que debemos abordar

los problemas, de cómo tenemos que formar al personal relacionado con ellos, de los recursos que deben destinarse a los mayores, etc.

La bibliografía especializada sobre los procesos de intervención educativa es bastante abundante, sobre todo en lo que respecta al diseño de cómo planificarlos y tratar de llevarlos a cabo (Pose & Serantes 2003; Belando 2001; Pérez Serrano 1997). Es curiosa la situación de consenso alcanzada en torno a lo que se supone es o debe ser el proceso de intervención educativa. Más allá de diferencias de lenguaje o de particularidades asociadas a una manera de pensar de este o aquel autor, lo cierto es que se comparte ampliamente el esquema siguiente, elaborado a partir de propuestas muy similares dentro de la literatura publicada. Formulado pensando en las personas mayores, el diseño del proceso de intervención educativa en el ámbito de los Servicios Sociales puede quedar como se muestra en la tabla 3.

TABLA Nº 3

PLANIFICACIÓN DE PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN EL ÁMBITO DE LOS SERVICIOS SOCIALES

DIAGNÓSTICO	IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS • Categorizan • Priorizan
PLANIFICACIÓN (REQUISITOS)	• OBJETIVOS: - Generales - Específicos • METODOLOGÍA: Técnicas participativas { - Trabajo según proyectos - Trabajo cooperativo - Equipos multiprofesionales - Actividades y tareas - Soporte técnico • TEMPORALIZACIÓN: { - Tiempo dedicado a la ejecución - Tiempo dedicado a la preparación de tareas - Tiempo de relaciones entre los involucrados - Corto } plazo { - Medio } - Semanas - Largo } - Meses - Trimestres • RECURSOS Y MEDIOS: - Humanos { - Materiales: { Fungibles Instalaciones Audiovisuales - Financieros • EJECUCIÓN Y DESARROLLO • EVALUACIÓN FORMATIVA Y SUMATIVA: Contenidos: ¿qué evaluar? { Programa Proceso Contexto Resultados <u>Finalidades:</u> para qué evaluar <u>Procedimientos:</u> cómo evaluar y con qué <u>Fuentes:</u> de dónde obtener la información <u>Momentos:</u> cuándo evaluar <u>Quién</u> debe hacer la evaluación

[Cuadro de elaboración propia] Formato de la intervención en el territorio de los Servicios Sociales

En el escenario de los Servicios Sociales la concepción tecnológica y seguidista de la intervención en la Universidad no funciona, en general, de la misma manera: ni los espacios ni los tiempos de la intervención se sujetan a ese esquema formal ni tampoco los puntos de partida y llegada; las intervenciones en las Universidades, en general, suelen organizar la enseñanza en una oferta a priori que está relacionada con un campo de conocimiento siendo la finalidad de esta intervención la adquisición de este conocimiento; por el contrario, las intervenciones en el ámbito de los Servicios Sociales no parten de campos disciplinares sino de las necesidades que previamente es necesario identificar en (y con) los mayores como punto de partida indispensable para poder realizar una planificación de la intervención seria y congruente, y la finalidad, por supuesto, no es el conocimiento por el conocimiento sino que éste es considerado un medio para satisfacer necesidades y no un fin en sí mismo (Medina & Ruiz 2000; Ordinas & Thiebaut 1988).

Los supuestos tan diferentes permiten hacer referencia a otros modelos, paradigmas u orientaciones, como son la perspectiva interpretativa, cultural, fenomenológica, comunicativa, constructiva y también crítica, política y reconstructiva, como quieran denominarlas autores, escuelas y subescuelas o corrientes, en cada uno de ellos. Si podemos utilizar un término que resuma o sintetice la concepción de la intervención educativa que subyace a estos modelos, el espíritu de estas plataformas, es el de *colaborativa*, en la medida en que la educación es entendida como un proceso de colaboración en donde la acción educativa se lleva a cabo *con* (y no *sobre*) la implicación y compromiso de todos los que se involucran en él, especialmente de las personas mayores cuyas voces personales, testimonios, experiencias, relatos, adquieren una dimensión inigualable en estos procesos. Esta orientación educativa conforma nuestro pensamiento de otra manera, nos permite observar la realidad de forma diferente, hasta el punto de poder reconsiderar nuestros modos de trabajar en educación.

Esto es, lo que nos atrevemos a calificar como *perspectiva o visión colaborativa* asume supuestos bien distintos acerca de la realidad pedagógica, sobre la acción educativa, acerca de los sujetos/personas y las relaciones que mantienen entre sí, así como sobre las figuras profesionales que colaboran e interactúan en la implementación de los citados proyectos, sus funciones y tareas. Ya de entrada, si nos aproximamos al campo semántico del término colaboración se pueden apreciar significados y valores bien distintos a los que

parecen asociados al de intervención tecnológica. Así, al significado colaboración conectamos de inmediato la idea de acción conjunta, de reconocimiento de capacidad, autonomía y poder para las partes implicadas, así como la presencia virtual de intereses y objetivos distintos y, ¿por qué no?, legítimos (Sáez 1989, 1993; Escudero 1990).

No es extraño encontrar significados en este territorio semántico que remiten a significantes muy utilizados en la literatura pedagógica de los últimos años como investigación participativa o colaborativa, aprendizaje cooperativo, trabajo interactivo,...expresiones que, si bien no habría entre ellas una total identificación, definen el cariz de un tipo de acción humana: puesto que los que están implicados en el proceso educativo son las personas mayores y sus educadores, sobre todo, son ellos los verdaderos protagonistas, hasta el punto de que sin ellos no hay educación. Presupuesto esencial que está lejos del paradigma comentado en apartados anteriores donde diseños, procesos, fines,... parecían ser los verdaderos actores, formulados por alguien ajeno a ellos, dada la independencia (supuesta) y neutralidad que éstos mantienen con respecto a aquellos.

4.2.2. Algunos elementos del enfoque colaborativo en la educación de personas mayores

Abogar por una relación de colaboración entre los sujetos implicados en los fenómenos y procesos educativos significa, asumir, de lleno, una visión de la realidad humana y educativa como algo creado, construido y significado por los individuos en contextos de interacción social y en las coordenadas de tramas históricas, condiciones sociales y opciones ideológicas de valor. De esta manera, *lo educativo* en general, y cualquiera de sus facetas particulares, no puede ser considerado como un objeto independiente de los actores, sino como la síntesis dialéctica entre hechos, datos, fenómenos y estructuras, por supuesto vivencias y percepciones, interpretaciones, principios morales, intereses,... que se ponen en juego en el escenario donde se relacionan los educadores y los mayores, y aquellos otros profesionales vinculados a la tarea de atender a los mayores. Desde esta perspectiva merece la pena apuntar las mismas consideraciones que apuntamos en el paradigma o modelo anterior en el apartado 3.2.2., que dan cuenta de las relaciones educativas que se plantean en este tipo de intervención (Sáez 1989, 1993, 1996, 1997, 1998, 2002, 2003).

a. En torno a la relación educativa persona mayor-educador. Así, por ejemplo, la realidad de los centros y espacios donde se lleva a cabo la educación, el hecho de que unos educadores atiendan a las personas mayores, no es algo a ser catalogado bajo categorías objetivas y externas, ni algo a ser codificado bajo rótulos preestablecidos por la prescripción, ni tampoco una mera estrategia a ser optimizada mediante la mera aplicación de conocimientos científicos 'transportados' desde la teoría a la práctica.

Muy al contrario, esa realidad merece ser comprendida a la luz de perspectivas, significados y paradojas que representa para los sujetos implicados; ser captada a la luz de las coordenadas personales e institucionales en las que tal realidad ocurre; ser abordada conjuntamente para deliberar qué puede hacerse en orden a mejorarla, teniendo en cuenta criterios personales, contextuales, morales e ideológicos. Por ello mismo la realidad educativa construida por mayores y educadores no constituye algo a ser medido, explicado y controlado desde fuera, sino un proceso a ser experimentado, comprendido y orientado desde las perspectivas de los individuos abiertos, eso sí, a la crítica proveniente de instancias múltiples, ideológicas, de valor, teóricas, prácticas.

Una realidad así está lejos de ser una realidad intervenida tecnológicamente y controlada, tecnoacadémicamente, a distancia. Es, por el contrario, una realidad compleja, problemática, personal, social e ideológica, en la que implicarse y con la cual trabajar desde dentro: así educadores y personas mayores recrean prácticas y construyen teorías, discursos, argumentos, esquemas de significado sobre lo *que* abordan y *cómo* abordarlo, que remiten otra vez a la práctica con la intención de mejorarla y enriquecerla para satisfacción de todos ellos. Ahora bien, en esta interacción continuada, las personas mayores no asumen sólo el papel de receptores de conocimientos externos a ellas sino el de constructores activos de procesos, contenidos, de realidades impregnadas de significado reconstruido a través de testimonios, experiencias, memorias, temáticas pactadas, problemas a debatir consensuados, que redundan tanto en los educadores que actúan como facilitadores de procesos y tareas, como en las mismas personas mayores: la realidad construida está impregnada, en esta perspectiva colaborativa, de significados compartidos.

b. En torno a la acción educativa. Desde este enfoque colaborador, la acción educativa es una acción que tiene muy poco de instrumental. Es más bien una acción expresiva, construida sobre significados, propósitos y representaciones de los sujetos implicados y susceptible de ser valorada y

criticada desde *lo que es*, pero también desde *lo que debe ser* (la dimensión utópica de la educación) por lo que no agota su sustancia en el conocimiento científico, sino en un tipo de conocimiento más amplio que exige considerar principios éticos, morales, ideológicos.

Así pues, la acción educativa no es pensada como un simple acto de aplicación e instrumentación tecnológica, sino como una recreación personal y situacional en la que han de darse cita conocimientos teóricos y conocimientos experienciales y prácticos; en la que deben encontrarse teoría y práctica en una praxis reflexiva, intencional y autocontrolada, en la que deben aparecer saltos imaginativos, intuitivos, creativos, reflejo tanto de la experiencia de los mayores, y su decisión para seguir incorporándose a la vida, como de la profesionalidad de los educadores: saltos que reclaman interpretación y decisiones juiciosas, evidentemente, por parte de los actores implicados en el proceso de educación o intervención educativa.

De este modo, el quehacer pedagógico no es un acto de seguimiento de una prescripción externa, sino un acto de decisión basada y construida sobre una lectura interpretativa de la realidad y una movilización personal de conocimiento práctico, saber estratégico, que convierte al actor, a los actores, en creadores de decisiones, en constructores de nuevas realidades y significados. Como puede verse, estos presupuestos de partida tienen sus correspondientes implicaciones a la hora de concebir los modos de actuar de los sujetos de la acción educativa. Remito a la tabla del capítulo.

