

# Aprendiendo del pasado: investigación y educación con la tercera edad (1ª Parte).\*

Juan Sáez Carreras - Andrés Escarbajal de Haro.

Universidad de Murcia

## 1. Contextualización: el discurso sobre la tercera edad

Es curioso detectar que, como en tantos otros órdenes de la literatura pedagógica, la educación comienza a ocuparse y a escribir *sobre* la Tercera Edad sin haber entrado, por colaboración o compromiso con los Servicios Sociales, en un hogar donde residen ancianos ni haber penetrado en ningún centro o residencia para la Tercera Edad. Se escribe o se habla sobre los mayores de edad desde la intuición tanto como desde otros ámbitos disciplinares que proporcionan conocimiento de este colectivo social y se extrapolan, con excesiva ligereza a veces, los supuestos y principios encontrados en la lectura de esos textos o en la experiencia particular que uno puede haber tenido a ese respecto, al mundo de la pedagogía en el que los profesionales de la educación se mueven. Este hecho, más frecuente de lo que pudiera pensarse en el campo de las Ciencias Sociales, no ha sido tan nefasto en los primeros momentos en que un área de conocimiento con sus diversos representantes ha contemplado la oportunidad de poder decir "algo más" sobre aquel grupo de los que otros vienen diciendo por historia y tradición sobre él. La Historia, la Sociología, la

Biología, la Antropología, la Política, la Economía... han ido estudiando el universo de la ancianidad y aportando datos cada vez más esclarecedores al respecto. La Pedagogía, centrada más en lo escolar por oficio y algo en lo extraescolar, en los últimos tiempos, ha obviado claramente el terreno social de la Tercera Edad y las posibilidades educativas que ello encierra hasta que otras áreas le han iluminado, directa o indirectamente, la tarea que podría seguir, recuperando, así, el tiempo perdido, y un área más de posible profesionalización, que esto es lo que, en tiempos de "profesionalismos exacerbados", al fin y al cabo importa. Pero lo que un día fue extrapolación que propiciaba tanto la inserción legítima en un nuevo campo de reflexión y búsqueda de conocimiento como suscitaba la curiosidad y la motivación... ha pasado a convertirse en un discurso mimético, aporético, sin virtualidades prácticas, tan bellamente recreado algunas veces como retóricamente artificial, dominado por un lenguaje tecnocrático que opera "a la contra", sin capacidad siquiera para la legitimación reproductora.

Este artículo intenta proponer algunas vías de salida para que la investigación *sobre, en, desde, y con...* la Tercera

\* Dada la extensión de esta colaboración, hemos pospuesto la 2ª parte para su publicación en el próximo número de la Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social, en "Miscelanea".

Edad pueda ser más fructífera y fecunda y pueda proponer, desde la plataforma educativa, algunas vías de acción que mejore la situación de este colectivo social. La Pedagogía debe construir su propio discurso si quiere decir algo a la Tercera Edad. Un discurso personal que se sirva de los datos y de las informaciones que pueda extraer de otros tipos de áreas de conocimiento pero cuyo resultado sea fruto de la interdisciplinariedad y de la reconstrucción creativa y no de la sumisión o de la docilidad a la hegemonía de conocimiento que impone, por influencia y tradición, otras áreas. Por lo demás, el discurso sociológico sigue anclado, en gran medida, como el económico, en sus pautas cuantitativas que condenan a sus análisis a los problemas demográficos que conlleva el aumento de la Tercera Edad o al estudio del costo que supone para las políticas sociales de un país el cuidado o la mejora del universo de la vejez. Poco nos puede aportar este discurso, de una sociología escasamente cualitativa, que no podamos obtener de las estadísticas procedentes de los Servicios Sociales de cada Comunidad, del INSERSO o de otro organismo relacionado con la Tercera Edad. La construcción de una creíble y coherente Gerontología Educativa pasa, de entrada, por el distanciamiento crítico de la "obsesión numérica" que, bajo la coartada de la objetividad y la neutralidad, impiden el desarrollo de un discurso más cualitativo, más axiológico y humano que el propuesto bajo la retórica paternalista y tecnocrática dominante. Para llevar a cabo esta tarea creemos pertinente tener presentes algunas consideraciones que pasamos a exponer.

