

Educación de adultos y tercera edad

Dr. F. Palazón Romero

Universidad de Murcia

I. Introducción

Vamos a plantear en el presente artículo tres perspectivas de trabajo con la TERCERA EDAD que responden, por un lado, a tres miradas sobre el mundo de nuestros mayores, y por otro, a tres respuestas o modelos pedagógicos (más concretamente de la Pedagogía Social y dentro de esta disciplina, del campo de la Educación de Personas Adultas).

La primera se resume en un mito que ha estado vigente hasta hace una década -o quizás menos- y que podría resumirse en una apreciación de la Tercera Edad como deprivación y como carencias (de orden biológico, social y fundamentalmente psicológico). Vamos a llamarle -aun a riesgo de enfatizar una sola de las características de un sistema complejo-, el mito de "la inteligencia que se desvanece". A pesar de que las investigaciones teóricas han socavado profundamente las bases epistemológicas en las que se apoyaba, sigue funcionando en algunos programas y para algunos/as profesionales. La respuesta pedagógica asociada a esta mirada viene marcada por su carácter *compensatorio*. Por ello, los modelos tecnológicos de aprendizaje se diseñan para dar respuestas individuales a problemas individuales. Los avances de la psicología cognitiva (Cf. GAZZANIGA, MEHLER y DUPOUX,

BELINCHÓN, RIVIERE e IGOA, MARINA...), los modelos de aprendizaje (Cf. NOVAK, B. GOWIN...), y de aprendizaje de adultos (Cf. TENNANT, FLECHA...), y los excelentes trabajos críticos de ESCARBAJAL (1991a, 1991b, 1992, 1994a, 1994b) cuestionan y señalan las deficiencias de este modelo, tanto desde su propia tradición como desde la tradición crítica.

La segunda, significa una revalorización social y cultural del colectivo de Tercera Edad. Frente a la mirada "carenzial" y los enfoques "compensatorios", y debido quizás a la, cada vez mayor, importancia de este colectivo (Cf. ESCARBAJAL, 1994a, pág 214: "La estructura demográfica europea ha pasado de tener forma de tonel en posición vertical, hinchado en el centro y estrechado en las dos bases (ZAY y WIGDOR, 1985, 19), a tener forma de pirámide invertida. Se da una fuerte concentración de la población superior a 75 años en el viejo continente."), ha ido surgiendo una perspectiva de reconocimiento y potenciación de las capacidades y valores del mismo. Hasta la propia organización de Naciones Unidas, en Asamblea General de 16 de diciembre de 1991, adoptó una resolución, la 46/91, acerca de los *Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad* (Independencia, Participación, Cuidados,

Autorrealización y Dignidad), así como una serie de *Sugerencias para la implantación de los objetivos* (en temas como Infraestructura, Bienestar Social, Salud y Nutrición, Seguridad del ingreso y del empleo, Vivienda y entorno social, Educación y medios de comunicación y Familia). La Tercera Edad se aborda como un colectivo más, con características propias, y desde un enfoque pedagógico que apareció bajo la denominación de *animación sociocultural*. Este modelo interpretativo del trabajo social y la educación de personas adultas analiza problemas psicosociales y propone soluciones grupales (Cf. SÁEZ, LEIRMAN, ESCARBAJAL, PALAZÓN, ESCUDERO, USHER...).

Por último, *la tercera perspectiva* parte de considerar a la Tercera Edad como un colectivo que comparte el protagonismo de *Desarrollo Comunitario* y *Emancipación Social* junto con otros. Se trata de recoger la revalorización sociocultural de la anterior, junto a sus acer-

tadas críticas al modelo compensatorio y carencial, y dar un paso más para escapar de un cierto “grupismo” o “edismo” que aún partiendo de las potencialidades de la Tercera Edad limite sus acciones a dicho colectivo y no sea capaz de proyectarlas al conjunto de toda la sociedad-colectivo de colectivos- (algo semejante a lo que ocurre en el tema del Multiculturalismo en donde las miradas restrictivas pueden llegar a reproducir “ghettos” aún enarbolando banderas de liberación y donde sólo los enfoques sociocríticos son capaces de una proyección del trabajo al resto de culturas). Esta mirada conlleva un *modelo crítico* de trabajo social y de educación de personas adultas. En dicho modelo el enfoque psicosocial-trabajo en grupos-presenta una apertura hacia los individuos: emancipación, y otra hacia la sociedad: desarrollo comunitario (Cf. FREIRE, SÁEZ, PALAZÓN, ESCARBAJAL, ESCUDERO...).

Si esquematizamos en una tabla de doble entrada estas tres perspectivas, tendríamos:

	P. TECNOLÓGICO	P. INTERPRETATIVO	P. CRÍTICO
TERCERA EDAD	MODELO CARENCIAL	M. PSICOSOCIAL	SOCIOANALÍTICO
EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS	COMPENSATORIA CULTURAL (CENTRADA EN EL INDIVIDUO)	ANIMACIÓN SOCIO COMUNITARIO (CENTRADA EN EL GRUPO)	DESARROLLO (CENTRADO EN LA SOCIEDAD)

II. La tercera edad y el mito de la inteligencia que se desvanece

En un reciente trabajo sobre la Tercera Edad, el Dr. ESCARBAJAL (1994a) analiza los *aspectos sociales, psicológicos y educativos* que presenta este colectivo. Lo que hemos denominado **Modelo Carencial** supone una perspectiva en to-

dos y cada uno de los aspectos citados. Así por ejemplo, en la asignatura de Psicopatología (U. Complutense, 1978), se nos presentaban así las *Características de la Senescencia*: “*Los rasgos que caracterizan este periodo son: Aspecto deficitario. El envejecimiento de las capacidades mentales y aptitudes empieza pronto, a partir de los 30 años. Los tests*

detectan un deterioro progresivo, pero no es hasta los 46 cuando las curvas se desvían de manera evidente. Las aptitudes y capacidades se deterioran menos rápidamente en los sujetos más cultos y capacitados. La memoria presenta un déficit sobre todo en lo referente a la evocación y fijación de los recuerdos recientes, la imaginación en estos casos es menos viva, el sujeto es más sensible a la fatiga". Y continuaba la lista de déficit o pérdidas en los temas de procreación, de adaptación a nuevas situaciones, de medios físicos y psíquicos... añadiéndole calificativos como: "chochez, machaconería, disminución del control de las reacciones afectivas, resistencia a los cambios, inclinación excesiva a la propiedad...". Todo esta concepción, enmarcada en lo que podríamos llamar la "Psicología de la pérdida", ha puesto un especial énfasis en la "carencia de inteligencia" (la terrible ecuación "vejez = demencia senil"). El profesor Escarbajal (o.c., p. 223) lo afirma así: "*Quizás, considerar la vejez como la etapa del decrecimiento irreversible sea debido a la influencia de las teorías psicológicas que nos hablan de la infancia como el periodo en el que se fijan los aprendizajes básicos e imprescindibles para el desarrollo humano.*" Para contrarrestar esta influencia psicológica sería necesario un gran número de investigaciones y su posterior divulgación - cosa que no puede pretender este artículo. Sin embargo, sí que nos proponemos desvelar algunas falacias que aparecen normalmente en el tratamiento del tema de **la Inteligencia**, antes de pasar a tratar los **Modelos Compensatorios de Educación de Personas Adultas para la Tercera Edad**.