Así, conectando con la reflexión anterior, una perspectiva que destaca el carácter constructivo de la realidad, y que sitúa a la acción en coordenadas personales, institucionales y morales, exige una visión activa de los individuos implicados, mayores y educadores fundamentalmente, un reconocimiento de su capacidad y competencia para interpretar y decidir, una confianza de su poder o posibilidades autónomas (sin olvidar, ingenuamente los condicionamientos y limitaciones), en su independencia y en sus criterios para decidir.

c. En torno a los educadores de personas mayores. Al hilo de estas reflexiones es evidente que una de las funciones más relevante de los educadores es tratar de facilitar en los mayores, a través de procesos y procedimientos que crean pertinentes, esta serie de actos y estrategias de apropiación y control de sus propias y respectivas realidades tanto como de sus actuaciones. Por ello, los educadores no pueden quedar relegados a la categoría de meros ejecutores, de mandados, de aplicadores de indicaciones externas, sino que son elevados a categorías de actores reflexivos y críticos capaces, por lo demás, de impulsar

procesos de autoaprendizaje: así, se observa que de lo que se trata es de hacer crecer la capacidad personal de educadores y mayores, capacidad para analizar, valorar y decidir.

Este enfoque colaborativo, se ha podido ver, establece una relación basada en el trabajo conjunto, en la implicación de ambos en la acción educativa, en la colaboración. Ahora bien, este tipo de relación como es lógico, comporta nuevas exigencias, algunas transacciones entre los sujetos, nuevos patrones perceptivos mutuos, nuevos intereses e, incluso, nuevos conceptos espaciales y temporales en los que desarrollarse, acostumbrados como estamos a encerrar la educación en aulas rígidas y estandarizadas.

Ello quiere decir que una relación colaborativa exige acercarse al terreno de lo práctico, a los problemas que se plantean, respetarlos en toda su integridad y erigirlos en fuentes para la colaboración. La intervención colaborativa, entonces, deviene una relación conjuntamente motivada por problemas prácticos a resolver; y exige que educadores y mayores estén dispuestos a ser mutuamente afectados por su intervención y por su diálogo conjunto sobre cuestiones que les afecta conjuntamente. Todo ello devendrá, más allá de lo personal, en una mayor profesionalización de los primeros – porque irán conociendo con detalle todas las variables que entran en juego en la tarea de educar – y en un enriquecimiento personal y social de los segundos. En suma, una relación educativa basada en la colaboración es una oportunidad, es un contexto para la mutua influencia y el aprendizaje conjunto. Y he aquí donde los educadores deben mostrar su saber ser, su saber hacer y su profesionalidad, más acá de títulos y jerarquizaciones.

Una matización de contraste: si bien la vía de los Servicios Sociales parece convocar un enfoque educativo de carácter colaborativo (entre educadores y mayores, entre profesionales, políticos y gestores...) lo cierto es que no siempre funciona esta asociación, de la misma manera que el enfoque tecnoacadémico no va indisolublemente ligado al espacio Universidad: en las aulas universitarias, depende de profesores y alumnos, puede ser utilizada la perspectiva colaborativa (García Arroyo 1995) y, por el contrario, en los espacios comunitarios pueden aplicarse proyectos de intervención educativa desde una orientación tecnológica, rígida y seguidista (Guillén 1998).

V. LA CLAVE FUNDAMENTAL EN LA INTERVENCIÓN GERONTAGÓGICA: EL CONCEPTO DE NECESIDAD EDUCATIVA

Las consideraciones anteriores sobre la formación y la educación como tipos de intervención en los formatos comentados nos llevan directamente a procesos que ésta conlleva: ¿Qué tipo de intervención se está llevando a cabo en los espacios donde se prepara a los profesionales de la educación y a las personas mayores?; ¿sobre qué supuestos teóricos y metodológicos se apoya esta formación?; ¿qué estrategias educativas son las que predominan en sus aulas?; ¿somos conscientes de los fines perseguidos y de los conseguidos en realidad?; ¿es esta misma formación la que se está utilizando en las Aulas de Mayores, Aulas Universitarias para mayores, sea cual sea la terminología que se utilice para denominarlas, allí dónde se ofertan una serie de Programas que contienen cursos y talleres pensando en estos colectivos, no fáciles de caracterizar?; y en los centros comunitarios, ¿quién decide la formación?; ¿legítima esta formación el hecho de ser propuesta por algún experto que considera que es ésta y no otra la más adecuada a la naturaleza de este tipo de grupos?; ¿se identifica sólo la formación con el contenido del curso que se propone?; ¿se han llevado a cabo investigaciones que detecten las necesidades educativas de los mayores y, en base a ellas, se han propuesto programas de formación?; ¿de qué modo han sido diagnosticadas estas necesidades?; ¿"desde arriba", "aconsejando" sobre lo que necesitan los mayores?; ¿acudiendo a las propias personas mayores, "desde abajo", esperando que ellas hagan oír sus propias voces sobre el particular?; ¿con qué instrumentos se ha obtenido la información y el conocimiento que se retraduce en necesidad?; si las últimas concepciones acerca de la formación insisten en que lo organizativo y lo pedagógico no pueden plantearse separadamente, ¿de qué modo, por ejemplo, la imagen predominante de la institución universitaria –la empresarial– está determinando el tipo de formación que se da en las aulas y, por tanto, lo de 'partir de las necesidades de formación' identificadas por los propios mayores forma parte de esa 'retórica institucional', que dice Patricia Donahue (1998) y Ecker (1992), de esa otra imagen complementaria, la de la Universidad como 'fachada simbólica' que trata de hacer creíble los "productos" que oferta la institución?

Sea como fuese, es patente que los estudiosos en Gerontagogía, haciendo referencia a las peculiaridades y diversidades del colectivo de los mayores,

reclaman que la formación que se desarrolle en las aulas donde ellos acuden, si no quiere caer en una enseñanza meramente conceptualizadora y receptiva, debe partir de las necesidades planteadas por quienes la demandan. En lo que sigue, nos gustaría profundizar más en esta cuestión en la medida que, a nuestro juicio, constituye una de las áreas prioritarias en la investigación gerontagógica: al fin y al cabo, si las Universidades son espacios nucleares dónde se organizan las actividades formativas en aras, se dice, de mejorar el estado físico, psíquico y mental de las personas mayores, de aumentar su calidad de vida, de contribuir a la comprensión de su entorno para vivir mejor en él,... y de otros objetivos que pretenden satisfacer necesidades diversas, es comprensible que la investigación gerontagógica haga suya esta cuestión y la convierta en uno de los temas inexcusables para aumentar nuestra comprensión de las posibilidades de formación. Similar argumento puede extenderse a ese otro tipo de ámbito donde se lleva a cabo la educación de personas mayores en espacios educativos y centros comunitarios. En uno y otro caso, el tema de las necesidades como punto de partida de la intervención a realizar es fundamental. Profundizar en ello nos remite al esquema de planificación de proyectos de intervención educativa propuesto más arriba y nos lleva a decir algo más sobre él: sin la identificación de tales necesidades por los propios mayores, como tarea prioritaria, no se puede llevar a cabo la planificación de proyectos de intervención.

5.1. Las necesidades educativas

Existe desacuerdo en cuanto a la definición del término necesidad y un buen número de estudios utilizan distintas definiciones. No hay un concepto universalmente aceptado. La mayoría de los estudios sobre evaluación de necesidades se han basado en una de estas tres definiciones del término (Suárez 1990):

a. La más ampliamente utilizada es la que interpreta la necesidad como una discrepancia. Fue introducida por Kaufman (1972) y sugiere que las necesidades son áreas en las que el nivel actual que posee una persona es menor que el deseado: ideales, normas, preferencias, expectativas y percepciones de lo que debería ser. De esta manera la necesidad se produce por la diferencia entre la forma en que las cosas deberían ser, podrían ser o nos gustaría que fueran y la forma en que esas cosas son de hecho. Se hace referencia a la diferencia entre lo real y lo ideal.

b. Otra definición de necesidades muy utilizada es la de preferencia o deseo. Aquí no se requiere determinar una discrepancia, sino determinar las percepciones sobre las necesidades de los sujetos o grupos seleccionados para el estudio. Esta es una traducción de necesidad que, frente a la siguiente, tiene un carácter positivo y es utilizado con mucha frecuencia.

c. Una interpretación más restringida y menos utilizada de necesidad para realizar un proceso de evaluación de las mismas, es el de deficiencia. Se dice que existe una necesidad si la ausencia o deficiencia, en el área de interés, es perjudicial. En este caso la dificultad está en determinar el punto en el que se puede decir que existe una deficiencia o nivel mínimo satisfactorio (Balbás 1994).

En otros casos, el término 'necesidad' se considera como un sinónimo de carencia o problema, que hay que detectar y, en su caso, solucionar. Estas definiciones o enfoques sobre el concepto de necesidad no quedan tan claramente establecidos cuando se realizan estudios sobre necesidades en distintos ámbitos. Para entender la definición de necesidad que se utiliza es necesario también conocer de quién o qué necesidades van a ser identificadas.

En una idea global de necesidad, utilizable en el terreno educativo, habría que incluir las siguientes dimensiones de la misma:

“Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc, que las diversas ciencias humanas (psicología, medicina, sociología, la propia pedagogía) identifican como aspectos fundamentales en el desarrollo de una persona. Aspectos sin los cuales podríamos decir que tal sujeto, o grupo o colectivo social padece un déficit en su desarrollo. Son necesidades prescriptivas o exigencias.

Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo o de especificaciones de éste que constituye lo que los sujetos, grupos o colectivos querrían ser o saber o poder hacer porque se sienten especialmente capacitados para ello, porque por alguna razón se interesan por ello. Son necesidades individualizadoras o idiosincrásicas (...).

Habría, creo yo, un tercer orden de necesidades en relación con la noción de progreso y cualificación permanente de la enseñanza y de mejora constante de nivel de vida y de medios disponibles en el sistema educativo. Como en cualquier otro orden de vida no basta con cubrir los mínimos (...) Son necesidades de índole cultural, técnico o incluso referidas al ocio y tiempo de los sujetos.

Finalmente una cuarta dimensión de las necesidades ha de referirse obligadamente a las necesidades sociales del medio ambiente en que se encuentran los centros de formación” (Suárez, 1990: 65-67).

A la vista de esta información y de los datos que poseemos de otras investigaciones podríamos sistematizar las cuatro o cinco primeras preguntas, aquéllas que hacen de antesala necesaria a la investigación gerontagógica, como son:

- ¿qué se entiende por necesidad educativa?
- ¿qué tipo de necesidades manifiestan las personas mayores?
- ¿tienen las personas mayores especiales necesidades, necesidades educativas diferenciadas con respecto a otro colectivo humano?
- ¿bajo qué condiciones y patrones surgen esas necesidades educativas especiales, en el caso de que ello fuera así?
- ¿homogeneiza la edad madura, no ya sólo gustos y preferencias, sino también modos y maneras de aprender, expectativas y motivaciones que satisfacer?

La respuesta a estas preguntas invoca el proceso de identificación de necesidades educativas, la columna fundamental sobre la que programar un proyecto de intervención educativa que intente dar respuesta a las necesidades educativas identificadas. Para llevar a cabo esta tarea de identificación se requiere una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, unas técnicas de análisis para la obtención de datos como:

- Análisis documental (de planes de estudio, materiales, diseños, legislaciones...)
- Utilización de cuestionario estandarizado elaborado para obtener información de los diversos protagonistas de la formación (profesores, alumnos/personas mayores, coordinadores de área, directores, administradores...)
- Realización de entrevistas no directivas (semi-estructuradas) de carácter individual y grupal...
- Observaciones directas de algunas sesiones de educación...
- Revisión de la literatura especializada sobre educación y personas mayores...