## 2. Definiendo a la tercera edad

En lo que a nosotros respecta, la expresión "tercera edad" es inadecuada y no recoge todo el cúmulo de circunstancias y dimensiones que atraviesan las personas que llegan a la vejez e, incluso, a la jubilación. La vejez es un estado y un estado exige una cualificación y no una numeración. El problema de cualificar ese estado viene dado por las múltiples delimitaciones conceptuales que, desde otros ámbitos como la Biología, la Medicina o la Psicología, se han atrevido a dar: sobre todo, cuando tales áreas han apostado más por la tipologización y por la normativización que por la diferencialidad e individualidad de cada persona considerada mayor (HUASON, 1980). Lo que queremos decir es que esta marabunta de definiciones conceptuales con pretensiones objetivas ha ocultado o ha limitado la posibilidad de un análisis más cualitativo que permitiera una o varias definiciones matrices, fruto de supuestos distintos sobre la vejez, que permitieran al mismo tiempo enfoques distintos para encararlo y estudiarlo con profundidad y coherencia. Las plataformas positivistas y tecnocráticas se quedan, desde que PARSONS (1942) decidiera hablar al modo funcionalista sobre la Tercera Edad, en la superficie sin poder penetrar más allá. Debemos admitir por tanto una *primera dificultad*: la de querer ir colaborando a la construcción de una perspectiva más reflexiva y crítica (MIDWINTER, 1992, a y b; BATTERSBY, 1993), tal y como en el mundo anglosajón se propicia, supone ir elaborando un nuevo lenguaje, una nueva red terminológica que redefine el universo real que convoca la Tercera Edad. Justamente en este punto se encuentra

una de las dificultades más difíciles de superar y que obstaculizan la solución de otras dimensiones. Ya que esta fuerza del lenguaje funcionalista y su poder de socialización y de conformación en este campo, de tal manera ha ido configurando en el tiempo nuestras percepciones sobre lo que *son* los ancianos y lo que éstos tienen que *hacer*, que se presenta muy difícil ir provocando una ruptura en la red de relaciones conceptuales que, hasta ahora, se ha ido operando como legitimadora de los modos de estudiar, analizar e interpretar, e incluso intervenir sobre las personas que forman parte de este grupo social. La posibilidad de ir elaborando un lenguaje menos determinista y cosificador, de contribuir a la creación de un lenguaje (APPLE, 1989) más posibilitador y menos conductista, que tenga como objetivo el presente y el futuro, y como punto de partida la experiencia de los profesionales que trabajan con la Tercera Edad, así como las propias voces de los componentes de este colectivo... es, justamente, la primera tarea que debe asumir quién o quienes se propongan investigar *en* y *con* tales grupos, con el objetivo de conocerlos mejor y contribuir a su optimización de modo más pertinente (MIDWINTER, 1992, b).

Ni segunda, ni tercera ni cuarta... edad. No hay criterios sólidos para mantener una expresión así. ¿Acaso bajo la expresión "Tercera Edad" se encuentra un grupo social homogéneo y estable?. Desde la tipología que RICHARD hizo en 1962 sobre las personas ancianas ¿no se han obviado multitud de diferencias que no se enmarcan bajo ninguno de estos paraguas explicadores?. ¿no se está cayendo con los conceptos de vejez, ancianidad, "tercera edad"... en el mismo error

que la sociología fenomenológica cometió con el de juventud, adulto, mujer... al plantearlos como conceptos estáticos y, por ende, escasamente abiertos a la reconstrucción social?. Como ya se ha escrito en otros momentos (MALAGON, 1995; SAEZ, 1996), la Tercera Edad debe plantearse como una construcción social; una construcción en la que, curiosamente hasta ahora, poco protagonismo han tenido sus auténticos actores: los denominados, a veces despectivamente, viejos.

### 3. Del formalismo político a las investigaciones empíricas

#### 3.1. El papel de las investigaciones

Si las definiciones que utilizamos para captar y explicar la senectud siguen actuando como legitimadoras de la visión que la sociedad mantiene sobre este grupo de personas, también merece tenerse en cuenta cómo tales percepciones (plenas de ideología, supuestos y valores) dirigen y operan en las investigaciones de carácter cuantitativo que mayoritariamente dominan los estudios sobre la vejez. Todavía en 1982, en la Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en Viena, se seguía conceptualizando a la vejez en términos biologicistas. Tal caracterización, más o menos confesada, se encuentra en la base de gran parte de los estudios sobre la ancianidad y sobre el envejecimiento, explícita o implícitamente, en las investigaciones históricas y en las médico-biológicas, en las económicas y sociales, y, bastante menos, en las antropológicas (BEAUVOIR, 1983; MINDIS, 1987; SAN ROMAN, 1990; KALISH, 1983; CIPOLLA, 1979...), donde son más numerosas las descripciones