II.1. La inteligencia

Desde los años setenta hasta ahora los estudios neuropsicológicos y de la psicología cognitiva -apoyada por los avances de la lingüística, la neurobiología y la informática- han cambiado radicalmente lo que sabíamos sobre el funcionamiento del cerebro. En aquel tiempo, hablar de la Inteligencia era hablar "de lo que medían los tests de inteligencia" (definición tautológica que cobró fortuna en la época). Hoy día, la propia idea de que exista "la inteligencia" como principio sustantivo es algo que se denuncia como peligroso. En un sugerente trabajo enmarcado en la Psicología Cognitiva y titulado *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*, MEHLER y DUPOUX (1992), analizan las determinaciones genéticas tanto en la adquisición del lenguaje (siguiendo a CHOMSKY), como en la adquisición de la lógica matemática y musical. El conocimiento, o según estos autores, la cognición "*implica numerosos sistemas especializados y automáticos que tratan la información en paralelo y que son opacos a la introspección consciente*" (p. 30). Afirma además, basándose en numerosos experimentos y estudios anteriores, que "*la adquisición del lenguaje no está perfectamente correlacionada con la inteligencia*" (p. 161), "*se basa en estructuras genéticas*" (p. 166) y "*está localizado, en la mayoría, en el hemisferio izquierdo*" (p. 173). Y aquí enlazan con otro trabajo sobre la modularidad del cerebro de GAZZANIGA (1993), titulado *El cerebro social*, en el que el autor, mediante el estudio de personas a las que se les ha cortado el cuerpo calloso (comisurotomía), dejando por tanto sin comunicación ambos hemisferios cerebrales (ce-

rebros divididos), señala que el cerebro procesa información sin que se de cuenta el sistema lingüístico (cap. 6), y que tenemos imágenes mentales que no están basadas en el lenguaje (p. 188). Pero volviendo a la denuncia de la inteligencia como principio sustantivo, nos dicen MEHLER y DUPOUX: "*Sin embargo, la tendencia a ver en la inteligencia un principio sustantivo está aún muy viva, como lo demuestra el hecho de que aún persista la idea de que puede cuantificarse y medirse. El éxito de los "tests de inteligencia" pone de manifiesto hasta qué punto esta noción, de forma precientífica, está aún muy presente. Pero esta idea es peligrosa. Sugiere que existiría una escala objetiva única que permitiría una clasificación natural de los individuos o de grupos de individuos.*" (p. 208, el subrayado es nuestro). Esta idea era la que en la década de los 70 llevaba a caracterizar la vejez como (U. Complutense, apuntes propios de Psicología Diferencial):

1. En los sujetos explorados, a medida que se va avanzando en edad se produce un decrecimiento constante y progresivo en los tests de inteligencia.
2. En la mayoría de los estudios, sobre todo en los más antiguos, el inicio de la involución es entre 18-23 años para hacerse más pronunciado a los 50. (En la población campesina empieza antes y es más rápido).
3. La variabilidad interindividual es siempre mayor que la variabilidad intergrupala.
4. La pérdida de inteligencia general se produce en sujetos de todos los niveles culturales, socioeconómicos, en cualquier área rural o urbana, en todos los sexos y en todos los niveles intelectuales.

5. El declive puede variar según se trate de tests de poder mental o de rapidez mental. Las pérdidas son mayores en los de rapidez.
6. El deterioro no es igual para todas las aptitudes.
7. Las pruebas de vocabulario y de comprensión verbal se mantienen más tiempo. Decrecen menos en edades en que otras aptitudes han comenzado a decaer sensiblemente.
8. En relación con los factores verbales, los de razonamiento abstracto y comprensión espacial empiezan a decrecer antes y su deterioro es más rápido y más pronunciado.
9. Las aptitudes perceptivas declinan muy pronto.
10. En los tests de memoria también hay un declive temprano.

Podríamos decir, utilizando los mismos términos de MEHLER y DUPOUX, que "*esta forma de pensamiento no tiene más fundamento que la idea de que la tierra es plana y que se encuentra situada en el centro del universo, o la creencia en la generación espontánea*" (p. 208).

¿Cómo podríamos pues, definir la inteligencia? Vamos a utilizar dos caminos, uno el de la Psicología Cognitiva, y otro el de la *Teoría de la Inteligencia Creadora*. En el primero encontramos: "*En realidad, la inteligencia no es un principio substancial, sino una colección de facultades distintas, como la memoria, el lenguaje, las imágenes mentales, la percepción o la atención, las cuales, a su vez, se basan en un gran número de procedimientos especializados. No es, por consiguiente, una cantidad medible, al menos no más de lo que lo es la vida.*" (MEHLER y DUPOUX, o.c., p. 208. El subrayado es nuestro). El problema de la

Psicología Cognitiva, es, en nuestra opinión, que si bien es cierto que sus investigaciones empíricas han desmontado numerosos "prejuicios" establecidos en la psicología y en las ciencias sociales como verdades indiscutibles, no lo es menos que su determinismo genético y neurobiológico (Cf. GAZZANIGA, o.c.) fuertemente influenciado por los modelos informáticos (inteligencia artificial) les ha llevado a algunos callejones sin salida. Y de estos callejones parte la obra del genial pensador J.A. MARINA, *Teoría de la Inteligencia Creadora* (1993), en la que nos gustaría detenernos pero de la que sólo vamos a recoger su definición de "inteligencia": "*La inteligencia humana es una inteligencia animal transfigurada por la libertad. La inteligencia creadora obra haciendo proyectos. El más arriesgado proyecto de la inteligencia es crear un modelo de inteligencia, es decir, de sujeto humano, es decir, de humanidad.*" (MARINA, o.c., p. 209). La ventaja de esta concepción es que, partiendo de lo avanzado por la psicología cognitiva, es capaz de situarlo a escala humana y no computacional.

II.2. Modelos compensatorios de E.A. para la tercera edad

Junto al **Mito de la Inteligencia que se desvanece**, encontramos los esfuerzos de toda una corriente de pensamiento pedagógico por elaborar modelos "científicos" de aprendizaje. Nos referimos, claro está, al **Paradigma Racional-Tecnológico**. Presentaremos brevemente las características fundamentales de este Modelo -siguiendo los trabajos pioneros en el campo del Dr. SÁEZ-aplicadas a la Educación de Personas Adultas, para comprender mejor las políticas sociales de

tipo asistencial en el campo de la Tercera Edad.

Las *seis características* que SÁEZ (1989, pp. 34-35) apunta como definitorias del paradigma racional-tecnológico en Pedagogía, indican todas ellas el intento teórico de construir una Ciencia de la Educación lo más cercana posible a las Ciencias Naturales. La E.A. no es un campo donde la formalización del conocimiento sea fácil, tanto por sus tradiciones académicas (no logra convertirse en una disciplina autónoma sino que toma prestadas teorías de la Psicología, la Sociología, la Filosofía, la Economía, la Historia...), como por sus tradiciones políticas (la historia de la E.A. como paso del voluntarismo de los viejos y nuevos movimientos sociales a la profesionalización). Pero al amparo del creciente "cientificismo" de la Pedagogía, y bajo la influencia angloamericana, vamos a ir encontrándonos, cada vez más, desarrollos teóricos de E.A. desde esta perspectiva.

La primera característica es la *consideración de la realidad educativa como una realidad natural y externa al sujeto que investiga y actúa*. Esto significaría una E.A. en la que se pudieran aplicar métodos científicos como los utilizados en las Ciencias Naturales. De esta forma podríamos obtener un conocimiento "objetivo". El Educador de Adultos como agente ("sujeto que investiga y actúa") externo y la Educación como procesos "naturales" que hay que "controlar".

Se defiende una "filosofía realista", en la que *se identifica lo real con lo científico*, de tal forma que aplicando el método científico a la E.A., analizando los fenómenos educativos de una manera objetiva y cuantificable, obtendremos el conocimiento de lo real. Lo que escapa al

método científico, los procesos que aparecen en la E.A. y no entran en el sistema como información cuantificable, se desechan como “ruido”.