Todas estas tareas permitirán diseñar y desarrollar una propuesta de intervención más sólida y más cuantitativa: fundamentada no sólo en los *qué* de la intervención –contenidos- que derivan en una instrucción mecánica, sino también en los *cómos* y en los *para qué*s, en los *cuándo* y *dónde* de la intervención educativa.

5.2. El proceso de identificación de necesidades: diagnosticar para educar o intervenir colaborativamente

La evaluación se ha convertido en elemento clave en los últimos años como forma de medir resultados (Pinazo & Montoro 2003). En el caso de la evaluación de la educación de las personas mayores, en un principio se trata de una evaluación de carácter diagnóstico y formativo, con el fin de informarles sobre todo de sus carencias, de sus necesidades formativas y sugerirles pautas de cambio de actitud o de conducta.

La evaluación de necesidades es, pues, un proceso de recogida y análisis de información cuyo resultado es la identificación de las necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades (Suárez 1990). Es en la identificación y priorización de necesidades donde se pueden configurar las bases de un eficaz programa de intervención y cualificación de las personas mayores. Los estudios del tema nos indican que el proceso de identificación de necesidades tiene que hacerse de forma sensitiva y eficaz y no mecánicamente. Debe ser además democrático y no impuesto. Debe tener en cuenta necesidades de individuos, grupos y colectivos.

En Pedagogía este proceso ha sido y es muy utilizado, por ejemplo, para identificar las necesidades educativas de los alumnos, las debilidades en los logros académicos de los mismos, para determinar, por citar algunos casos más, las necesidades de los profesores para una formación adicional y para determinar las futuras necesidades de sistemas educativos a nivel local, regional o nacional. Es un intento de identificar áreas en las que existen carencias y déficits, o en las que no se han obtenido los resultados deseados o esperados.

En líneas generales, los principales propósitos que distingue Suárez (1990) en la identificación de necesidades son los siguientes:

- Proporcionar información para una posterior planificación. Es el propósito más común y es el que debe dirigir, fundamentalmente, las investigaciones sobre las personas mayores y su formación, tanto en las instituciones universitarias como fuera de ellas.

- Diagnóstico e identificación de problemas o puntos débiles. Identificar las áreas en las que los procesos de formación o los sistemas se muestran ineficaces para llevar a cabo acciones o intervenciones que puedan remediarlo.

- Determinar áreas prioritarias para la puesta en práctica de tratamientos o formas de enseñanza, determinar lagunas en la realización o determinar el nivel de logro a intervalos durante el desarrollo de un proceso.

- También se realiza para hacer a las instituciones que se dedican a la formación conscientes y responsables de sus resultados y determinar su eficacia (Balbás 1994).

No obstante conviene matizar que en el contexto español todavía son muy escasos los trabajos realizados sobre esta cuestión y escasísimos aquellos realizados con rigor, aún cuando el propio proceso de identificación de necesidades es, en sí mismo formativo, en la medida en que las personas mayores se ven, a sí mismas, involucradas en la dinámica de formular sus deseos, carencias, expectativas y objetivos, en los últimos estadios de su vida.

En resumen, considerada la investigación gerontagógica como elemento de formación y desarrollo de las personas mayores, la identificación de necesidades debe tener en cuenta, para ser eficaz, algunos principios (Midwinter 1992 a y b):

a. En primer lugar, es importante no perder de vista la íntima unión que existe entre la educación del mayor y la mejora; una no puede devenir sin la otra;

b. El segundo principio es la necesidad de que la persona mayor esté completamente implicada en el proceso de identificación. Si esto se hace adecuadamente puede ser motivo para la reflexión profesional (que las personas mayores se detengan sobre su propia situación por un momento) y el balance de las competencias adquiridas en su itinerario personal, social y cultural, y en el de éste relacionado con la educación que haya recibido antes o durante ese itinerario;

c. El tercer principio convoca prudencia y respeto. Cualquiera que sea el medio que se elija para realizar la identificación, implica revelar en la gran mayoría de los casos, un vacío entre el nivel de logro presente y el requerido como deseado, por lo que se ha de ser cautos en el desarrollo del proceso para no herir ni humillar a nadie mientras se está realizando la tarea de identificación;

d. En cuarto lugar, la identificación de necesidades debe ir seguida por una propuesta de intervención desde la cual emergen las decisiones sobre las prioridades de actuación. Nada puede ser más frustrante para el personal, aunque no en todos los casos, que implicarse en un complejo proceso de identificación de necesidades para quedarse en un simple listado de resultados sin ninguna propuesta de acción.

VI. LÍNEAS DE EXPLORACIÓN FUTURA.

6.1. Algunos retos y desafíos en la construcción de la Gerontagogía

Ya Lemieux (1997) y Miguel Guirao y Mariano Sánchez (1998) aclararon la sutil pero expresiva diferencia que se plantea entre Gerontología y Gerontagogía. La orientación biológico-social de la Gerontología Educativa la lleva a centrarse en el envejecimiento como el punto de partida de sus propuestas. Pero el estudio de la vejez no puede encerrarse en una sola disciplina, de ahí el carácter multidisciplinar de la misma que, a juicio de Dowd (1994: 18), consiste en yuxtaponer o cruzar los diferentes estudios sobre la vejez realizados desde diversos ámbitos disciplinares como la psicología, la filosofía, la historia, la sociología...

Frank Glendenning se preguntaba, a mediados de los noventa, sobre las razones de que la Gerontología Educativa no se hubiera establecido definitivamente como un campo de estudio. Entiende que la Gerontología en general apenas ha hecho algo más que referencias pasadas a la Gerontología Educativa como tal (1990). Tampoco los educadores de adultos han mostrado mucho interés en este campo. Pero sobre todo es el fenómeno funcionalista el que ha acentuado los escasos avances de la Gerontología Educativa al soportarse ésta sobre los supuestos teóricos de aquél, finalizando en una concepción de la educación como una tarea correctiva de los déficits y carencias presentadas por las personas mayores. Las teorías de la actividad social y del desarrollo vital favorecerían una concepción distinta de las posibilidades educativas del anciano que la Gerontología tradicional no contemplaba.

El punto de partida de la Gerontagogía, como ya apuntamos, no es el envejecimiento sino la educación. Ya no se trata, pues, de encarar los aspectos educativos que reclaman y convocan, en una pedagogía de la vejez, el envejecimiento. En este territorio ya no es la educación el adjetivo sino el sustantivo: en Gerontagogía es la práctica educativa, como práctica social que es, la que sustenta el edificio o el camino a recorrer, al no atenerse al determinismo gerontológico (¿qué papel cumple la educación en el proceso de envejecimiento?) y propiciar una visión más creíble y posibilitadora, es decir trans-formadora, de la educación como proceso que está interviniendo en el ser humano en todas sus dimensiones, tanto físicas como psicológicas, sociales y culturales. Es evidente que la Gerontagogía no puede permitirse el lujo de soslayar los aportes que la Gerontología pueda ofertar a través de los resultados

de las diversas disciplinas, pero son los procesos de enseñanza-aprendizaje abordados por las ciencias de la educación los que, sin ningún determinismo físico o biológico previo, los que son objeto de una pedagogía que intenta abrir vías de exploración a los seres humanos, nuevos horizontes, nuevas formas de autoaprendizaje para decidir sobre sus propias vidas o como intentar construir sus propios destinos. Ya en 1973 escribía McClusky (1973: 10):

“Debido a nuestra fe en la capacidad de aprendizaje de nuestros mayores y debido a la confianza en la mejora que nace del aprendizaje y la educación, en contraste con otras áreas en el terreno de la tercera edad, se le puede rodear con un clima de optimismo que es altamente atractivo a aquellos que pueden estar implicados en este tipo de procesos”

Al fin y al cabo, el determinismo no es la variable que constituye o caracteriza la naturaleza humana, frente al animal. Sólo el ser humano ha sido capaz de trascender sus instintos y, a ciertos niveles, sus condicionamientos para convertirse en el *animal teoricus* que es, con la fuerza y potencialidad que se utiliza esta expresión en Antropología Biológica y Cultural. De ahí que la educación sea una de sus grandes construcciones, una de sus mejores herramientas, cuyas posibilidades definitivas aún seguimos desconociendo. ¿Qué sabemos, en verdad, de ese proceso, de ese flujo intencional que va del diseño a la ejecución o de la planificación a la evaluación, cuándo actúa en chicos y mayores?; ¿qué es lo que se graba en sus cabezas y en sus corazones?; si todavía no tenemos la certeza de si los niveles de aprendizaje/enseñanza programados en función de la edad de los infantes y adolescentes son adecuados o no a su edad, ¿por qué pretender hacerlo con las personas mayores cuando sabemos que en ellas son sus biografías y los contextos en que se mueven los que tienen más fuerza en el proceso de aprender que la pura cronología? Muchas preguntas quedan por responder.

Quizás lo primero que tengan que hacer los directamente implicados en la educación de las personas mayores y en su calidad de vida sea preparar un buen cuerpo de investigadores capaces de llevar a cabo investigaciones empírico/cuantitativas y cualitativas en Gerontagogía que sean competentes y de alta calidad. Será una manera de combatir el mero palabrerío, la ingenua extrapolación de conocimientos de distintos campos, sin más, al de la tercera edad, la especulación arbitraria, el oportunismo de responder a las nuevas modas/lemas presentándose como ‘expertos en las personas mayores’, la ambición de hacer monetarismo ante las ‘nuevas clientelas’ buscando la

especialización precipitada y propiciando la descontextualización de los conocimientos y la falta de comprensión de los fenómenos..., y otras retóricas surgentes en los últimos años (Bazo 2002).

En Gerontagogía debemos conocer los procesos de envejecimiento pero a nosotros nos preocupan, aún más, otras cuestiones que están por investigar: ¿cómo lograr que los poderes públicos se percaten de que la educación de personas mayores es un derecho social?; ¿de qué modo legitimarla de tal modo que sea financiada, en una sociedad que alarga sus expectativas de vida y hace suyo el principio de educación permanente y continua, de la misma forma que se hace con la infancia, la adolescencia y la juventud?; como se interrogaba Moody (1976): ¿por qué debe de haber una política de apoyo público al aprendizaje en los últimos años de la vida? Y se contestaba que estas preguntas 'son básicas' para intentar entender qué significa para los mayores aprender y crecer en las últimas etapas de sus vidas.

Éstas son cuestiones de índole, fundamentalmente, política, contextuales y enmarcadoras, para recordarnos que la educación de personas mayores no es una cuestión de adorno o un ingenuo slogan; que la Gerontagogía debe intentar aclararnos más cosas sobre ese desafío que supone el avance humano, el crecimiento personal, en los últimos estadios de nuestras existencias. Ya no nos preguntamos, como la Gerontología Educativa tradicional, si la educación tiene un efecto positivo sobre los problemas y dificultades de un grupo que vive en desventaja, ni tampoco si la educación contribuye a mejorar la calidad de vida de quienes son vistos como un problema social. Cada situación exigirá respuestas educativas congruentes con ella; por ello es necesario siempre contextualizar: cuando los mayores sean tratados marginalmente entonces la educación, de corte crítico y constructivo, ¿tratará de alumbrar las razones de la exclusión, y la dependencia estructural de los ancianos (¿acaso, se preguntaba Carrol Estes (1986: 122), la experiencia de la vejez no está condicionada por la localización de cada mayor en la estructura social donde se mueve?), de dar comprensión de lo que ocurre (Freire llamaba a este proceso "concienciación"), e impulsar la toma de decisiones por las que las propias personas mayores, en grupos y con otros grupos humanos, intenten erradicar las injusticias y las desigualdades evidentes en nuestras sociedades?