etnográficas y cualitativas (quizá porque en el estudio de las diversas culturas los antropólogos son más conscientes de que cada cultura es distinta a otra en el trato dado a sus mayores), se parte del supuesto de que los pormenores del anciano son, casi de modo exclusivo, de carácter cuantitativo y conductual, como corresponde a la dimensión biológica y económica, respectivamente, que atraviesan el modo como la sociedad ve o percibe a la Tercera Edad. Pero ni aún en estos ámbitos se puede dar nada por sentado. Queda mucho por investigar y por profundizar, de qué modo y en qué medida las diversas dimensiones humanas interactúan entre sí conformando la personalidad de cada anciano, tal y como ha puesto de manifiesto LEHR (1974) al analizar algunas de las investigaciones que estudiosos sobre el tema han llevado a efecto. Pero esta tarea de investigación tiene que superar otra dificultad añadida: no puede olvidar la diferencia. Este es, precisamente, uno de los grandes aportes de la orientación postmoderna (SAEZ, 1995; BARCELONA, 1992). Contra las grandes metanarrativas que han dominado el estudio de la mujer o el adulto, contra las "Grandes Explicaciones" que intentan dar cuenta de la totalidad de lo que acaece, sería deseable que en lo que atañe al estudio de las personas mayores (como, por otra parte, se ha llevado a cabo con el adulto y la mujer: SAEZ, 1995) se intente conjugar la narración de individualidades, a través de sus propias percepciones, con la búsqueda de marcos de referencia menos absolutizadores y totalizadores. Quizá en el Desarrollo Comunitario y en la teorización que se ha alcanzado sobre él puedan encontrarse algunas respuestas acordes con esta propuesta (ESCARBAJAL, 1991).

### 3.2. El formalismo político o la retórica imperante

En el año 1993 la Comisión Europea para el Desarrollo de las Naciones proclamó, con bastante énfasis, con felicidad exultante cual si hubiese sido un descubrimiento insólito, la necesidad de "Solidaridad entre las Generaciones". Las razones son evidentes, pero no por elementales vamos a negar la posibilidad de que vuelvan a ser formuladas en nuestra colaboración:

- 1ª En todos los Estados miembros de la Comunidad Europea la población está envejeciendo porque, debido al desarrollo tecnológico y social conseguido, el nivel de mortalidad es menor y las personas se mueren más tarde.
- 2ª Si existe, por tanto, una mayor proporción de personas de edad que viven más tiempo, son necesarias políticas sociales que cubran esta situación, pero, las economías nacionales de cada país europeo funcionan, en lo que a este punto respecta (y a muchos otros con los que está relacionado), muy ineficazmente, están mal gestionadas y ello es origen de muchos conflictos.
- 3ª El fenómeno del envejecimiento, a pesar de la información y de los conocimientos que en estos momentos poseemos, y de las condiciones democráticas que se ha alcanzado en la vieja Europa, se sigue contemplando negativamente. Esta situación queda muy bien explicada por el conocido e intitulado "efecto Mateo" que, en relación con los Servicios Sociales, explican BENJAMIN y ESTES (1983): esta visión negativa del anciano, por mucha retórica que se despliegue para disimular el aparcamiento, se ha ido traduciendo en un preocupante fenó-

meno que consiste en que aquellos que más cuidados demandan y necesitan son los que menos los reciben. O, en otro lenguaje: la percepción marginal que tenemos del anciano se traduce, más allá de consideraciones éticas relegadas por “las urgencias de la economía”, en una falta de respeto hacia él y, subsecuentemente, en una progresiva incomunicación entre los miembros de distinta generación. ¿Qué ocurre, estando así las cosas, con el formalista objetivo de “Solidaridad entre las Generaciones” tan exquisitamente cantado por la Comisión Europea?. El Secretario Británico “for the European Year” tiene, de seguro, mucho que ver con la denominación dada al *Año Europeo de la Tercera Edad y la Solidaridad entre Generaciones* porque un año antes publicó un “Bulletin” (1992) en el que ya se podía leer:

“El tema subyacente a la *Solidaridad entre Generaciones* es algo a tener en cuenta... Pedimos que todas aquellos que se propongan tomar parte en las actividades del Año propuesto tengan en cuenta, muy en cuenta, cómo puede el proyecto que conciba o la estrategia que diseñe, fomentar la camaradería entre las edades” (“Introducción”).