El conocimiento, “*arranca de lo concreto y se convierte en leyes a través de procesos de abstracción/generalización*” (LACLAU, 1977:66, en SÁEZ o.c., p. 34). Se trataría pues, de construir un “corpus” teórico de E.A. donde partiendo de lo concreto (quizás analizándolo con bancos de datos informatizados), se pudieran obtener leyes (“abstracciones”) generalizables y aplicables de nuevo en la práctica.

Este conocimiento objetivo, cuantificable, verificable o falsable y replicable, constituiría un conjunto de proposiciones y enunciados que expresen las relaciones existentes entre las distintas variables intervinientes en los procesos de E.A.. Se trataría pues de descomponer/analizar el fenómeno educativo para aislar determinadas variables (patrones conductuales del profesor, clima de la clase...) que interrelacionadas “explicarían” y permitirían predecir/controlar las conductas.

La interrelación de variables educativas estaría basada en el principio de causalidad (si la conducta X ocurre, entonces Y será el efecto resultante). En definitiva, lo que se busca es una “formalización del conocimiento”, en el que las únicas variables válidas son las que puedan ser operacionalizadas. En E.A. (y en general en toda la Pedagogía y todas las Ciencias Sociales), las variables cualitativas serían desechadas en este modelo.

Para terminar, y siguiendo a SCHEUERL, 1984 (en SÁEZ o.c., p. 35), tendríamos: “1) una realidad educativa objetiva y fragmentable (variable como

unidades comparables), 2) que la comparación y la manipulación de algunas de estas variables aisladas pueden producir efectos sobre las otras variables aisladas, 3) la comprobación de estas relaciones entre variables tienen como fin último confirmar o falsar hipótesis en relación al desarrollo y crecimiento de la teoría.”

En el Trabajo Social con Tercera Edad, este Modelo Racional-Tecnológico se plasma de dos maneras. Por un lado, los programas que se ponen en marcha tiene un marcado carácter **asistencial**, están centrados en las problemáticas individuales, y planificados y evaluados con “pretensiones científicas”. No es de extrañar pues, que los trabajos más importantes hayan sido en el campo de la salud como señala ESCARBAJAL (o.c., p. 216): “En algún ámbito específico (salud, por ejemplo) el trabajo ha sido importante, quizá porque, a la vez de que es el más fácil de evaluar, es también el que está en la superficie o punta del iceberg de la Tercera Edad.”

Por otro, en el campo de la Educación de Personas Adultas, nos enfrentamos a una escasez de trabajos y de interés por parte de las instituciones: “Diversas publicaciones desde la enfermería (ARROYO y NICOLAS, 1991, 31-47), Medicina geriátrica, etc, han tratado el tema, pero no encontramos tantas publicaciones ni práctica social en otros ámbitos como el cultural-educativo” (Ibidem). Y más adelante continúa ESCARBAJAL “Sin embargo, ya se ha señalado que las Naciones Unidas ha tratado el tema de la Tercera Edad refiriéndose a cuestiones humanitarias relacionadas con las necesidades específicas de salud, vivienda, pensiones, etc, y ha prestado poca aten-

ción a la participación de los ancianos en el desarrollo comunitario o a su formación continua bajo las premisas de la Educación Permanente." (o.c., pp. 216-127. El subrayado es nuestro). En la práctica diaria de la Educación de Personas Adultas con personas mayores, el modelo racional-tecnológico ha determinado la reproducción de esquemas de enseñanza-aprendizaje de tipo escolar establecidos y limitados por ofertas formativas regladas y divididas en niveles (Alfabetización, Neolectores, Certificado, Pregraduado, Graduado). Con algunas muy honrosas excepciones (como comentaremos en el apartado siguiente) de profesionales que enfocaron su trabajo de E.A. con mayores desde las premisas de la Animación Sociocultural, la oferta formativa pública y general del M.E.C. en sus programas de E.A. no podía ser atractiva a un colectivo al que ya se le suponía "en declive" tanto de inteligencia como de motivaciones. Los fracasos pues de este enfoque han sido bastante estrepitosos (abandonos, repetición curso tras curso del mismo nivel educativo, desesperación de los profesionales que aplicaban modelos conductuales de enseñanza-aprendizaje, desconocimiento de los verdaderos intereses de las personas de edad, falta de aprovechamiento de los propios recursos de nuestros mayores, planificaciones que no se cumplen...).

III.- La tercera edad y la animación sociocultural

Si la Inteligencia -sea cual sea la forma de comprenderla- es el tema clave de un modelo centrado en los problemas individuales (de la Tercera Edad en este caso). La Animación Sociocultural se ha convertido desde hace un par de décadas

en nuestro país, en el tema clave de un modelo centrado en los problemas grupales. CHICKERING y HAVIGHURST (1981), analizan las *Tareas de desarrollo correspondientes a los años adultos* en una tabla que comprende desde los 16 hasta los mayores de 65 años (TENNANT, 1989, p. 65). Si la estudiamos detenidamente encontraremos la especial importancia de la Animación Sociocultural y la Dinámica de Grupos en el Trabajo de Educación de Adultos con Tercera Edad. Nos marcan los autores algunas tareas vitales para los siguientes ciclos de edad:

16-23 (Adolescencia tardía y juventud):

1. Conseguir independencia emocional
2. Prepararse para el matrimonio y la vida familiar
3. Elegir una carrera profesional y prepararse para ella
4. Desarrollar un sistema ético.

23-25 (Primera adultez)

1. Elegir a un compañero/a
2. Iniciar una familia
3. Dirigir un hogar
4. Iniciar una profesión
5. Asumir responsabilidades cívicas

35-45 (Transición de la mitad de la vida)

1. Adaptarse a una perspectiva temporal cambiante
2. Revisar los planes profesionales
3. Redefinir las relaciones familiares

45-57 (Adultez media tardía)

1. Mantener una profesión o desarrollar una nueva
2. Volver a estabilizar las relaciones familiares
3. Efectuar contribuciones cívicas maduras
4. Ajustarse a los cambios biológicos

57-65 (Transición de la adultez)

1. Prepararse para la jubilación

65 + (Adultez tardía)

1. Adaptarse a la jubilación
2. Adaptarse a una salud y fortaleza en declive
3. Afiliarse a grupos cuyas edades correspondan a la adultez tardía
4. Establecer planes de vida satisfactorios
5. Adaptarse al fallecimiento del cónyuge
6. Conservar la integridad.

Aunque este tipo de tablas no pueden pretender una validez fuera del grupo social y la situación sociohistórica en la que fueron diseñadas, sí que nos sirven como indicadores de "tareas a aprender" para los Adultos y las Personas de la Tercera Edad. Y el punto tercero del grupo de edad de más de 65 años, hace hincapié en las tareas grupales: "afiliarse a grupos cuyas edades correspondan a la adultez tardía". Vamos a ver qué es lo que este enfoque comunicativo representa y qué puede aportar al mundo de la E.A. para la Tercera Edad.

III.1. El paradigma interpretativo

Las características más importantes del conocimiento educativo bajo el paradigma interpretativo simbólico, son las siguientes (SÁEZ, 1989):

1. *La subjetividad versus la objetividad.* Frente a hechos externos, observables, cuantificables... trabaja con interpretaciones, significados, símbolos... La E.A. atendería más al consenso de significados, y a la interpretación de los hechos, que a una perspectiva "objetiva".
2. *La educación como construcción,* intervención social elaborada a través de la experiencia subjetiva de las per-

sonas y de sus interacciones con los demás (versus una educación real en tanto que empírica y lógicamente científica). La E.A. como práctica social, como resultante de interacciones humanas y por lo tanto subjetivas.