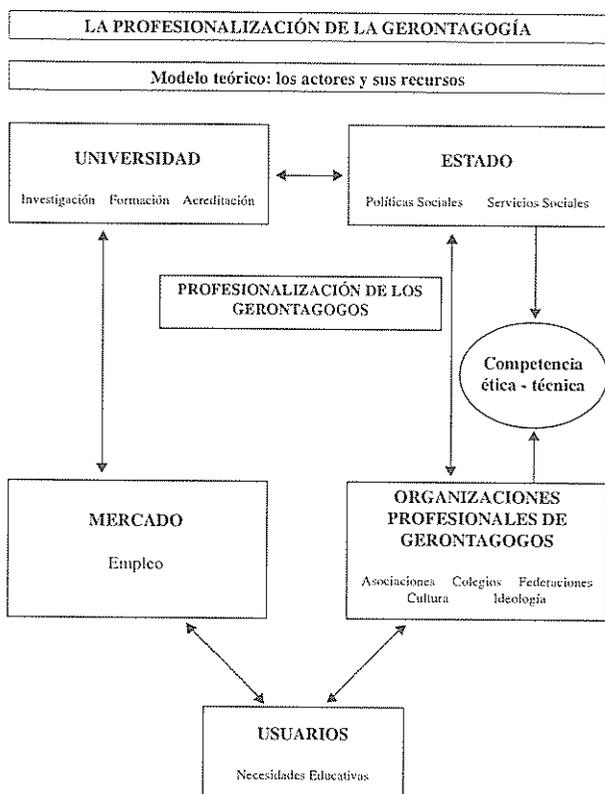
Ante todos estos argumentos, la investigación deberá proponer un catálogo de preguntas/propuestas a investigar que tienen que ver con las diversas tareas educativas orientadas a la formación de las personas mayores: ¿por qué educar a

los mayores?; ¿para qué?; ¿a qué intereses se está sirviendo realmente? (la educación no es una empresa neutral); ¿qué educación dar?; ¿a través de qué estrategias?; ¿con qué recursos y medios?; ¿cuándo y dónde?; ¿qué tipo de aprendizaje propiciar?; ¿cómo llevar a cabo evaluaciones coherentes con el enfoque educativo que se utiliza?; ¿cuáles son los educadores más adecuados para estas tareas?; ¿cómo formarlos y dónde?; ¿cómo involucrar a los mayores en sus propios procesos de aprendizaje?... Estas y otras preguntas más pueden ser las que, en los próximos años, guíen la investigación gerontagógica contribuyendo a que nuestros discursos sean más congruentes, comprensivos y potentes.

6.2. ¿Una manera de impulsar la Gerontagogía? Profesionalizando el campo de conocimiento (la formación) y la de los colectivos de educadores que se dedican a las personas mayores.

Asociada a la investigación y sin separarse de ella es pertinente, para seguir impulsando la construcción de la Gerontagogía, profesionalizar tanto el campo de conocimiento que se va obteniendo de la investigación – y luego reconducirlo con impronta disciplinar: preparado en programas para ser enseñado – como la formación que debe orientarse a la preparación de profesionales, es decir a la cualificación de educadores competentemente especializados en la tarea de educar a las personas mayores, e incluso, profesionalizar la propia ocupación, todavía no reconocida como profesión. Eso significa asumir que la educación de personas mayores puede ser o llegar a ser una profesión emergente de la misma manera que, en su momento, lo fueron aquellas profesiones relacionadas con el desarrollo de la infancia y la juventud (Velasgui 2003). Tal finalidad no es, por supuesto, arbitraria en una sociedad profesionalizada (Bledstein 1976) que tiende a profesionalizar aquellas ocupaciones que van haciéndose complejas exigiendo, para su comprensión, el dominio de un campo de conocimiento especializado, así como la creación de una jurisdicción laboral (Freidson 2001) que responde y refleja un territorio específico de tareas y actividades. Remitimos al lector a una serie de textos (Sánchez, Sáez & Svensson 2003; Abbot 1988; Freidson 1986) con los que entrar en contacto con conceptos clave en la sociología de las profesiones como son el de profesión, profesionalismo, profesionalización, competencia profesional, estrategias profesionales y otros relacionados con ellos. Son conceptos fundamentales para entender qué son las profesiones, cómo operan, cómo resignifican la realidad social, a quiénes

serven... Entendimiento riguroso y sólido que servirá para trascender la visión, en gran medida ingenua, que atraviesa el subconsciente colectivo de nuestras sociedades: los profesionales no trabajan per se desinteresadamente sirviendo a las comunidades donde se insertan (Freidson 1986). Otros objetivos, también, les mueven para corporativizarse, buscar el privilegio y la influencia, así como el reconocimiento público y privado. Si la Gerontagogía pretende profesionalizarse debe estudiar su propio proceso profesionalizador. El recorrido hasta ahora y promoviendo el que queda por recorrer hasta, al menos, alcanzar el status de profesión. Para ello recordamos (Sáez 2004) la importancia de una trama teórica capaz de estudiar la profesionalización de esta geografía en sus diferentes dimensiones. Una buena estrategia, por ejemplo, consistiría en adoptar el modelo de los actores y los recursos que cada uno de ellos aporta a la profesionalización. Sin ánimo de profundizar, vemos conveniente identificar los actores que intervienen en la profesionalización de la Gerontagogía y los recursos que, respectivamente, promueven en su expansión. Así podría esquematizarse este modelo teórico.



Fuente: Sánchez & Sáez (2004)

Tal modelo nos invita a recorrer histórica, empírica y analíticamente las vías que Inkeles (1968) encontraba fundamentales para construir y reconstruir un campo de conocimiento – los recursos que cada actor aporta a la profesionalización. Y de esta manera habría que diseñar un ambicioso proyecto investigador que diera respuesta a preguntas como las siguientes: ¿qué investigaciones se han llevado a cabo en el campo de la educación de personas mayores?, ¿qué líneas se han abierto a más investigación relacionadas con este campo?, ¿de qué modo se han articulado en un discurso pedagógico que fortalezca la solidez de la Gerontagogía?, ¿y de la formación aportada por la Universidad?, ¿qué tipo de formación?, ¿cómo se desarrolla?, ¿cómo se legitiman

formalmente tales actividades?, ¿y en lo que respecta al actor Estado?, ¿qué tipo de políticas sociales promueve?, ¿cómo se materializan?, ¿qué impactos están teniendo?, ¿qué servicios impulsan y propician para hacer realidad tales políticas?, ¿existe suficiente empleo, en el caso del actor Mercado, para dar juego a los educadores de mayores que surjan de la experiencia y la formación?, ¿de qué calidad es este empleo?, ¿qué instituciones y organizaciones lo auspician?; y respecto a los propios profesionales de la educación de mayores, ¿tienen conciencia colectiva de formar parte de tal profesión?, ¿se asocian, justamente, por ello?, ¿comparten una cultura común, una ideología, en torno a los *qués*, *cómos* y *para qué*s de la profesión?... Las preguntas son innumerables. Son ellas las que pueden orientar las exigentes tareas que requiere la respuesta a retos tan evidentes como esforzados. Justamente, por ello, sólo pueden ser asumidos por colectivos que muestren verdadera sensibilidad hacia este campo.

VII. A MODO DE CONCLUSIÓN: SIETE TESIS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN DE PERSONAS MAYORES.

Si pensamos en algunos de los pilares sustantivos que explican los escenarios sociales actuales, y en algunos de los rasgos que caracterizan las sociedades del conocimiento y la información, en las que están cambiando o emergiendo nuevas necesidades (que se suman a las ya clásicas) en grupos y personas que reclaman su satisfacción por vías diferentes, hemos enfatizado la siguiente reflexión: ya no nos es necesario acudir al principio de educación permanente para intentar justificar la educación de personas mayores ya que, en tales escenarios, dadas las características de las sociedades de la información y el conocimiento, así como los efectos que estas transformaciones están teniendo en las poblaciones, la educación se convierte (siempre fue así pero ahora tenemos mucha más conciencia de ello) en una necesidad básica y esencial para que las gentes – sea cual sea su edad, de las más vulnerables a las menos – puedan acceder al conocimiento de sus respectivos mundos objetivos e incorporarse a él. Ahora bien, suele hacerse referencia a las personas mayores como si fueran todas iguales, pensarán del mismo modo y procederán de las mismas fuentes culturales y soportes sociales y compartieran estructura económica como discurrir biográfico. Nada más lejos de la realidad. Necesitamos más estudios congruentes y certeros y menos literatura fácil y falsamente solidaria que expresa tanto desconocimiento como una inútil

compasión con las llamadas personas mayores. Estudios que tengan en cuenta dos puntos de partida (Wallace & Willianson 1992):

1º. Las identidades de los grupos de mayores están configuradas, van configurándose por las condiciones socioeconómicas y políticas que presentan determinados espacios y contextos, determinadas culturas y geografías, en períodos históricos concretos y específicos.

2º. Toda vez que la tesis liberal – los individuos son libres por encima de todo – y su contraria, la tesis marxista – están determinados por su situación en las relaciones de clase- han sido refutadas insistentemente, cabe considerar otra más plausible, de tonos foucaultianos: que los grupos y los individuos que los conforman, en sus luchas por superar las condiciones socioeconómicas, las políticas y las culturas, resistiéndose a ellas y actuando por modificar sus situaciones, han ido transformando las estructuras externas, promoviendo nuevas formas de existencia, otro tipo de relaciones, nuevos grupos de mayores, pero sobre todo biografías particulares, subjetividades personales.

El conocimiento de lo que son los mayores no se obtiene, pues, por datos, cifras, tantos por ciento, lugares de trabajo, número de jubilados,... aunque todo ello pueda servir para obtener aproximaciones iniciales a ellos. Tampoco sabremos más pensándolos en imperativo: la educación debe..., las políticas sociales deben..., los gobiernos deben..., los servicios sociales deben..., Todas estas instituciones proponen y asignan objetivos a sus estrategias basados en supuestos a priori sobre lo que “son” los mayores o sobre lo que “supuestamente” deberían ser. En el discurso, que nunca es inocente o neutro, las buenas intenciones sepultan las realidades. Por lo demás, como dice Foucault, hay cierta “indignidad” en el intento de decir por los otros (1990). A nuestro juicio, para diseñar o proponer un proyecto educativo que pretenda trabajar con mayores, había que **tener en cuenta algunas tesis** sobre la que deberían repensarse no sólo ya las propuestas formativas concretas que desde diferentes espacios e instituciones –predominantemente en las universidades – se formulan para alcanzar este objetivo sino, sobre todo, los supuestos teóricos, los discursos que alientan y justifican tales actividades educativas. A continuación introducimos siete de esas tesis.