La pregunta sigue siendo pertinente: estas declaraciones de intenciones son correctas y es difícil dejar de suscribirlas y resistirse a su defensa, pero camaradería ¿con qué fin?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cuánto tiempo? y ¿cómo? El Año Europeo para la Tercera Edad formuló los siguientes objetivos:

a) Fomentar la consciencia en torno a los temas del envejecimiento.

- b) Promover imágenes positivas de los ancianos.
- c) Fomentar una relación más estrecha entre las generaciones.
- d) Facilitar el intercambio de prácticas y experiencias enriquecedoras entre diversas generaciones en Europa.

Cambiar la imagen negativa acerca del anciano que tienen el resto de las generaciones pero ¿con qué medios? La Comisión Europea lo tuvo claro, ella tiene como fin primordial: “Fomentar la actividad” entre los Estados miembros e, incluso, dentro de cada Estado. Para ello desplegó todo un arsenal de publicaciones, conferencias, jornadas, discursos... que se oyeron en los comités que se establecieron para propiciar los objetivos perseguidos, que se escucharon en las campañas orquestadas para el logro de los fines marcados... Todo ello dentro de un programa de eventos que intentaba concienciar a la ciudadanía pública europea. Se cumplió a la perfección uno de los diagnósticos más certeros que S. KEMMIS pronunció en el Seminario de Valladolid sobre *Teoría Crítica y Educación*: “Estamos en un momento en el que es evidente el dominio de la sintáctica (las formas) sobre la semántica (el fondo)”, y que tan espléndidamente confirmara LIPOVETSKI en *La era del vacío. Ensayo del individualismo contemporáneo* (1986).

Hoy, a tres años vista, ¿cuáles fueron los logros conseguidos?, ¿quién salió beneficiado de aquel despliegue de recursos que benévolamente salió de las arcas europeas?, ¿los viejos?, ¿las generaciones encontradas o distanciadas?, ¿los que fueron comprometidos a hablar, escribir, orar, organizar... ese cuerpo de personas

intermediarias entre los objetivos formulados y los seres objeto de sus acciones públicas?, ¿ha cambiado la imagen de las generaciones jóvenes sobre los ancianos?, ¿ha cambiado la situación del viejo perdido en hogares y residencias?... Los balances no son tan negativos como se esperaba, pero desde luego no tienen nada que ver con los cantos de júbilo que en publicaciones y diarios salieron impresos.

Nos gustaría finalizar este epígrafe aportando algunas de las razones por las que “las cosas no salieron como se esperaba” y la situación sigue igual. Vamos, por supuesto, al fondo de la cuestión.

*Primera.-* Las políticas conservadoras de gobiernos “de derecha” han sido partidarias, en general, de pegar un fuerte recorte a las pensiones (no se olvide que en la terminología al uso se ha ido adoptando el nombre de pensionistas frente al de viejos o ancianos). Y estas políticas llevan gobernando Europa, salvo alguna excepción, desde hace ya algunos años. En España, tras la “era socialista”, queda la incógnita de lo que el cambio de poder va a suponer para la Tercera Edad.

*Segunda.-* De 1993 a 1996, tal y como parecen demostrar las estadísticas (¡benditas sean!), la población europea ha seguido creciendo, entre otras razones porque la muerte llega cada vez más tarde. La Comunidad Europea es una comunidad enorme tanto en lo demográfico como en lo social y económico. Somos y formamos parte de culturas diferentes: somos millones de personas que provenimos de culturas diferentes y formamos parte de colectividades que hablan diferentes idiomas. Es verdad que los *mass-media* nos acercan cada vez más, como también cada ciudadano o cada grupo

identifica un conjunto de temas y problemas que son comunes a cada uno de los países de la Comunidad Europea. El Año de la Tercera Edad, sin embargo, no pudo ir más allá de lo que fue el de la mujer, el de la lucha contra el SIDA o cualquier otro año: dar un “toque de atención” sobre la cuestión que es objeto de significación cada período temporal. Y he aquí el “quid” de la cuestión: la significación de cada año no suele ir mucho más allá del valor simbólico que se le atribuye.