3. *El conocimiento científico se construye desde la práctica y para la (modificación de la) práctica* (versus la finalidad teórica de generalización y falsación de unos conocimientos a veces irrelevantes (ESCUADERO, 1987)). El conocimiento de la E.A. tendría que ser eminentemente práctico (USHER, 1991).
4. *La teoría es pues, un conjunto de "reglas" y no de "leyes".* Las reglas orientan la práctica, las leyes la prescriben. Las reglas son contextuales, las leyes universales. En palabras de USHER (1991, p.176): "...la educación de adultos precisa reconceptualizar su noción de "teoría" y, por tanto, su epistemología en general. La teoría no está confinada únicamente al saber teórico contenido en las disciplinas; debe ser reconocida la existencia de una epistemología de la práctica."

El Educador de Adultos, en este paradigma, hace del diálogo su actividad central (versus la instrucción del educador tecnológico). En el diálogo se deben proteger las divergencias o diferentes puntos de vista (versus la uniformidad de juicios verdaderos/falsos). La neutralidad del Educador le impide presentar sus propios prejuicios (opiniones) como si fuesen verdades objetivas. La crítica obliga al educador a tener/plantear criterios desde los que sea posible favorecer el consenso. En palabras de STENHOUSE (1984, p. 197), el profesor-investigador se caracteriza por: "El compromiso de

poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base de desarrollo; el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades." Frente al educador tecnólogo deslumbrado por la racionalidad científica en el intento de "alcanzar la categoría de profesión principal" (ELLIOTT 1990, p. 90), nos encontramos a un profesor-investigador que reflexiona-sobre-la-acción y en-la-acción, partiendo del supuesto de la no generabilidad de los contextos de acción y de los problemas prácticos, ya que si se pudiesen generalizar no sería necesaria la reflexión en la acción puesto que ésta sería predecible.

III.2. La E.A. para personas mayores como tarea de animación

En nuestro país, hacia 1986, la Educación de Adultos parecía haber escapado al paradigma tecnológico con sus concepciones escolarizantes y compensadoras del trabajo social, y se orientaba hacia la Animación Sociocultural (A.S.C.) y el Desarrollo Comunitario (Desgraciadamente, en 1996 las tendencias se han invertido y las teorías genetistas del aprendizaje aliadas a políticas sociales de desmovilización social hacen reverdecer antiguos sueños tecnológicos y oscurecen otros movimientos como el de la A.S.C.). Así lo podemos encontrar en los textos oficiales de la época. Por ejemplo, el Director General de Promoción Educativa del M.E.C., señala en un documento llamado *Diez Directrices para una Reforma de la Educación de Adultos en España*: "5. El nuevo modelo de Educación de Adultos supone una concepción

distinta en cuanto a la unidad espacial de referencia; en lo sucesivo será el proyecto de base territorial y no el centro docente, círculo o aula de adultos quien asumirá el protagonismo principal atendiendo las demandas específicas de una determinada comarca, municipio o distrito y describiendo la totalidad de recursos humanos y materiales disponibles para este fin." (en el *Libro Blanco de la Educación de Adultos*, 1986, pp. 284-285). Y en otro documento oficial, *Principios y directrices que deben orientar la transformación y el desarrollo de la Educación de Adultos*, la Subdirectora General de Educación Permanente afirma que el educador de adultos debe ser una animador social: "El educador de adultos (que debe trabajar en el marco de un proyecto integrado, en un espacio concreto, atendiendo las necesidades y demandas de una comunidad), además de tener una formación general y específica que le permita realizar con eficacia y coherencia los distintos programas, debe ser un animador social capaz de integrarse en el medio en el que realiza su actividad, comprometiéndose con la comunidad a la que atiende y trabajando con voluntad de transformar la realidad sobre la que actúa." (ANGULO, E., 1986. El subrayado es nuestro).

El tema de una E.A. orientada hacia la autorrealización, hacia la educación del sentimiento, organizada en grupos, e influenciada por la contracultura y el interaccionismo simbólico (entre otras tradiciones), lo podemos encontrar en bastantes autores. Vamos a comentar brevemente algunos de ellos.

La perspectiva humanística frente a la perspectiva "behaviorista" en E.A., se puede presentar bajo tres tendencias u orientaciones: "liberal, progresista y ra-

dical". LONG, nos habla de las tres, de sus puntos en común y de sus diferencias. Así, nos dice que *"las perspectivas humanísticas están más frecuentemente asociadas con el aprendizaje por descubrimiento, autoaprendizaje y técnicas que potencian la libertad y la independencia. Por contraste, las perspectivas "behavioristas" se reflejan en actividades de aprendizaje atomizadas, altamente estructuradas y controladas"* (LONG 1987, p. 24). Las diferencias se encuentran en los aspectos enfatizados por cada una. La E.A. liberal enfatiza el tipo de conocimientos y su impacto en la conducta racional de los seres humanos. La E.A. progresista (segundo paradigma) enfatiza los procesos de aprendizaje y bajo la influencia de Dewey insiste en el aprendizaje por descubrimiento y por investigación personal. La E.A. radical enfatiza las reformas sociales y el desarrollo comunitario.

En esta misma línea, los trabajos de GRIFFIN recogen dos aspectos que parecen contrapuestos y, sin embargo, están unidos bajo esta orientación de la E.A.: el individualismo de las teorías de MASLOW sobre la autorrealización *"...podíamos pensar en educación de adultos como un medio legítimo de responder a las necesidades de autorrealización: en este sentido la educación de adultos refleja una ideología no metodológica sino de un individualismo prescriptivo"* (GRIFFIN 1987, p. 174); y la expansión de los centros de Potencial Humano *"La Educación Continua está convirtiéndose en un objetivo de la vida humana. (...) La increíble expansión de los centros de crecimiento y otros medios de optimizar el potencial humano es un signo de este cambio."* (THOUG, 1979, p. 4, en

GRIFFIN o.c., p. 175). La aparente contradicción entre el "grupismo" y el "afectivismo", de toda esta corriente sociocultural, y los resultados de "individualismo" y "depresiones y carencias emocionales" que se constatan en las sociedades postindustriales está analizada en clave académica en *"La era del vacío"* de LIPOVETSKY, y en clave de humor en *"Wilt"* de SHARPE.

JARVIS, con una actitud que se repite a lo largo de sus trabajos, recoge posturas a favor y en contra de la "Educación del sentimiento", cuyo origen estaría en los Grupos de Encuentro o Grupos de Terapia, y uno de cuyos máximos exponentes sería ROGERS, y constata su, cada vez mayor, influencia en el campo de la Educación Continua: *"...la educación del sentimiento ha adoptado un papel tan importante en algunas áreas de la educación continua. Esto no es porque genera un sentimiento de comunidad, sino porque elimina la necesidad del mundo de realidad impersonal. (...) Igual que algunas formas de religión, la educación afectiva es básicamente conservadora, y ofrece un mecanismo que permite a la gente manejarse en las estructuras sociales y, con ello, reforzarlas."* (JARVIS 1989, pp. 187-188)

En Europa, en la Universidad de Lovaina (Bélgica), el Dr. LEIRMAN desarrolla un sugerente trabajo combinando la Dinámica de Grupos y el Potencial Humano con la Teoría General de Sistemas y con la Pedagogía Emancipatoria de Freire. Le llama *"enfoque liberador de sistemas abiertos"*, y su trabajo con grupos pequeños se orienta tanto a la tarea como a las relaciones: *"Entendemos por orientación a la tarea el trabajo en un cometido o misión estructurada (...) En-*

tendemos por orientación a las relaciones el establecimiento de relaciones en el grupo y, particularmente, los estilos de las relaciones entre los miembros, las relaciones de poder y la calidad de la comunicación subyacente." (LEIRMAN 1991, p. 100)

En el Simposio de Cartagena (Colombia) de 1976, sobre "Crítica y Política en Ciencias Sociales", el Dr. MOSER (Suiza), señala los aspectos negativos de la contracultura "integrada en una especie de mercado capitalista que trata de satisfacer las necesidades emocionales de los seres humanos" (MOSER, 1978, p. 122), al tiempo que le reconoce un aspecto positivo: el demostrar que las alternativas son posibles. Y a continuación, nos habla de enfoques alternativos dentro de las ciencias sociales: "Por ejemplo, la tradición del interaccionismo simbólico muestra rasgos contrarios a la corriente principal" (MOSER, *ibídem*).