Primera. ¿Existe una educación específica que esté orientada por la edad y, por tanto, justifique, epistemológicamente, lo que estamos dando en llamar “educación de personas mayores”? A nuestro juicio no. El criterio de la edad es, como ya apuntaba una rigurosa gerontóloga de la educación (Withnall 2003),

excesivamente “*sui generis*” como para convertirse en criterio dilucidador que legitima un tipo de actividad, como es la educativa, con personas mayores. El argumento a este respecto es potente: como afirma Deleuze, la edad no dice nada del sujeto, sí del individuo. Lo que la edad expresa es el tiempo que ha pasado por un organismo (Deleuze 1988). De ahí que, cuando se ha asociado ésta a los procesos de envejecimiento – tarea coherente en el gerontólogo – y una y otro (edad y envejecimiento), a su vez, asociados a la educación, se caiga en un cierto determinismo y que, con el tiempo, gerontólogos de la educación tan poco sospechosos como Glendening (1990) sientan cierta desazón a medida que van profundizando en sus respectivos discursos. No deja de ser curioso que Withnall centre su discurso en los procesos de aprendizaje y deje en un segundo plano la educación. Sánchez Martínez concluía ante argumentos de esta naturaleza: “la Gerontología Educativa no es ante todo educación, sino gerontología” (2003: 57). El envejecimiento como punto de partida ante todo. El que la gerontología educativa, por ello mismo, se encuentre en un camino aporético se debe, en gran medida, a la utilización inadecuada, por lo demás, de tres conceptos sobre los que se sustenta el edificio: individuo, sujeto, educación. En las siguientes tesis iremos clarificando esta afirmación.

Segunda. La edad del individuo no lo convierte en el sujeto de la educación. El individuo es la materia orgánica en la que nos reconocemos orgánicamente (Deleuze 1988). Ésta es la condición de la materialidad: poder constatar empíricamente que aquí y allá, en el espacio y en el tiempo, en el aula o fuera de ella, hay alguien, un individuo, lo que llamamos persona mayor. Los sujetos de la educación son los individuos que ocupan un lugar desde el que desean aprender (Sáez 2003: 14). Si el mayor no está decidido a educarse, si no está en posesión de aprender, no es sujeto de la educación: es un individuo que está en el aula. La concepción de H. Arendt es contundente a este respecto: si los adultos no desean educarse, si no deciden llevar a cabo o no aceptan el trabajo de aprender, no cabe la educación (1996). Como bien afirma Gadamer, próximo su final, recreando su biografía personal y profesional, “educar es educarse” (2000). Desde este punto de vista habría que ir dejando, cuando nos referimos a los mayores, de verlos, en términos pedagógicos, como colectivos estándar [perspectiva sociologista] o sujetos singulares que, gracias a la educación, maduran su personalidad, promueven su autoestima o aumentan sus competencias cognitivas [perspectiva psicologista]. Estas dos perspectivas han contribuido a embarullar el discurso pedagógico orientándolo a dar razón de ser

de cuestiones que no le son propias y atribuyéndoles a la educación, y a los sujetos susceptibles de ella, propiedades que no lo son ni constituyen su naturaleza.

Tercera. Entonces ¿cuál es el criterio que puede justificar la expresión “educación de personas mayores” desde la plataforma que está orientando nuestro análisis? De todos los criterios de diferenciación disciplinar que permiten entender la construcción de los campos de conocimiento [como es ocuparse de un objeto preciso de estudio, utilizar metodologías específicas de investigación e intervención, integrar teorías diferentes procedentes de áreas diversas...] es el criterio de las contingencias históricas – tal y como ya defendían Piaget (1973), Boissot (1973), Heckhausen (1973) – el que mejor puede hacernos entender el desarrollo de un campo. En el campo de las ciencias sociales, evidentemente; en el terreno de las ciencias de la educación, por supuesto. Desde hace tiempo se han ido abandonando, en gran medida, enfoques tecnológicos, racionalistas, no digamos ya experimentalistas, conductistas, cognitivistas,... que trataban de objetivar la educación, de convertir esta práctica en objeto de análisis científico. Por este último criterio se defiende que, ante todo, un campo de conocimiento es el fruto de una evolución histórica y se encuentra, siempre, en estado de transición. Este criterio es el que posee una fuerza más efectiva, ya que las mismas ciencias están sometidas a fuerzas exteriores ajenas a la lógica interna de su campo de estudio, como son entre otras, las ideologías políticas, las condiciones económicas, los valores sociales y culturales de cada geografía y tiempo, las aplicaciones prácticas que se derivan o pueden derivar de esos campos de conocimiento (como las llamadas “materias orientadas a la profesionalidad”), las necesidades básicas o creadas, asociadas a las sociedades avanzadas, de la información y el conocimiento, el prestigio otorgado por la opinión pública...

“Estas fuerzas exógenas a los campos de conocimiento, crean igualmente – como otras internas – un clima más o menos propicio a sus respectivos desarrollos. En fin, las contingencias históricas, exteriores al campo, se consiguen para modelar la mentalidad de los hombres de ciencia y del conocimiento, orientando sus gustos en materia de investigación y en sus preocupaciones teóricas” (Heckhausen 1973: 86, 87).

La cuestión, pues, no sería tanto el preguntarse por el qué hay de riguroso o de científico en este campo de la educación de las personas mayores, su nivel

de objetividad o de neutralidad..., sino más bien, intentando responder a ese proyecto foucaultiano y deleuziano por una ontología del presente, las preguntas que habría que hacer serían: ¿quiénes están detrás del campo?; ¿qué intereses los reúnen?; ¿qué medios utilizan para expresar sus puntos de vista en tanto que comunidades de conocimiento?; ¿qué prácticas ponen en marcha para lograr sus objetivos en competición con otras comunidades próximas o más lejanas?... (Becher 2001).

Cuarta. Que este criterio de diferenciación de campos de conocimiento ha auspiciado otros principios de análisis y ha fomentado la emergencia de “principios de organización” que modifican “los conceptos, las fronteras, los propios principios y los puntos de relación/vinculación entre las disciplinas” (Jantsch 1973: 100)..., se puede confirmar cuando nos adentramos en la geografía de la educación de personas mayores. Un recorrido histórico y genealógico de cómo ha ido emergiendo este campo desde el Congreso de Viena en 1982 e, incluso, desde realidades preexistentes en diferentes geografías, hasta nuestros días, podría hacer visible los núcleos fuertes, los intereses, las fuerzas motrices, las variables significativas, las agencias e instituciones implicadas y los motivos reales que las impulsan, las verdaderas prácticas que se han realizado bajo lo que se ha afirmado manifestarse en la relación educativa... De esta forma es posible clarificar por qué la tercera edad ha estado, y aún lo está, devaluada o por qué esa imagen ha estado asociada, inevitablemente, a la dependencia e inutilidad (Benjamín & Estes 1983; Carvajales 2003), cuando no ha sido “patologizada”, presentada como “problema social” que requiere “intervención pública” (Clennell 1987, 1992) o, cómo, en los últimos tiempos, se recrea a las personas mayores bajo expresiones y valores relacionados con la solidaridad, la capacidad de formar grupo y su tendencia a hallar o buscar su identidad (Dow 1995; Medina & Ruiz 2000). En este sentido, queda mucho por aclarar de qué modo o hasta qué punto, la educación, como una de las tecnologías de poder más evidente, opera en la construcción de las subjetividades de los mayores, en la configuración de sus respectivas o comunes identidades y, de paso, podría ser apasionante observar cómo la educación contribuye a la regulación de sus/nuestras visiones del mundo, la manera en que esta regulación nos permite representarnos, y ellos a los otros (Williamson 1982). En realidad esta genealogía no sería otra cosa que una historia de los diferentes modos (política, economía, cultura, educación,...) por los que los individuos mayores van construyéndose como sujetos (de la política, de la cultura, de la educación...) y confirmándose continuamente como seres humanos (Elías 1986, 1987).

Quinta. Desde ese mismo criterio que diferencia los campos, el de las “contingencias históricas”, vamos a proponer un principio organizador, “modificador de términos, conceptos y fronteras entre los territorios de conocimiento”, que aporte luz a los que no ven más que sombras en la educación de personas mayores. Desde esta posición contraesencialista o antisubstantialista, el mayor es el individuo que tiene tiempo y decide ser sujeto de la educación. Así, pensar la educación bajo estos supuestos, supone materializar algunas ideas o teorías tan relevantes como significativas y contingentes.

_ Es considerar la educación como una oferta, en el sentido derridiano (Deleuze 1995; García Molina 2004), libre de las exigencias por las que, normalmente, se implementa la de los niños, adolescentes y un buen número de adultos. Los mayores que tienen tiempo se mueven, así creemos, por motivaciones diferentes de los que buscan títulos y certificados o un lugar en el mercado de trabajo (Montero 2005; Yuni 1999; Midwinter 1992 a y b).

_ Para pequeños y jóvenes, la idea que va vinculada a la educación es la de que es más una imposición o una demanda que un acto de ofrecimiento: un dar a ver, a conocer, a sentir, a desear, a buscar,... es que “lo más educativo” que los mayores pueden esperar de tales actividades en las que ha decidido involucrarse es que les suceda, les acontezca algo diferente en las aulas a lo que, actualmente, les acaece a los niños y jóvenes, en las escuelas y universidades. Y eso que podría pasarles, tan sólo, y sin embargo ¡tanto!, es algo tan relevante como gozar con la cultura (Morin 2001; Pérez Tapias 1995). En los tiempos que de vida queda, éste es un buen propósito. Un propósito posible frente a toda una serie de objetivos que se le pide a la educación de mayores, tan retóricos como falaces. Una terminología diferente, existencial, congruente con los tiempos en los que los mayores pueden aprender, alejada del especialismo pedagógico en el que las metas suelen asimilarse a las que los expertos le atribuyen a la educación. Lo curioso es lo poco que todavía se sabe de la educación y los muchos tópicos que la literatura especializada repite una y otra vez sobre ella, por no haber apenas cruzado fronteras. Entre otras razones. Como también lo es que la mayoría de los actuales coordinadores de programas de formación orientados a los mayores en la Universidad, dominados por la lógica disciplinar, carecen de sensibilidad pedagógica tanto como desconocen lo que significa educar. La concepción hegemónica de la Universidad considerada como una empresa, en la que los valores mercantiles son los que dirigen verdaderamente las acciones formativas,

puede sumarse a las razones anteriores (Carabaña 2002; Argyris 1993; Becher 2001).