*Tercera.-* Si el significado de la acción empleada fue simbólico ¿puede hablarse de resultados estables, firmes, concientizadores, modificadores de percepción... que permitieran acercar realmente a las generaciones distanciadas? En el Año de la Tercera Edad se llevó a cabo algún proyecto en el que los ancianos contaban sus experiencias a los jóvenes e, incluso, en los que aquéllos y éstos colaboraban en pro de ciertas mejoras sociales. Verdad es. Pero fueron pocos y supusieron casos aislados, descontextualizados, y sin continuidad en programas más amplios y ambiciosos, que es lo que, en realidad, demandaban los objetivos planteados por la Comisión.

Una vez más, sin denostar la tarea realizada, lo que se desprendía del análisis de aquel evento temporal era evidente: las acciones que se necesitaban para concienciar a la sociedad europea debían tener un carácter tan político y económico como social y educativo. “Lo que se necesitaba y se necesita (dice el <Editorial> del *Journal of Educational Gerontology* de 1993: pág.2) es una acción social a gran escala”. Que pasa por políticas sociales, en los distintos Estados, estables y profundas, que sean capaces de ir superando los estereotipos negativos en torno

a la Tercera Edad, pero también programas educativos críticos, constructivos, interactivos y comunicativos, que otorguen carta de reconocimiento a ese colectivo, que "harán oír sus propias voces", y a los profesionales de la educación, que se dedican a mantener *la actividad* como el principio fundamental de la práctica profesional que desarrollan con la Tercera Edad.

### 3.3. Investigación, teorización y ocio.

Si se hace caso de LAFORET (1991) son necesarios e inexcusables dos elementos fundamentales para contribuir al desarrollo de la Gerontología: impulsar la investigación para conocer más detenidamente este campo, y aumentar nuestro nivel de teorización para ir consiguiendo un "corpus" de conocimiento creíble y coherente, contrastado con la práctica, que permita comprender con más precisión y detalle el universo de la Tercera Edad. Tanto en uno como en otro caso, investigación y teoría, ésta al fin y al cabo subsecuente de la primera, son elementos nulos o casi nulos en el terreno pedagógico. La investigación educativa es casi inexistente, por no decir nula, en el campo de la Tercera Edad (o está sujeta al predominio del paradigma funcionalista dominante: SAEZ, 1996) y la teoría educativa no ha hecho, apenas, acto de presencia en este terreno de frecuente marginación social. LAFE (1994) tiene razón: ¿cómo es posible que una cultura, sea la que sea, haya despreciado el valor de la memoria y los recuerdos que aportan o pueden aportar los ancianos a la construcción de esa cultura?, ¿cómo puede obviarse tanta experiencia y sabiduría como la que acompaña al colectivo de la Tercera Edad, después de haber resistido los diversos

embates que le ha presentado la vida?, ¿por qué la investigación y la cultura, la teoría y la educación, no han penetrado en este mundo de saber y conocimientos? Quizá porque, como afirma BATTERSBY (1993), esta cultura, la que domina Occidente, está apoyada y sustentada, cada vez con más fuerza, en la racionalidad instrumental. Aquella racionalidad, recordamos a HABERMAS (1983; 1987), que hace del hombre un objeto, no un fin para otro hombre, aquel modo de pensar que considera al ser humano como exclusivamente productor, enclaustrando otras dimensiones humanas; aquel tipo de conocimiento que favorece el control y la manipulación, evitando la libertad y la emancipación.

Las investigaciones empíricas sobre la Tercera Edad no han hecho mucho por evitar este fenómeno, antes bien lo han confirmado y reproducido. Obsesionadas por la cuantificación, con la fe ciega mantenida en los métodos por encima de las personas que estudiaba, sin ninguna consideración sobre la relevancia del conocimiento que podían éstas aportar a su propia comprensión... las investigaciones empíricas han acabado por mantener, en la década de los noventa, la visión negativa de los ancianos. Lo que no ha dejado de ser paradójico: por una parte, el Año de la Tercera Edad se plantea como objetivo superar este estereotipo marginal y, por otro lado, los Estados miembros de la Comunidad Europea subvencionando, con dinero público en un gran número de ellas, investigaciones positivistas y tecnológicas que combaten y están en contra de tal finalidad, aunque, eso sí, cargadas de buenas intenciones.