En el Trabajo Social con Tercera Edad esta perspectiva se concreta en una Educación de Adultos que potencie "la capacidad creativa e intelectual de los hombres y mujeres de la Tercera Edad" (ESCARBAJAL, o.c., p. 224). Se trata de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia contenidos de formación que interesen fuertemente a los mayores (vs. que estén tipificados para la consecución de niveles y titulaciones académicas), con metodologías que partan de los conocimientos previos de los mayores (vs. de temáticas ajenas a sus experiencias), con didácticas que favorezcan la comunicación, el intercambio y la interrelación (vs. clases más o menos magistrales que favorezcan la pasividad), con actividades que les devuelvan el protagonismo (vs. actividades mecánicas y repetitivas)...

ESCARBAJAL (o.c., pp. 225-226) engloba todo lo anterior en "una educación no formal o extrainstitucional", en la que "los objetivos del animador o educador social en este ámbito parecen claros: a) Optimizar la participación de las personas de la Tercera Edad en la vida y gestión de la comunidad, para que sean y se sientan ciudadanos activos. b) Ayudar a la socialización, y resocialización en su caso, tanto familiar como de barrio o colectividad. c) Programación de actividades creativas y recreativas y apoyo a otras de tipo social. d) Despertar el interés por la participación en investigaciones y actividades culturales de todo tipo" (BERTOLINI, 1984, 243). En esta misma línea y con resultados francamente sorprendentes, queremos mencionar los trabajos del director del Centro Comarcal de Educación de Personas Adultas de la Comarca del Río Mula, Pedro Buendía Abril, con distintos grupos de personas de la Tercera Edad. Durante varios cursos, la atención del profesor BUENDÍA ABRIL, se orientó en una formación global al tiempo que a una proyección de los trabajos realizados hacia el resto de la población. En el tema de la proyección social y la participación de las personas de edad (educación extraescolar), el grupo organizó, autogestionándose los recursos y adoptando una toma de decisiones democrática en la que el profesor actuaba como animador, numerosas exposiciones. Pero, lo más sorprendente fue la reestructuración de lo que podríamos llamar las "clases" (educación formal). El trabajo en el área de Lengua culminó con la escritura de extensos textos (novelas, libros de poemas, refraneros...) por algunos de los participantes en las clases. Y el trabajo en el área de Matemáticas, logró un cambio

radical en la manera de concebir su didáctica que tuvo consecuencias no sólo para el profesor en cuestión, sino a través de él, para todo el equipo de profesores -como queda recogido en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro- y a través de éstos en el resto de las clases. No podemos detenernos en los aspectos más significativos de dicho cambio (en espera de que aparezcan pronto publicados), pero sí queremos señalar como un enfoque comunicativo bajo el paradigma interpretativo puede conseguir un cambio radical en la tarea de Educación de Adultos con Tercera Edad.

IV. La tercera edad y el desarrollo comunitario

La Animación Sociocultural (A.S.C.) puede ser entendida desde dos puntos de vista: el modelo centrado en el grupo, y el modelo centrado en el cambio social (Encontramos una diferenciación similar en las dos corrientes del movimiento institucionalista nacido del movimiento Freinet en Francia, los defensores de una autogestión limitada a la vida interna de la clase -Vasquez, Oury...-, y los defensores de una autogestión institucional -Lapassade, Lourau, Lobrot...-). ESCARBAJAL (o.c., p. 215) toma una decidida postura "*en el sentido de Animación Sociocultural crítica y dialéctica*". Y señala como logros de la Tercera Edad la organización en Estados Unidos de "*los llamados "Panteras Grises", grupo que reclama participación social a todos los niveles, incluido el político.*" (Ibídem, p. 218). La escuela francesa del Análisis Institucional o Socioanálisis propuso, en la década de los 60, llevar los análisis de los grupos a un nivel más sociopolítico, al análisis de las instituciones (grupo de

grupos). En esa línea encontramos las críticas de PALAZÓN (1987), y ARDOINO (1980), a un modelo de A.S.C. centrado en el grupo. La Dinámica de Grupo y la Animación Sociocultural entendida bajo el paradigma crítico (con proyección sociopolítica, con un objetivo explícito de cambio social), son dos temas muy diferentes: "*...la Dinámica de Grupo presenta una diferencia clara con respecto a la Animación. Se ha visto limitada a analizar e intervenir sobre las contradicciones de los pequeños grupos... y sus conclusiones sobre la autogestión no han podido (de nuevo encontramos estrategias de poder) generalizarse para toda la sociedad.*" (PALAZÓN, 1987, p. 20). Sin embargo, dada la nebulosa conceptual en que se mueve la segunda, se han producido numerosas confusiones: "*Para escapar a la confusión que sentimos cuando se nos dice que debemos "ser animadores" y "hacer animación", solemos aferrarnos a dos cosas: una es la preparación de actividades socioculturales, que nos resuelven, mal que bien, nuestro "hacer animación". Otra es la utilización de elementos teóricos y prácticos de la Dinámica de Grupo en nuestro hablar y actuar, para paliar en alguna medida nuestra carencia de "ser animadores".*" (PALAZÓN, o.c., p. 19). En definitiva, podemos afirmar que la ventaja de la Dinámica de Grupo es su validación académica; y su límite o precio, la recuperación por los poderes instituidos.

ARDOINO nos dice que los nuevos grupos de terapia y de formación son muy heterogéneos, y se caracterizan por su anti-intelectualismo y su anti-psicoanálisis, la primacía concedida al aquí y al ahora, y "*una concepción optimista del*

hombre cuando éste encuentra un entorno menos represivo y se vuelve atento a su deseo, lo mismo que a su placer" (ARDOINO, 1980, p. 90). Como puntos ciegos o polémicos de esta orientación, señala: la vuelta a la naturaleza, la expulsión, la caducidad de la temporalidad, la desintelectualización (ARDOINO, o.c., pp. 104-106).

Veamos ahora qué características tiene el Paradigma Crítico y qué posibilidades ofrece para el trabajo de Educación de Adultos con Tercera Edad.

IV.1.- El paradigma crítico

Las características de la E.A. dentro del paradigma crítico, serían las siguientes:

1. *El conocimiento educativo no es ni objetivo (paradigma tecnológico) ni subjetivo (paradigma interpretativo), sino dialéctico.* Esto significa la superación de la objetividad externa reivindicando como conocimiento las intersubjetividades consensuadas, y la superación de las intersubjetividades consensuadas reivindicando como conocimiento las estructuras históricas y culturales que actúan de contexto a dichas intersubjetividades.
2. *En el conocimiento educativo juega un papel muy importante la "ideología".* Negarla, o situarla fuera del discurso pedagógico, se convierte en una coartada para que se cuele de rondón en la racionalidad tecnológica. Explicitarla permite convertirla en "el medio a través del cual se construyen la realidad educativa y la significación que a la misma se le da" (SÁEZ, o.c., p. 59).
3. *El fin de la E.A. crítica no es sólo técnico o práctico, sino emancipatorio:*

"está dirigida a la mejora del hombre y a la justicia social a través de la crítica y la colaboración." (SÁEZ, o.c., p. 60).