Sexta. De ahí que sea difícil la comprensión de otros enfoques diferentes sobre lo que significa la transmisión en el acto de enseñar. Cuando planteábamos la educación como una oferta se habrá podido deducir que esta concepción que defendemos no es una formación “a la carta”, plena de prescripciones y recetas supuestamente capaces de dar respuesta a sus problemas, satisfacer necesidades adelantadas [ya clásicas, lo que por otra parte contrasta con las identificadas por los estudiosos en el tema: remitimos al texto compilador de Jorge Riechman “Necesitar, desear, vivir – 1998-] o lograr objetivos prometidos, ya sean relacionados con el trabajo, ya con el ocio o, por poner un ejemplo más, con las biografías de cada cual. Cuando hablamos de oferta hacemos alusión a dos rasgos que creemos importante:

1º. La educación en tanto que ruptura, en tanto que **trata de poner en juego algo diferente** – y ésta es una de las funciones claves de un buen educador –, abre puertas que antes estaban cerradas o no estaban, crea nuevos vínculos sociales, traza tránsitos diversos a las personas mayores en tiempos que se sienten cerrados a ellos o no esperan abrir nuevos horizontes. Además de combatir contra la apatía, la desmotivación o el aburrimiento, frecuentes en la coacción, la presión, el adoctrinamiento, el mecanismo descontextualizado, esta concepción de la educación **como algo rompedor trata de generar deseo sobre algo que no conocen**. Por eso, de la educación puede decirse que ha sido interesante cuando “a posteriori” son los propios mayores los que la califican como tal. La educación puede ser adjetivada como relevante en sus vidas sólo después de haberse materializado. En este sentido, no deja de ser contradictorio el que se oferten programas y proyectos educativos, sobre el papel y el tríptico maravillosos, que resultan ser un fracaso. Esta concepción mercantil de la oferta no es la nuestra y se encuentra muy identificada con lo que Beck (2000) y Giroux (1997) han llamado la “mcdonalización de la cultura”: buen embalaje y mal producto. Su error proviene de asociar la educación al diseño que se oferta [y luego, como en muchos programas educativos que se realizan en las comunidades, no sabemos qué ocurrió tras su finalización], de sustentarla sólo en la relación que se establece entre el profesor y el/los alumno/s en las aulas [obviando que basarla exclusivamente en el sujeto es tan limitado como remitir su explicación a la estructura en la que éste se encuentra], o de obviar la tesis de que “educar es educarse” con todo lo que ello supone de dinámica en las aulas

y centros. La educación, por tanto, sólo puede confirmarse como tal, que se ha llevado a cabo y ha tenido lugar, cuando además del encuentro con los saberes, de los mayores entre sí y con los otros en las relaciones, **ha tenido lugar lo nuevo**. La paradoja se confirma: algo que se vendía, a priori, como bueno e interesante luego puede llegar o no llegar. Los mayores no acuden a la educación para encontrarse con lo que ya conocen. ¿Para qué?

2º. La educación no es, pues, del orden de lo previsible. Esta tesis tampoco se tiene en cuenta en las escuelas y en las universidades. La referencia al determinismo tiene otra vez sentido cuando los programas, los idearios, las planificaciones anuncian que “si sus hijos o Uds. acceden a la oferta que le brindamos se alcanzarán estos objetivos” y no otros. Las instituciones son, a este respecto, tan egoístas como ingenuas. En la oferta nunca se señala que, en realidad, se desconoce a grandes dosis en qué consiste el acto educativo, de qué manera la educación como práctica transmite la cultura y un buen número de incógnitas siguen sin estar esclarecidas a la hora de pensar la acción educativa. Con seguridad: pedagogos, psicólogos, sociólogos, trabajadores sociales,... y otros profesionales, apenas tienen conocimiento de la acción. Con espíritu deleuziano escribe J.E. Ema López:

“La acción se produce en la emergencia de un acontecimiento que incorpora novedad ante un trasfondo de sedimentaciones que funcionan como su condición de posibilidad. Así, el trasfondo permite la propia emergencia de la acción acontecimiento atravesada por la tensión entre la re-producción de las constricciones que la preceden y la introducción de novedad y diferencias. Esta noción de acción nos permitirá distanciarnos de los determinismos estructuralistas y subjetivistas que ponen a la estructura o al sujeto como origen y fundamento de la acción” (Ema 2004: 3).

He aquí metido el dedo en la llaga narcisista del pedagogo que no se ha atrevido a profundizar este hecho y ha preferido interpretar la acción a la manera científico-tecnológica, es decir, como despliegue de algún tipo de racionalidad última (la que se suele procurar una estructura cerrada o la que, a juicio de Kantianos, se puede producir desde un sujeto trascendental completamente autónomo), antes que como “el anudamiento en un acontecimiento de condiciones de posibilidad (trasfondo) que abrirán nuevas condiciones de posibilidad” (Ema 2004: 4). Nuevas condiciones de posibilidad que no son

previsibles. De ello era consciente María Zambrano cuando el La vocación del maestro pensaba en “las acciones minúsculas que están destinadas a un imprevisible porvenir” (2000).

3º. Porque, al fin y al cabo, ¿qué es lo que pasa en las aulas donde los mayores han decidido ser sujetos de la educación para acceder, por deseo propio, a lo incógnito, a lo no-conocido, a nuevas condiciones de posibilidad? Los centros y las aulas, o aquellos otros espacios donde discurre la educación, funcionan como “planos de consistencia” (Deleuze 1998), estructuras o microestructuras dinamizándose y reestructurándose en el marco y en interacción con estructuras mayores, y en donde los sujetos viven o construyen situaciones educativas. Esos espacios, donde el sujeto que desea aprender ocupa un lugar, presentan algunos rasgos:

_ el sujeto de la educación está en el plano pero no es o está en el centro del mismo;

_ además de los sujetos varios elementos se ponen a funcionar en el plano (Ema 2004).

Cuando ya hace casi medio siglo Aichhorn hacía referencia a la necesidad de pensar la educación más allá del sujeto – aunque, en el lenguaje de hoy, no se encuentre en el centro del “plano de consistencia” – abordaba todas aquellas cuestiones que devienen condiciones para que la educación pueda desplegarse, tales como la creación de un “cierto clima o cultura institucional” [en el sentido de promoción de un ambiente de interés y afecto por parte de los educadores hacia los sujetos de la educación], el “respeto a la intimidad del sujeto”, “las condiciones materiales de las instituciones que realizan encargos educativos”, “la prioridad a los tiempos de los sujetos”, “la prohibición absoluta de todo tipo de castigo o coacción”, “el establecimiento de un número de normas escaso, tan sólo las inevitables” y, por supuesto, dar lugar y crédito, “dar la palabra al sujeto” para que él signifique o resignifique el sentido de la acción en que se halla implicado (1956: 185-211). En esta situación, en el aula o fuera de ella, en la clase, acaecen múltiples interacciones, múltiples enganches y conexiones, entre todos los sujetos (el profesor no es sólo ya un emisor), pero también de desencanches y conexiones porque cada estudiante, cada sujeto, tiene su tiempo para la educación y el aprendizaje.

“La educación viene a postularse como un recurso que posibilita al sujeto saber algo sobre sus posibles intereses y cómo intentar realizarlos desde una perspectiva socialmente admitida o admisible. Esta posibilidad puede plantearse

si se entiende la dimensión educativa de un centro como espacios y tiempos donde un sujeto puede realizar actividades exploratorias tales como circular, manipular, elegir, equivocarse, cambiar de objetos, de actividades, sin que ello signifique una valoración negativa de su persona. Dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, despertar el interés: resorte verdadero del trabajo educativo” (Núñez 1997: 7).

En esta consideración de la educación como espacio en donde el sujeto tiene posibilidad de encuentros (con otros sujetos, con los saberes, con procedimientos y contenidos, con valores y creencias de diferente signo, con medios y recursos...) pero también de no llegar a tenerlos, el sujeto de la educación no ocupa el centro del plano de consistencia en donde se promueven sus relaciones. La ya cuestionada afirmación pedagógica de que el fin de la educación es el logro de un sujeto integral [sujeto metafísico, heredero sustancial del sujeto trascendente Kantiano], director de orquesta, explícito o implícito, de toda propuesta educativa, hay que añadir esta argumentación que termina por poner entre las cuerdas la figura del sujeto humano, transparente, autónomo y racional, origen del conocimiento pero también su fuente, así como autor de la transformación del mundo. El Humanismo y el Racionalismo modernos que han ido impregnando la pedagogía española de los 100 últimos años han quedado tocados. El sujeto de la educación ni es lineal, ni independiente, ni aprende acumulativamente a medida que va conociendo racionalmente, ya que en la formación que recibe, como en realidad en toda su existencia, presidirá la contingencia – posibilidad o no – y la discontinuidad. La educación, si trabaja bien, sostiene al sujeto en sus búsquedas dándole el tiempo, los tiempos que requiera. La imposición de un tiempo lineal, rígido, único, el servilismo que éste exige al mismo tiempo que se presiona a los sujetos para que aprendan en función de ideales totalizantes (sujeto integral, emancipado, autónomo...) acaban yugulando los procesos educativos y multiplicando los fracasos personales.

Séptima. “Dar tiempo”, la educación tiene sus tiempos, “prioridad a los tiempos de los sujetos”... El tiempo es una dimensión educativa porque ésta es una práctica histórica, social, contextualizada, aunque no por ello deja de ser discontinua. Los tiempos para que los intereses educativos le surjan o emerjan en el sujeto no son los mismos para todos (Núñez 1997). Ni lo son para el educador (para pensar, motivar, coordinar, acordar con otros, revisar sus propios

presupuestos pedagógicos...) ni para los que han decidido educarse, ya que en uno y otro caso, los ritmos, **los "tempus" para aprender son particulares**. Cada sujeto aprende en función de su "tempus particularis" y el trabajo educativo no es otra cosa que la articulación inteligente de ciertos tiempos en procesos que son divergentes y discontinuos, diversos y aperturistas. Las escuelas y universidades apoyan su planificación sobre una concepción del tiempo continuado, lineal, rígido, estándar, pero esta concepción como "continuum" choca frontalmente con un enfoque de la acción y el aprendizaje en que los tiempos de la educación no son sucesivos sino diversos, rupturistas y aperturistas, discontinuos y con intermisiones. Lacan ha acabado por tener razón: **hay un tiempo para ver, un tiempo para comprender, un tiempo para concluir** (Lacan 1998). Y estos tiempos diferentes se dan en momentos diferentes en cada sujeto de la educación, situado en un espacio donde ha decidido aprender. La concepción del tiempo, relacionado con la educación, ha sido escasamente pensado por los pedagogos. Y, sin embargo, es necesario sistematizar algunos logros conseguidos a este respecto:

a) **En la educación no hay línea continua de progreso**, sino intermisiones, rupturas, enganches y desenganches, que provocan precisamente la irrupción de lo nuevo. El acto educativo, la acción educativa, **es una acción de múltiples dimensiones temporales**. Es, curiosamente, un físico como Prigogine quien decide sistematizar el tiempo asociado a la existencia y el conocimiento: "La cuestión del tiempo se sitúa en la encrucijada del problema de la existencia y el conocimiento" (1996: 9). La acción educativa está enmarcada en el tiempo existencial de cada mayor y la manera en que éste adquiere y promueve conocimiento en la dispersión y la contingencia abriéndose a lo nuevo.