El estudio de SCHULLER y BOSTYN es, a este punto planteado, paradigmático. Forma parte del Informe Carnegie sobre la Tercera Edad (1992). El trabajo de SCHULLER y BOSTYN es un ejemplo de fortalecimiento de las investigaciones empíricas que acabamos de caracterizar y de apoyo en las compilaciones estadísticas sobre las que las anteriores se erige. A más de un estudio le puede parecer poco sorprendente o escasamente significativo este hecho, en cambio, a nosotros nos parece muy relevante para iluminar la línea de análisis que estamos presentando. Por varias razones:

*Primera*, porque llegan a elaborar su Informe sin escuchar las voces de los propios ancianos opinando sobre su situación y el futuro de la misma.

*Segunda* porque, aunque el citado Informe “recomienda” a los gobiernos (especialmente al británico) una política más acorde con sus declaraciones de intenciones, los intentos de mejora de este colectivo social no son planteados para ser resueltos desde la práctica diaria. La teoría que se consigue como resultado de tales investigaciones está alejada, está incapacitada para dar razón de los cambios que desde esa misma práctica cotidiana podrían llevarse a cabo para mejorar la situación personal y social del anciano. En nuestro lenguaje más ortodoxo: teoría y práctica forman parte de una concepción dicotómica del saber que las hace extrañas compañeras de viaje.

El trabajo de SCHULLER y BOSTYN *Learning: Education, Training and Information in The Third Age*, que ha sido publicado en el “Research Paper Number 3” del *The Carnegie Inquiry*

*intro the Third Age* (1992)... en su dimensión teórica, es decir, en sus propuestas políticas, se muestra claramente defensor, como pocos trabajos, del papel de la educación en la formación de la Tercera Edad. Y aunque habría que precisar de qué educación o formación están hablando, nos gustaría recoger algunas de las ideas que, al hilo de las citadas investigaciones empírico-estadísticas, los autores deducen o desprenden.

1<sup>a</sup> Llevan a cabo un análisis de las opciones políticas con que se enfrenta un gobierno que pretende abordar, más allá de la retórica y lo formal, los problemas de la Tercera Edad.

2<sup>a</sup> Estos gobiernos, afirman los autores, si bien reconocen las positivas contribuciones que los mayores han hecho a la economía y a la sociedad y se plantean, incluso, la posibilidad de llegar a establecer “una nueva economía social de la Tercera Edad”, después se ven constriñidos a reducir y limitar sus deseos por presiones de todo tipo que drásticamente acaban marginando al colectivo de la Tercera Edad.

Como puede observarse, conclusiones generales, de sentido común, que no necesitan del apoyo de las estadísticas o de las investigaciones empíricas para legitimarse como tales conclusiones. La investigación sigue tan separada de la teoría como de la práctica, de la que nunca, por otra parte, pretendió dar cuenta. Ni aún con su tercera conclusión, por ese énfasis en la educación de carácter más cualitativo, SCHULLER y BOSTYN consiguen superar este quebranto.

3<sup>a</sup> En consonancia con el espíritu de nuestro tiempo, la educación y la formación británicas (tan sensibles a las



actuaciones personales y a sus mecanismos cualitativos) debería recordar a los gobiernos que se ocuparan más de la Tercera Edad (1992: 51): plánteándose objetivos que implicasen a los diversos agentes sociales en la formación de los ancianos, pero también “estableciendo una maquinaria que controlase la protección de los intereses sociales tanto como los de los servicios educativos que se les pueda dotar”.

El lenguaje del debe, de lo que debería ser, acaba convirtiendo tantas proclamas y tantas retóricas en una verdadera parafernalia de incredulidades que no mejoran la situación de la Tercera Edad. Eric MIDWINTER lo ha descrito perfectamente (1992 a y b): Los prejuicios y la discriminación en la que aún siguen viviendo los ancianos, la falta de atención personal, social, económica y educativa “requieren algo más que palabras y algo más que las promesas y ornamentos” con los que se cubren las políticas sociales de los diferentes gobiernos. En su texto *Leisure: New Opportunities in the Third Age* (1992), Eric MIDWINTER añade que son necesarios, si hay deseo real de llevar a cabo un verdadero programa completo de atención a la Tercera Edad, cambios legislativos claros para poder hacerlo y un control de la puesta en práctica de esos cambios. Y, sobre todo, teniendo en cuenta que un gran sector de la población inglesa entrará en la Tercera Edad y permanecerá en ella bastante tiempo, el *reconocimiento del ocio* como una categoría importante en la vida, a través del cual puedan expresarse los mayores. El ocio como espacio público y privado donde manifestar sus intereses y opiniones a través de todo tipo de actividades.