4. *El sujeto de la educación* ni es sólo un receptor (educación bancaria o tecnológica, en donde se prima la transmisión), ni sólo un constructor de conocimientos a través de su experiencia libre y voluntaria (educación potenciadora de las posibilidades del sujeto, en donde se prima la investigación y la autonomía), sino un coaprendiz en interacción dialéctica con otros sujetos (educación socializante, en donde se prima el trabajo crítico y colaborativo).

El/la Educador/a de Adultos en este paradigma, se conoce bajo el nombre de "intelectual transformativo" (Cf. GIROUX). Hay dos condiciones para ser un intelectual transformativo. La primera es salir del círculo vicioso de la academia y ponerse a trabajar con los movimientos sociales concretos (militancia). La segunda es ajustar el discurso teórico a la práctica educativa (coherencia). Frente a la falta de relevancia de análisis teóricos cuyos destinatarios son otros académicos y cuyo poder de transformación es nulo (HALL, 1981), propone GIROUX un compromiso político con los movimientos sociales progresistas: minorías étnicas, feministas, ecologistas, parados... Retorna a la idea gramsciana de que toda la sociedad es una escuela. El segundo aspecto del profesor transformativo es la coherencia entre su discurso y su práctica, entre sus análisis y sus intervenciones. Militancia y coherencia son los dos términos que diferencian el lenguaje de la crítica académica del lenguaje de la denuncia y la anunciación. Sin la posibili-

dad, la anunciación, la esperanza en la construcción de un futuro mejor... la crítica se convierte en un ejercicio cínico y estéril, desesperanzador y amargo, dogmático y pasivo.

También, y de manera pionera y radical, FREIRE ha hablado una y otra vez del educador, del educador de adultos, del educador popular, del trabajador social... Una de sus citas más conocidas sitúa al educador de la pedagogía "bancaria" como poseedor del saber, del pensamiento, de la palabra, de la disciplina, de la libertad de opción, de la capacidad de actuación, de la autoridad..., en resumen, como sujeto del proceso educativo, frente a unos educandos desposeídos de todo lo anterior, como objetos de dicho proceso (FREIRE, 1970, p. 78). Frente al educador bancario, el educador militante en la tarea de emancipación (no en emancipar a los otros, sino en emanciparse con los otros), se caracteriza por el diálogo. La formación del educador es política y no técnica (ya que la educación es, para FREIRE, una tarea de transformación social, no de aprendizaje individual): "*Los educadores que carecen de lucidez política, pueden, a lo sumo, ayudar a los alumnos a leer la palabra, pero son incapaces de ayudarles a leer la realidad*" (FREIRE, 1989, p. 136). En ese sentido, y de acuerdo con los análisis de GIROUX, nos dice que la militancia en los movimientos sociales y la teoría desde la práctica son características fundamentales del educador militante. También señala las dificultades con las que se va a encontrar: los grupos dominantes no van a facilitarle la tarea: "*...sería ilusorio pensar que dentro de esta línea de pensamiento el trabajador social se puede mover libremente, como si los grupos dominantes no estu-*

viesen alerta ante la defensa de sus propios intereses" (FREIRE, 1990, p. 62), por lo que el educador militante deberá evaluar cuidadosamente la distancia entre lo que quiere y lo que puede hacer: "*...deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer.*" (FREIRE, ibídem).

IV.2. La E.A. para personas mayores como desarrollo comunitario

No en todas partes, el Desarrollo Comunitario como versión crítica/radical de la E.A., ha tenido el mismo eco. En el mundo anglófono, estas concepciones son minoritarias. Así, en EE.UU., aún pudiendo encontrar defensores de una educación radical que orienta la alfabetización, las habilidades ocupacionales, y otras tareas de aprendizaje para el cambio social... ya no cuentan con tantos seguidores como contaron los filósofos radicales de 1920 a 1930. Según LONG (1987, p. 25): "*El relativo descenso significativo de la educación radical en los últimos treinta años se puede apreciar en la limitada atención prestada al desarrollo comunitario en educación de adultos durante este periodo*". En Gran Bretaña, B. EVANS (1987), hace una crítica muy fuerte a la Educación de Adultos Radical, e intenta devaluar el movimiento de educación comunitaria ("community education movement"), utilizando argumentos, a nuestro juicio, poco académicos y poco sólidos, como el hecho de que FREIRE sea un "extranjero" ("*El impacto del trabajo de Freire en la comunidad de educadores nos proporciona el lazo más directo entre radicales extranjeros y la práctica actual en Gran Bretaña*")

EVANS 1987, p. 27), o que este tipo de educación produzca la irresponsabilidad de los educadores (*"las actitudes de la educación progresista acerca de la igualdad pueden fácilmente conducir a la irresponsabilidad de parte de aquellos que son pagados..."* K. JACKSON en EVANS o.c., p. 27). A pesar de las críticas y la constatación de un reflujo en la influencia de esta perspectiva, también podemos encontrar autores profundamente implicados, tanto en el campo de la Educación Comunitaria, como en el de la Alfabetización. Así, LOVETT (1988), en su trabajo sobre "Educación Comunitaria y Acción Comunitaria, nos dice: *"El Desarrollo Comunitario, con su énfasis en el compromiso de la comunidad en la búsqueda de soluciones para los problemas locales, fue visto como un proceso informal de "aprendizaje en la acción" que se beneficiaría del compromiso de los educadores de adultos y viceversa"* (LOVETT, o.c., p. 146). En la misma dirección encontramos los trabajos prácticos y los resultados teóricos del equipo de profesores de la sección "Pioneer Work" del Departamento de Educación Continua y de Adultos de la Universidad de Leeds, sobre Educación Comunitaria con parados, sindicalistas, mujeres, ancianos y trabajadores. En la alfabetización, tenemos tres modelos: para unos la alfabetización consiste en enseñar a los adultos habilidades básicas como lectura y escritura, para otros consiste en socializar a los analfabetos en la corriente socio-cultural predominante, y para un tercer grupo significaría la posibilidad de cambios sociales (LONG, o.c., p. 31). En este tercer grupo, y reconociendo humildemente que los trabajos de FREIRE adelantaban en bastantes años a los del mundo

anglófono, se encuentra KOZOL (1990), que nos dice de la situación de EE.UU.: *"La ausencia de toda referencia a las campañas efectuadas en las naciones del Tercer Mundo en la conferencia sobre analfabetismo celebrada en los Estados Unidos (y, para ser un poco más precisos, el terror de ser acusados de comunistas que tantos académicos sienten cuando sugerimos la posibilidad de considerar tales programas), representa una arrogante traición a los intereses de nuestra propia sociedad."* (KOZOL 1990, p. 120).

En Latinoamérica, el tema ha desbordado a la propia E.A., y el mismo FREIRE (1988) nos dice que prefiere hablar de Educación Popular (lo que conlleva el Desarrollo Comunitario) y no de Educación de Adultos: *"...educación de adultos, en América ya no tiene sentido ésto. El concepto fue superado en los años sesenta. (...) Hoy día en América Latina toda te vas a encontrar "educación popular" con una significación político-revolucionaria que la educación de adultos ya tuvo"* (MONCLÚS, 1988, p. 158). GUTIÉRREZ nos habla de una Pedagogía de la Comunicación (1972), y desarrolla un "Método práctico de Educación Liberadora" (1978); ambos trabajos parten de la Educación Básica de Adultos (E.B.A.) y la consideran en función del Desarrollo Comunitario: *"No debe perderse de vista que la dominación cultural es consecuencia de la dominación política y económica. El discurso educativo tiene que ser analizado como un elemento dependiente e íntimamente relacionado con los restantes elementos de la estructura social."* (GUTIÉRREZ, o.c., p. 75). FALS BORDA y otros (1981), nos hablan de Educación y Desarrollo Comunal, insistiendo en la Investigación

Participativa como opción metodológica e ideológica. La Educación de Adultos sería Investigación Participativa: “Esto quiere decir, que la investigación participativa no sólo contribuye con elementos para planear la educación de adultos, sino que la investigación participativa es educación de adultos” (DE SCHUTTER 1981, p. 169).