b) No es la necesidad lo que preside la existencia de toda entidad en el mundo, sino la **tensión entre necesidad y contingencia**. La acción educativa se produce en la tensión (y ruptura) entre "lo posible" (como reconocimiento de la relación necesidad-contingencia) que marca un trasfondo de reglas, y "lo imposible" como emergencia de novedad que subvierte y modifica tales reglas. Conviene recordar que la educación no remite a un proceso aséptico que abre posibilidades abstractas. Estamos en el centro de la acción, en la que los sujetos se encuentran involucrados en posiciones de valor concretas, en el conflicto entre resistencias y deseos situados y comprometidos con diferentes experiencias y lugares de enunciación. La contingencia y la discontinuidad, la ruptura y la dispersión, propios de la educación modifican el orden anterior y posibilitan la

introducción de novedad (ni determinada, ni determinable, ni esperada ni esperable) (Ema 2004: 4-5). La contingencia adquiere, así, una constitución tanto ontológica como epistemológica. Sin oponerse a la necesidad, pero atravesada por ella. La contingencia está instalada en el sujeto de la educación, en su existencia, y en los momentos, los tiempos particulares, de sus aprendizajes. Los campos de conocimiento, la educación y la innovación forman, de este modo, un sistema integrado constituyendo una especie de “radar” por el que detectar la dinámica de la situación actual de la humanidad (Jantsch 1973: 101). En este sistema integrado, piensa Jantsch, la educación debería ser (he aquí un imperativo al que no somos proclives por lo de escapista que tiene el lenguaje del debe) el medio de autorrenovación de la misma sociedad, sin contentarse a la mera preparación profesional. Esta reflexión nos conduce a otra: ni la contingencia, leída como “dispersión caprichosa”, ni la necesidad leída de modo totalizante, pueden ser replanteadas como constitutivas del sujeto de la educación, individuo existente, ya que finalizan en posiciones totalizadoras y absolutas que encierra una concepción esencial, una manera de ser, definitiva del sujeto. La mirada hacia esta relación, contingencia-necesidad, permite el interpelar a la educación de otra manera más histórica y existencial, y menos metafísica; por mucho que se hayan “sutilizado” los lenguajes humanistas cabe la novedad, cabe la producción o construcción del sujeto, cabe la construcción de subjetividades e identidades con las que tanto tiene que ver la educación. Hablar de trabajo educativo significa introducir la flecha del tiempo, de la contingencia-necesidad, de lo que acaece en cada existencia en su devenir temporal.

c) **La educación anuda a las generaciones** (Núñez 1997). Se hace historia. Es producida y produce efectos. Remite al tiempo, sus discontinuidades, sus épocas, a imágenes en el tiempo. La educación es historizable, siendo la historia una manera de resignificar lo pasado.

“La historia... resulta de la reflexión sobre el tiempo: una teoría sociológica del saber y el conocer que no presenta al individuo como sujeto del saber, sino a las generaciones humanas” (Elias 1989: 39-40).

La educación se pone en juego, por tanto, como un campo de encrucijadas temporales, de sujetos y saberes, existencias y conocimientos. Las generaciones mayores actúan como puente de transmisión importante en la resignificación del pasado al trabajar educativamente, puesto que constituidos en y por el tiempo

(Legrand 1973), en la relación constituyente contingencia-necesidad, retrotraen, aún implícitamente, el legado de la especie para otorgarle una dimensión nueva. Los programas intergeneracionales son una contingencia necesaria en esta concepción de la educación de los mayores: son la transmisión de este legado, del presente y el pasado, los que posibilitan un encuentro entre **los tiempos del sujeto de la educación** (dado que esta transmisión de contenidos ha de tratar de conectar con algo de sus intereses), los **tiempos del agente de la educación** (dado que éste, éstos, han de seleccionar, ordenar, trabajar sobre tales contenidos) y **los tiempos sociales** (dado que los contenidos han de constituir ofertas culturales de valor social y personal) (Núñez 1997). La reflexión en este sentido no ha hecho más que comenzar.

REFERENCIAS

- ABBOT, A. (1988). *Systems of professions*. Chicago, The University of Chicago Press.
- AICHHORN, A. (1956). *Juventud descarriada*. Madrid, H. F. Martínez de Murguía.
- AICHHORN, A. (1993). *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid, Díaz de Santos.
- ARENDE, H. (1996). *La crisis de la educación. Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- BALBAS, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- BARCELÓ, B.J. et al. (2001). Los programas de intervención comunitaria con mayores: criterios de modelos. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 265-277.
- BAZO, M. T. (2002). *Los mayores en Europa*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Barcelona, Gedisa.
- BECK, U. (1998a). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (1998b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2000). *La democracia y sus enemigos*. Barcelona, Paidós.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós. (Primera edición en alemán: 1999).
- BELANDO, M. (2001). Educación para la salud y para el tiempo libre en las personas mayores. Propuesta de un programa de intervención socioeducativa. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 483-501.
- BENJAMIN, A.; ESTES, C. (1983). Social Interventions with Older Adults. In E. Seidman (Ed.). *Handbook of Social Intervention*. London, Sage, 436-457.

- BLEDSTEIN, B. (1976). *The culture of Professionalism*. New York, Norton Press.
- BOISOT, M. (1973). L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de Recherche dans les universités. In VV. AA. *Discipline et interdisciplinarité*. Paris, OCEDE.
- BOURDIEU, P. (1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires, Folio Ediciones.
- BURBULES, N. C.; TORRES, J. C. (2001). Globalización y educación. *Revista de Educación*, número extr., 13-29.
- CAMPS, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda.
- CARABAÑA, J. (2002). El punto ciego de las universidades. *Claves de Razón Práctica*, 119, 33-41.
- CARNOY, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*. 318, 145-162.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1986). *Becoming Critical*. London, Falmer Press.
- CARVAJALES, M. (2003). La perspectiva de las Personas Mayores sobre la Formación Universitaria. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social*. Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 105-145
- CASTEL, R. (1984). *La gestión de los riesgos*. Barcelona, Anagrama.
- CASTEL, R. (1992). La inserción y los nuevos retos de las intervenciones sociales. In F. Alvarez-Uria (Ed.). *Marginación e inserción: los nuevos retos de las políticas sociales*. Madrid, Endymion, 25-36.
- CASTEL, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona, Paidós.
- CASTEL, R. (2000). Cadrer l'exclusion. In S. Kärz (Dir.). *L' exclusion: définir pour en finir*. Paris, Dunod, 35-47.
- CASTELLS, M (1994): Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. In M. Castells; R. Flecha; P. Freire et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (1996-98): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vols. I- II- III. Madrid, Alianza.
- CASTELLS, M. (2000). Globalización, Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos. *Isegoría*. 22, 5-18.
- CIMOP (2002). *Percepciones sociales sobre las personas mayores*. Madrid, IMSERSO.
- CLENNELL, S. (Ed., 1984). *Older students in the Open University*. Milton Keynes, Open University.
- CLENNELL, S. (Ed., 1988). *Older students in Education: European Survey*. Milton Keynes, Open University.
- CLENNELL, S. (Ed., 1987). *Older Students in Adult Education*. Milton Keynes, Open University.
- COLOM, J.; ORTE, C. (Eds., 2001). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears.
- DARLING HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Madrid, Júcar.

- DELEUZE, G. (1995). *Repetición y diferencia*. Barcelona, Anagrama.
- DIETERLEN, P. (s/f). *Derechos, necesidades básicas y obligación institucional*. UNAM: Instituto de Investigaciones Filosóficas. Documento policopiado.
- DONAHUE, P. (1998). *The rethoric of class*. London, Penguin Books.
- DOWD, I.I. (1995). Aging as Exchange. *Journal of Educational Gerontology*. 9, 16-27.
- DOYAL, L. (1998). *A theory of Human Need*. Roman Littlefield Publisher.
- ECKER, G. (1992). Teorías modernas de la organización educativa. In T. Husen; T. N. Postlethwaite (Eds.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona, Vicens Vives /M.E.C., 177-184.
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ELIAS, N. (1986). *Conocimiento y poder*. Madrid, La Piqueta.
- ELIAS, N. (1987). *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, F.C.E.
- EMA, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia. *Athenea Digital*. 6, 1-24.
- ESCARBAJAL, A. (1994). Alternativas socioeducativas para adultos marginados. *Revista de Pedagogía Social*. 6, 87-102.
- ESCARBAJAL, A. (1995). Los otros adultos: la marea gris. In J. Sáez. *La educación de adultos*. Valencia, Nau Llibres.
- ESCARBAJAL, A. (1998). *La Educación Social en marcha*. Valencia, Nau Llibres.
- ESCARBAJAL, A.; SÁEZ, J. (1996). Aprendiendo del pasado: investigación y educación en la tercera edad. *Revista de Pedagogía Social*. 13, 37-49.
- ESCUADERO, J. M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes?*. Barcelona, Ariel.
- ESCUADERO, J. M. (2003). La educación compensatoria y la organización de los centros: programa marginal o prioritario. In J. Linares; M. Sánchez (Coords.). *Estrategias para una respuesta educativa compensadora*. I. E. S. Consejería de Educación y Cultura de Murcia.
- ESCUADERO, J. M. (1990). ¿Qué es eso de la intervención educativa? In VV. AA. *Intervención en Educación Especial*. Murcia, ICE, 15-29.
- ESTEFANÍA, J. (1997). *La nueva economía. La globalización*. Madrid, Debate.
- ESTEFANÍA, J. (2002). La globalización ¿Una nueva era histórica?. *Revista Clío*. El pasado presente, año 1, nº 4, 24-35.
- ESTES, C. (1986). *Social Interventions with Older Adults*. London, Sage.
- FEDERIGHI, P. et al. (1992) *La organización local de la Educación de Adultos*. Madrid, Edit. Popular.
- FOUCAULT, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1985). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós/ICE (Universidad de Barcelona).
- FREEMAN, J. T. (1979). *Aging. Its history and Literature*. New York, Human Science Press.
- FREIDSON, E. (1986). *Professional Powers*. Chicago, University of Chicago Press.

- FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Cambridge, Polity Press.
- GADAMER, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA ARROYO, M. J. (1995) *Entrenamiento de habilidades psicocorporales en la vejez. Un modelo alternativo de educación para la salud*. Salamanca, Amaru Ediciones.
- GARCÍA MÍNGUEZ, J.; SÁNCHEZ, A. (1999). *Un modelo de educación en los mayores*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA MOLINA, J. (2002). *La Educación Social, de nuevo*. Madrid, Dykinson.
- GARCÍA MOLINA, J. (2004). *Dar la palabra*. Barcelona, Gedisa.
- GARGARELLA, R (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (1986). *Education under siege*. London, Routledge and Kegan.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites: Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.
- GIROUX, H. A. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, Siglo XXI. (Primera edición en inglés: 1988).
- GLENDENNIG, F. (1990). What is the future of Educational Gerontology. *Ageing and Society*. II, 209-216.
- GLENDENNING, F. (1985). What is Educational Gerontology?. North American and British Definitions. In F. Glendenning. *Educational Gerontology International Perspectives*. New York, St. Martin Press, 31-57.
- GUILLEN, F. (1998). *Atención a personas mayores que viven en residencias. Protocolos de intervención psicosocial y sanitaria*. Madrid, IMSERSO.
- GUIRAO, M.; SÁNCHEZ, M. (1998). *La oferta de la Gerontagogía*. Granada, Grupo Editorial Universitario/Publicaciones del Aula Permanente de Formación Abierta.
- HARGREAVES, A. (2004). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- HECKHAUSEN, H. (1973). L'interdisciplinarité: Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. In VV.AA. *Discipline et interdisciplinarité*. Paris, OCDE.
- HIRTT, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela*. Madrid, Editorial Digital.
- HOUSE, E.; MATHINSON, S. (1983). Educational Intervention. In E. Seidman (Ed.). *Handbook of Social Intervention*. Beverly Hills, Sage, 287-315.
- IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social*. Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores.
- INKELES, H. (1968). *¿Qué es la sociología?* México, Uteha.
- JANTSCH, E. (1973) Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovations. In VV. AA. *Problèmes de enseignement et de recherche dans les universités*. Paris, OCDE.
- JIMÉNEZ HERRERO, F. (1998). Necesidad y perspectivas de la Gerontagogía. *Revista Española de Geriátría y Gerontología*. 33, 327-330.
- JUILLARD, I. (1994). *El fascismo que viene*. Madrid, Acento Editorial.
- KALISH, R. (1983). *La vejez*. Madrid, Pirámide.
- KÄRZ, S. (Dir.). *L'exclusion: définir pur en finir*. Paris, Dunod.