MIDWINTER no se refiere a un ocio marginal, retórico, vacío y descontextualizado, sino a un ocio que se convierte en una forma de vida, en una plataforma existencial desde la que se pueda planificar las actividades y los recursos hasta desplegar un cuadro de actividades organizadas acorde con las necesidades, los puntos de vista, los saberes y las experiencias del colectivo de la Tercera Edad. Angel CASTRO, en 1990 había escrito algo al respecto desde otro punto de vista.

#### 4. Preparando una investigación cualitativa

En *Hacia la construcción de una Gerontología Educativa* SAEZ (1996) afirmaba que, para ir colaborando en esta tarea de construcción de un discurso que dé razón educativa de la Tercera Edad, era necesario rescatar el punto de vista, las voces personales de los protagonistas directos en el proceso que convoca la Educación para la Tercera Edad, es decir, la de los propios ancianos y la de aquellos profesionales que, trabajando con la Tercera Edad, puedan reflexionar sobre los *qué, cómo y para qué* de la educación dirigida a ese colectivo. En lo que resta de artículo nos gustaría presentar algún ejemplo de trabajo con los primeros protagonistas aludidos para abrir vías de reflexión sobre lo que se puede hacer, de las posibilidades que encierra este colectivo social. No tiene más pretensión que ésta. Se trata de un estudio a pequeña escala, que se ocupa de mujeres y hombres de la Tercera Edad, a los que hemos entrevistado sobre determinadas cuestiones relacionadas con sus vidas actuales, intentando hacer énfasis en algunos problemas relacionados con la cultura y la educa-

ción. Es, por tanto, una primera aproximación que tiene por fundamental objetivo bucear en las opiniones de los mayores entrevistados, extraer todo tipo de reflexiones e hipótesis que puedan convertirse en puntos de partida de una investigación más detenida y profunda. Es, en términos más ortodoxos, una especie de "pre-test", una introducción a una investigación y búsqueda de conocimiento más amplia, por lo que creímos conveniente penetrar, en una primera incursión, en el mundo personal del anciano. ¿La metodología? Utilizamos la entrevista cuasi abierta, apenas semiestructurada, ya que, lo que pretendíamos era que surgieran todo tipo de cuestiones, previsibles e imprevisibles, relacionadas con sus vidas domésticas y profesionales, con sus pautas sexuales, con sus expectativas culturales, con sus esperanzas y temores de futuro, sus relaciones afectivas... De ahí, de las entrevistas no estructuradas, nos hemos dirigido a la reconstrucción de historias de vida, que son el desarrollo categorizado y codificado de un proceso que empezó otorgando la voz a los mayores: María José, Gloria, Marta, José Antonio, Ricardo... Con ellos y desde ellos, en la propia situación que viven en la actualidad, hemos explorado los significados que dan a sus experiencias pasadas, a sus vivencias presentes y a sus ideas futuras. En la segunda parte de este artículo daremos cuenta de ello.