En Europa, el Desarrollo Comunitario va de la mano de la Investigación Participativa (I.P.). En el libro de QUINTANA, J.M., (Coord.), 1986, *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, queda recogida una amplia muestra (autores de la Red Sud-Europea de I.P.) de investigaciones de Desarrollo Comunitario que utilizan la I.P. como metodología. El coordinador, QUINTANA, define la I.P. como una metodología de una Educación de Adultos con los siguientes objetivos “promover el desarrollo comunitario, conseguir la participación de los adultos en la solución de sus problemas sociales, fomentar en ellos la actitud crítica frente a las situaciones colectivas” (QUINTANA, o.c., p. 10).

En el Trabajo Social con Tercera Edad este modelo se concreta en una Educación de Adultos que potencie el Desarrollo Comunitario. Sobre las realizaciones prácticas del mismo hemos tratado ya en otro texto (*Una experiencia de Animación Sociocultural con Tercera Edad. Universidad Popular de S. Sebastián de los Reyes, Año 1981*, en prensa). Nos parece sin embargo oportuno retomar aquí el Proyecto concreto de dicha actuación: El PROYECTO de TRABAJOS decía lo siguiente: “Proponerse un trabajo de animación socio-cultural enfocado hacia la tercera edad desde la U.P., encuentra totalmente sentido desde los

presupuestos de dicha institución: “no se puede hablar de una verdadera educación de adultos sino va acompañada de una auténtica animación socio-cultural de la población”, además: “La experiencia parece enseñar que el usuario normal tiende a ser aquél que ciertamente está ya dentro de una esfera de motivación determinada. Por todo ello parece cada vez más obvio que sólo después de que surge y se incorpora a las praxis pedagógicas sociales de extensión cultural el concepto dinámico de animación permanente es posible una mayor rentabilización social del proceso de implicación popular en la participación y uso de los recursos culturales a los que puede y tiene derecho a acceder.”

Pues eso. La población de la tercera edad se ha venido caracterizando por el alejamiento de las experiencias de este tipo, en concreto por la no participación en las ofertas de la U.P.. Se encuentran doblemente marginados, marginados por el resto de las clases de edad y automarginados.

Pero no basta saber que es necesario una previa animación socio-cultural antes de plantear una experiencia educativa plena. Hay que partir de lo que conocemos de dicha población y tener claro las líneas directrices de la animación.

Los ancianos de S.S. de los Reyes se pueden considerar en base a su localización, en tres grupos:

- Los socios del Hogar del Pensionista: 3.519 socios, de los cuales asisten normalmente 400 (350 varones y 50 mujeres).
- Residencia de Ancianos Nuestra Señora de la Esperanza: con 75 ancianos o personas imposibilitadas.

- Los ancianos que viven actualmente con sus familias o solos, y que por cualquier causa rehusan hacerse socios del Hogar. Los datos de este tercer grupo son evidentemente más difíciles de hallar, y esperamos el Censo del 80 para conocerlos.

La animación socio-cultural dirigida a la tercera edad, debe enfocarse cara a los tres grupos.

La idea central de la animación debe ser la de superar la marginación de dichos grupos, devolviendo su riqueza al resto de la comunidad. No se trata de hacer cosas para los viejos (como no se trata de hacer cosas para niños, para jóvenes o para pobres...), sino de iniciar un camino desde el grupo-objeto, cuya voz le viene dictada de fuera, al grupo-sujeto, que encuentra su propia voz social, sus propias necesidades, sus propias motivaciones, sus propios intereses; y se integra dentro de una comunidad junto con otros grupos-sujeto.

Pero esta idea central de la animación: la recuperación de la voz social por grupos marginados, manipulados, grupos-objeto, para devenir grupos-sujeto, necesita dos cosas para no ser una mera concepción abstracta: 1) partir de la realidad concreta de la población y 2) tener una metodología de acción.

Antes de pasar a la metodología, habría que decir algo más de la realidad concreta de la población. Trabajar con "el grupo de ancianos de S.S. de los Reyes" no implica que el trabajo deba empezar y terminar en ellos, si ésto fuera así estaríamos reproduciendo lo que tratamos de combatir: la marginación, aunque quizás de una forma más sutil, ya no serían cosas hechas para los viejos, pero el círculo se

cerraría peligrosamente olvidando al resto de los grupos sociales. Por ello cuando hablamos de población, lo hacemos en dos sentidos, por un lado el grupo en el que proyectamos nuestro trabajo, y por otro la sociedad o grupo de grupos en la que dicho grupo está inmerso. (Transversalidad de nuestro trabajo en grupos: por arriba la sociedad, por abajo el anciano).

La metodología supone todo un desafío, porque el grupo ha perdido de tal forma la voz que no es él quien nos llama, sino los que se encargan de él, o en última instancia, desde nosotros, lo que ya supone un cierto grado de paternalismo. De todas formas dos son los ejes centrales de la metodología: el análisis y la intervención.

El análisis no supone la colección y acumulación de datos, encuestas y cuestionarios que nos hablen de "las realidades objetivas de la tercera edad", ni siquiera supone un psicoanálisis grupal con mayor o menor fineza que nos muestre claramente las motivaciones y las causas ocultas de la situación actual del grupo de ancianos. El análisis no es el análisis del técnico, es el análisis que el propio grupo hace de sí mismo. El análisis es el preguntarse del grupo por sí mismo, es ir sacando fuera las fuerzas dinámicas positivas y negativas que bajo la apariencia de normalidad subyacen en el grupo. El análisis supone el autodescubrirse como grupo, y como grupo manipulado...

El análisis supone el descubrimiento de que el aparente aislamiento del resto de los grupos de la sociedad encubre solamente una relación de fuerza entre los distintos grupos, en la que los grupos productivos desplazan y marginan, y se

ocupan, de los no productivos (jóvenes, parados, niños, viejos, mujeres...). El análisis significa también encontrar las relaciones entre la biografía de cada cual, con sus problemas de "ser escuchado" y de "integración familiar", y el significado grupal de dichos problemas.

Pero el análisis no basta. De nada basta descubrir una serie de relaciones grupales, una serie de fuerzas sociales, si no se pueden modificar. Y ahí comienza la intervención. Intervención para modificar dichas relaciones y para verter de nuevo en el caudal de la riqueza comunitaria, la riqueza de los grupos que recuperan su voz social, para exigir lo que se les arrebató, pero también para ofrecer en ese intercambio dinámico, lo que es auténticamente suyo.

Esta metodología se concreta en un acercamiento diferente a dicho grupo. Un acercamiento a contracorriente donde lo más importante no es crear motivaciones al grupo para consumir objetos externos a él y a sus verdaderas necesidades, sino descubrir y exigir por su parte los objetos sociales que necesitan y que se le han negado o él mismo se ha autonegado. Significa pues, partir de un acercamiento al grupo sin juicios previos: "No sabemos lo que los viejos necesitan".

El acercamiento y los primeros contactos -también el resto, pero los primeros de una forma especial- deben evitar dos grandes peligros: 1) El acercarse al grupo para "estudiarlo"; 2) y/o para "darle lo que necesita".