- KAUFMAN, W. (1972). *Sistema de enseñanza y necesidades educativas*. Barcelona, Pirámide.
- LACAN, J. (1998). *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Escritos I*. Madrid, Siglo XXI.
- LEGRAND, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona, Teide.
- LEMIEUX, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores*. Madrid, IMSERSO.
- MAJÓ, F. (1997). *Chips, cables y poder*. Barcelona, Planeta.
- MALAGON, J. L. (1995). *La atención socioeducativa con personas mayores*. Sevilla, Padilla Libros Editores.
- MARI Y TARTE, R. (2005). *La Educación Social como cultura ciudadana*. Valencia, Nau Llibres.
- MARTIN GARCÍA, V. (1994). *Educación y envejecimiento*. Barcelona, PPU.
- MARTÍN GARCÍA, V. (1998). *Proyecto Docente*. Salamanca, Univ. Salamanca.
- MARTÍN SERRANO, M. (1981). La transferencia de conceptos en ciencias sociales. *Barras*. 2, 75- 86.
- MARTIN, J. (1983). *Approaches to Research on Teaching*. Michigan Occasional Paper.
- MATTELART, A. (1998). *La mundialización de la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- MATURANA, H. (1995). *La realidad ¿objetiva o construida?* Barcelona, Anthropos.
- McCLUSKY, H. (1973). *Education: Background and issues*. Washington, White House Conference on Aging.
- MEDINA, M.; RUIZ, M. (2000). *Políticas sociales para las personas mayores en el próximo siglo*. Murcia, Universidad de Murcia.
- MIDWINTER, E (1992b). *Citizenship: from Ageism to participation*. Dunfermline, The Carnegie UK Trust.
- MIDWINTER, E. (1992a). *Leisure: New oportunities in the Third Age*. Dunfermline, The Carnegie UK Trust.
- MONTAGUT, M. (1997). Servicios Sociales y Educación Social. In A. Petrus (Coord). *Pedagogía Social*. Barcelona, Ariel, 178-195.
- MONTERO, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación*. Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral).
- MOODY, H. (1976). Philosophical Presuppositions of Education for Old Age. *Educational Gerontology*. 1, 1-6.
- MOODY, H. (1988). Late life in the information society. In D. Thorton; J .B. Birren (eds.). *Education and Aging*. Englewood Cliffs (N. J), Prentice Hall, 75-91.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- MOSKOW-McKENZIE, D.; MANHEIMER, R. (1993). *Organizing Educational Programs for Older Adults. A Summary of Research*. Asheville, North Caroline Center for Creative Retirement.
- MOSKOW-McKENZIE, D.;MANHEIMER, R. (1995). *Older Adult Education. A Guide to Research. Programs and Policies*. Connecticut, Greenwood Press.
- NEGROPONTE, N. (1995). *El mundo digital*. Bilbao, Ediciones B.

- NIETO, J. M. (1997). Las diversas caras de la organización educativa. In *La educación y los valores hoy*. Aguilas, Universidad del Mar.
- NÚÑEZ, V; SÁEZ, J. (2002). Educación y Exclusión social en las sociedades postmodernas. Ponencia presentada al IV Congreso Andaluz de Educación Social: Educación y Ciudadanía en la Sociedad del Conocimiento, Huelva.
- NÚÑEZ, V. (1997). *De la educación en el tiempo y sus tiempos*. Buenos Aires, Centros de Estudios Multidisciplinarios.
- NUSSBAUM, M. C. (ed., 1998). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona, Paidós.
- O'NEILL, O. (1998) *Rights, Obligations and Needs*. Roman and Littlefield Publisher.
- ORDINAS, T; THIEBAUT, M. (1988). *Los servicios sociales comunitarios*. Madrid, Siglo XXI.
- PASCUAL, B.; TOUZA, C. (2001). La intervención socioeducativa para prevenir y promocionar la salud de los mayores en las residencias de Palma. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*. Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 307-323.
- PATTON, M. (1980). *Evaluation et pédagogie ouverte*. Victoriaville, NHP.
- PEREIRA, M.; PINO, M. (2003). Un programa de intervención pedagógica en educación para la salud con personas mayores en centros de atención primaria. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social* Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 199-211.
- PÉREZ SERRANO, G. (1997). *Diseño de programas de intervención social*. Madrid, Narcea.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (1995). *Filosofía y crítica de la cultura*. Madrid, Trotta.
- PÉREZ TAPIAS, J. A. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*. Córdoba (Argentina), III Congreso Nacional de Educación.
- PIAGET, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Barcelona, Ariel.
- PINAZO, S.; MONTORO, J. (2003). Diseño de evaluación de Programas Universitarios para Mayores Nau Gran de la Universidad de Valencia: Estudio de Casos a partir de grupos de discusión. In IMSERSO (2003). *Políticas sociales, educativas y financiación de la Formación Universitaria de Personas Mayores y su protección social*. Madrid, VII Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Mayores, 343-353.
- POSE, H.; SERANTES, A. (2001). Reflexiones entorno a la intervención socioeducativa sobre las personas mayores. In J. Colom; C. Orte (Eds.). *Gerontología Educativa y Social. Pedagogía Social y Personas Mayores*, Islas Baleares, Universitat de les Illes Balears, 123-135.
- PRIGOGINE, E. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile, Andres Bello.
- PUGA, M.D. (2002). *Dependencia y necesidades asistenciales de los mayores en España. Previsión al año 2010*. Madrid, Fundación Pfizer.
- REQUEJO, A. (1995). *Dinámica cultural y educación de personas adultas. Diálogos*. Vols. 3-4, pp. 66-74.
- RIECHMANN, J. (Coord.). *Necesitar, desear, vivir*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- ROBOTTOM, I. (1997). Central and Community Interests in Environmental Education: Implications for Professional Development. *"Environmental Education for the Next*

- Generation: Professional Development and Teacher Training, 25th Annual Conference of the NAAEE". Ohio, North American Association of Environmental Education, pp. 284-287.
- ROCHE, R. (2000). De l'exclusion à l'insertion: problématiques et perspectives. In S. Kärsz (Dir.). *L' exclusion: définir pour en finir*. Paris, Dunod, 81-89.
- SÁEZ, J. (1989). *La construcción de la educación. Entre la tecnología y la crítica*. Valencia, Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía Social*. 8, 89-105
- SÁEZ, J. (1996). Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad. *Pedagogía Social*. 13, 5-15.
- SÁEZ, J. (1997). *Animación Sociocultural y Tercera Edad*. Madrid, Dykinson.
- SÁEZ, J. (1998). El discurso educativo en favor de las personas mayores: el papel de la Reflexión. In J. Mínguez (Coord.). *1 Jornadas sobre personas mayores y educadores sociales*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 25-57.
- SÁEZ, J. (2004). *Proyecto Docente de Pedagogía Social*. Murcia, Universidad de Murcia.
- SÁEZ, J. (coord., 2002). *Pedagogía Social y Programas Intergeneracionales*. Málaga, Aljibe.
- SÁEZ, J. (coord., 2003). *Educación y Aprendizaje en las personas mayores*. Madrid, Dykinson.
- SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A. (1995). Aprendiendo del pasado: investigación y educación en la tercera edad. *Pedagogía Social*. 13, 46-57.
- SÁEZ, J.; ESCARBAJAL, A. (1998). *La educación de personas mayores: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca, Amarú.
- SÁEZ, J.; SÁNCHEZ, M. (en prensa). Professionalization of social education in the welfare mix. Highlights from the Spanish experience. *Knowledge, Work & Society*.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). La semántica de la terminología en educación de personas mayores. La Gerontagogía. In J. Sáez (Coord). *Educación y aprendizaje de las personas mayores*, Madrid, Dykinson, 53-61.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, M. (2003). Programas universitarios para mayores: ¿educación para la inserción?. *Tabaque*.17, 145-156.
- SÁNCHEZ, M. (1999). Los Programas Universitarios para mayores en España: reflexiones para el futuro. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. 10, 99-113.
- SÁNCHEZ, M. (2004). *Programas Universitarios para Mayores: Supuestos teóricos y estrategias educativas*. Conferencia pronunciada en Oporto (Portugal). [Este volumen, pp. 1-18].
- SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J. (2004). *La construcción de la Gerontagogía: modelo teórico dialéctico basado en la identificación de actores*. Ponencia presentada a la Primera Reunión de la Asociación Internacional de Gerontagogía, en Murcia.
- SÁNCHEZ, M.; SÁEZ, J.; SVENSSON, L. (2003). *Sociología de las Profesiones. Pasado, presente y futuro*. Murcia, DM.
- SCHOLZ, W. D. (1992a). New Prospects at the Third Stage of Life: Older People at University. *Journal of Educational Gerontology*. 8 (1), 33-46.
- SCHOLZ, W.D. (1992b). Anf Unsvefwn in die Hochschule. *Die Mitbestimmung*. 38, 19-27.

- SCHULLER, T.; BOSTYN, A. (1992). *Learning: Education Training and Information in the Third Age*. Dunfermline, The Carnegie U. K. Trust.
- SUÁREZ, J. (1990). Evaluación de necesidades. In M. C. Ortiz (ed.). *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 61-82.
- SWINDELL, R.; THOMPSON, J. (1995). An International Perspective on the University of the Third Age. *Educational Gerontology*. 21, 429-447.
- TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya/Alauda.
- TOFLER, A. (1998). *La tercera ola*. Barcelona, Plaza y Janés.
- TYLER, J. M. (1988). *Geragogy*. New Cork, Haworth Press.
- VELASTEGUI (2003). *La educación social en la infancia y en la adolescência*. Lille. Documento Policopiado.
- WALLACE, S. P.; WILLIAMSON, J. B. (1992). *The senior movement*. New York, G. K. Hall.
- WALZER, M. (1996). *Spheres of Justice*. New York.
- WEST, L. (1995). Beyond fragments: Adults, Motivation and Higher Education. *Studies in the Education of Adults*. 27(2), 133-155.
- WILLIAMSON, J. B. (1982). *The politics of aging*. Springfield, Charles C. Thomas.
- WITHNALL, A. (1992). Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The unfinished Debate. *Journal of Educational Gerontology*. 7(1), 16-24.
- WITHNALL, A. (2003). Tres décadas de Gerontología Educativa: Logros y Retos. In J. Sáez (coord). *Educación y Aprendizaje en las personas mayores*. Madrid, Dykinson, 63-78.
- YUNI, J.A. (1999). *Optimización del desarrollo personal mediante la intervención educativa en la adultez y en la vejez*. Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral).
- ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación del maestro*. Málaga, Ágora.