## Bibliografía

- APPLE, M.W. (1989): *Maestros y textos*, Paidós, Barcelona.
- BAMFORD, C. (1993): "The transitions of Later Life", en *Journal of Educational Gerontology*, nº. 8 (1); págs. 7-16.
- BARCELONA, R. (1992): *Postmodernidad y comunidad*, Trotta, Valladolid.
- BATTERSBY, D. (1993): "Developing an Epistemology of Professionals Practice Wilhim Educational Gerontology", en *Journal of Educational Gerontology*, vo. 8 (1); págs. 17-26.
- BEAUVOIR, S. (1983): *La vejez*, Edhasa, Barcelona.
- BENJAMIN, A. - ESTES, C. (1983): "Social Interventions with Older Adults", en SEIDMAN (cord.): *Handbook of Social Intervention*, Sage Publications, London.
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo Simbólico*, Hora, Barcelona.
- BRODY, E. (1977): *Long-Term Care of Older People: A Practical Guide*, Human Sciences Press, New York.
- CIPOLLA, C.M. (1979): *Historia Económica de Europa: La Edad Media*, Ariel, Barcelona.
- CLENNEL, S. (1987): *Order Studens in Education: European Survey*, Milton Keynes, Open University.
- DE CASTRO, A. (1990): *La Tercera Edad, tiempo de ocio y cultura*, Narcea, Madrid.
- DOWD, J. (1980): *Stratification Among the Aged*, Monterey, CA: Brooks/Cole.
- ESCARBAJAL, A. (1991): *Educación extraescolar y desarrollo comunitario*, Nau Llibres, Valencia.
- ESCARBAJAL, A. (1995): "Los otros adultos: la <marea gris>", capítulo del libro: *La educación de adultos, ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- ESCARBAJAL, A. (1994): "Alternativas socioeducativas para adultos marginados", en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº. 9.
- ESTES, L. - HARRINGTON, C., (1981): "Fiscal Crisis, Desinstitutionalization and the Elderly", en *American Behavioral Scientist*, nº. 24 (6); págs. 811-826.
- FENNELL, G. et al. (1988): *The Sociology of Old Age*, Milton Keynes, Open University Press.
- HABERMAS, J. (1983): *Conocimiento e intereses*, Taurus, Madrid.

- HABERMAS, J. (1987): *Teoría y praxis*, Tecnos, Madrid.
- HUDSON, R. (1980): "Old-age Politics in a Period of Change", en BORGATTA, E. - Mc CLUSKEY, n., (Edits.): *Aging and Society*, Sage, Beverly Hills-CA.
- INFORME (1992): *The Carnegie Inquiry into the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie United Kingdom Trust.
- KALISH, R. (1983): *La vejez*, Pirámide, Madrid.
- KANE, R. - KANE, A. (1978): "Care of the Aged: Old Problems in need of new Solution", en *Science*, nº. 200; págs. 913-919.
- KEMMIS, S. (1992): "Teoría crítica y educación", ponencia presentada al Seminario celebrado en Valladolid.
- LAFE, V. (1994): *Coming of Age in Europe and American*, Institute for the Study of Mid and Later Life.
- LAFORÉ, J. (1991): *Introducción a la Gerontología*, Herder, Barcelona.
- LASLETT, P. et. al. (1992): *Justice Between Age Groups and Generations*, Yale University Press, London.
- LEHR, U. (1979): *Psicología de la senectud*, Herder, Barcelona.
- LIPOVETSKI, G., (1986): *La era del vacío*, Anagrama, Barcelona.
- MALAGON, J.L. (1995): *La atención socio-educativa con personas mayores. Reflexión desde los Servicios Sociales de Andalucía*, Sevilla. (sin publicar).
- MIDWINTER, E. (1992 a): *Leisure: New Opportunitites in the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie U.K. Trust.
- MIDWINTER, E. (1992 b): *Citizenship: from Ageism to Participation*, Dunfermline: The Carnegie U.K. Trust.
- MINOIS, G. (1987): *Historia de la vejez*, Narcea, Madrid.
- MUNBY, H. - ROSSELL, T. (1989): "Educating the Reflective Teacher: An Essay Review of Two Books by Donald Schön", en *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21 (1); págs. 71-80.
- PARSONS, T. (1942): "Age and Sex in the Social Structure of the United Sates", en *American Sociological Review*, nº. 7; págs. 604-616.
- SAEZ, J. (1995): "La reconstrucción de la diferencia: la educación y la mujer", en *Anales de Pedagogía*, Murcia.
- SAEZ, J. (1995): *La educación de adultos: ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- SAEZ, J. (1996): *Animación Sociocultural y Tercera Edad*, Narcea, Madrid.
- SAEZ, J. (1996): "Hacia la construcción de una Gerontología Educativa", en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, nº. 12 (en este mismo número).
- SAN ROMAN, T. (1990): *Vejez y cultura*, Fundación Caja de Pensiones, Barcelona.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- SCHÖN, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco.
- SCHULLER, T. - BOSTYN, A., (1992): *Learning: Education, Training and Information in the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie U.K. Trust.
- WITHNALL, A. (1992): "Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The Unfinished Debate", en *Journal of Educational Gerontology*, vol. 7 (1); págs. 16-24.