V. A modo de conclusiones

Podríamos cerrar el artículo con las palabras que abren un capítulo dedicado a las *Nuevas Perspectivas en la Educación*

de los Mayores en los Estados Unidos (B.C. COURTENAY y H.B. LONG, 1987): "Quizás la clientela más nueva con el potencial más alto para los responsables educativos de Estados Unidos sean las personas mayores. Esta afirmación llega a ser aún más significativa si incluimos educación de los mayores en el concepto de gerontología educativa". La Educación de Adultos tiene un campo de trabajo específico con la Tercera Edad. Podemos afirmar, junto con COURTENAY y LONG (o.c., p. 105) que desgraciadamente no existen demasiados trabajos específicos de Educación de Adultos con Tercera Edad, sino que más bien resultan de generalizaciones de lo obtenido con los adultos y adultas en general. Como afirma GUGLIEMI (recogido en ESCARBAJAL, o.c., p. 225): "la Pedagogía dirigida a las personas de la Tercera Edad aún no ha sido escrita". No obstante, con este trabajo hemos querido presentar la siguiente reflexión: *el situarse en uno u otro paradigma educativo condicionará inevitablemente tanto las construcciones teóricas de dicha Pedagogía de las Personas Mayores, como las realizaciones prácticas de los/as trabajadores/as sociales y educadores/as.*

Bibliografía

- AA.VV., (1981), *Investigación Participativa y Praxis Rural. Nuevos conceptos en Educación y Desarrollo Comunal*, Mosca Azul Editores, Lima.
- ANISUR RAHMAN, M., FALS BORDA, O., (1992), "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo", en CRISTINA SALAZAR, M. (ed.), *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*, Popular-O.E.I.-Quinto Centenario, Madrid, pp. 205-223.

- ARDOINO, J., (1980), *Perspectiva Política de la Educación*, Narcea, Madrid.
- BELINCHON, M., RIVIÈRE, A., IGOA, J.M., (1992), *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*, Ed. Trotta, Madrid.
- COURTENAY, B.C. y LONG, H.B., (1987), "New Perspectives on the Education of the Elderly in the United States", en LONG, H., *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, Croom Helm - Nichols Publishing Company, New York, pp. 83-105.
- ELLIOTT, J., (1990), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- ESCARBAJAL, A., (1991a), *Educación Extraescolar y Desarrollo Comunitario*, Nau Llibres, Valencia.
- ESCARBAJAL, A., (1991b), "Un campo concreto de actuación para el trabajo social: la tercera edad", en *Revista de Pedagogía Social nº 6*, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 87-103.
- ESCARBAJAL, A., (1992), "El desarrollo comunitario como nuevo horizonte educativo", en *Revista de Pedagogía Social nº 7*, U. de Murcia, Murcia, pp. 7-19.
- ESCARBAJAL, A., (1994a), "Los otros adultos: La Marea Gris", en SÁEZ, J. y PALAZÓN, F. (coord.), *La Educación de Adultos: ¿una nueva profesión?*, Ed. Nau Llibres, Valencia, pp. 209-229.
- ESCARBAJAL, A., (1994a), "Alternativas socioeducativas para Adultos Marginados. Animación sociocultural y Tercera Edad", en *Revista de Pedagogía Social nº 9*, U. de Murcia, Murcia, pp. 93-106.
- ESCUADERO, J.M., (1987), "La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa", en *Revista de Innovación e Investigación Educativa nº 3*, ICE-Universidad de Murcia, Murcia, pp. 5-38.
- EVANS, B., (1987), *Radical Adult Education: A Political Critique*, Croom Helm, London * New York * Sidney.
- FALS BORDA, O., (1981), "La Ciencia y el Pueblo", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima.
- FLECHA, R., (1990), *Educación de las Personas Adultas*, El Roure, Barcelona.
- FREIRE, P., (1969), *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P., (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- FREIRE, P., (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- FREIRE, P. y MACEDO, D., (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- GAZZANIGA, M.S., (1993), *El Cerebro Social*, Alianza Ed., Madrid.
- GIROUX, H., (1990), *Los profesores como intelectuales*, Paidós/M.E.C., Barcelona.
- GRIFFIN, C., (1983), *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, Croom Helm, London.
- GRIFFIN, C., (1987), *Adult Education: As Social Policy*, Croom Helm, London.
- GUTIÉRREZ, F., (1974), *Pedagogía de la Comunicación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires.
- GUTIÉRREZ, F., (1978), *Método práctico de educación liberadora*, Ed. Marsiega, Madrid.
- GUTIÉRREZ, F., (1984), *Educación como Praxis Política*, Siglo XXI, México
- GUTIÉRREZ, F., (1986a), *La Pedagogía de la Comunicación como Alternativa*, Servicio de Publicaciones de la OEI, Madrid.
- GUTIÉRREZ, F., (1986b), *Metodologías para capacitación de Grupos Productivos. Educación Socialmente Productiva*, OEI-UNED-MEC, Madrid.
- GUTIÉRREZ, F., (1993), *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*, Ed. Popular-O.E.I.-Quinto Centenario, Madrid.
- HALL, B.L., (1981), "El conocimiento como mercancía y la Investigación Participativa", en AA.VV., *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul Editores, Lima.

- HALL, B.L., (1988), "Adult Education and the Peace Movement", en LOVETT, T., (ed.), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London, pp. 164-180.
- JARVIS, P. (Comp.), (1987a), *Twentieth Century Thinkers in Adult Education*, Croom Helm, London * New York * Sydney.
- JARVIS, P., (1989), *Sociología de la Educación Continua y de Adultos*, Ed. Roure, Barcelona.
- KOZOL, J., (1990), *Analfabetos U.S.A.*, El Roure, Barcelona.
- LAPASSADE, G., (1975), *Socialanalyse et Potentiel Humain*, Gauthier-Villars, Paris.
- LAPASSADE, G., (1977a), *Grupos, Organizaciones e Instituciones. La transformación de la burocracia*, Granica, Barcelona.
- LAPASSADE, G., (1977b), *Autogestión Pedagógica*, Granica, Barcelona.
- LAPASSADE, G., (1977c), *El Analizador y el Analista*, Gedisa, Barcelona.
- LAPASSADE, G., (1991), *L'Ethno-sociologie*, Meridiens Klincksieck, Paris.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R., (1971), *Las claves de la Sociología*, Laia, Barcelona.
- LEIRMAN, W., KULICH, J., (ed.), (1987), *Adult Education and the Challenges of the 1990s*, Croom Helm, London * New York * Sidney.
- LIPOVETSKY, G., (1986), *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona.
- LONG, H., (1987), *New Perspectives on the Education of Adults in the United States*, Croom Helm - Nichols Publishing Company, New York.
- LOVETT, T., (ed.), (1988), *Radical Approaches to Adult Education: A Reader*, Routledge, London and New York.
- MARINA, J.A., (1993), *Teoría de la inteligencia creadora*, Anagrama, Barcelona.
- MARINA, J.A., (1995), *Ética para náufragos*, Anagrama, Barcelona.
- MEHLER, J. y DUPOUX, E., (1990), *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*, Ed. Alianza, Madrid.
- MOLANO, A., (Comp.), (1978), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá.
- MONCLÚS, A., (1988), *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*, Anthropos, Barcelona.
- MOSER, H., (1978), "La Investigación-Acción como nuevo paradigma en las Ciencias Sociales", en MOLANO, A. (Comp.), *Crítica y política en ciencias sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, tomo I, pp. 117-140.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B., (1988), *Aprendiendo a aprender*, Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- PALAZÓN, F., (1987), *Educación de Adultos: Una tarea de Animación*, Dirección Provincial del M.E.C., Murcia.
- PALAZÓN, F., (1991), "Análisis de la Realidad (Dos propuestas desde el Paradigma Sociocrítico)", en *Revista de Pedagogía Social* n° 6, Universidad de Murcia, Murcia, pp. 71-79.
- PALAZÓN, F., (1991), "El educador, ¿tecnólogo o investigador?", en *ANALES DE PEDAGOGIA* n° 9, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, U. de Murcia, Murcia, pp. 197-241.
- PALAZÓN, F., (1992), "La investigación-acción como metodología puente entre la educación de adultos y el desarrollo comunitario", en *Revista de Pedagogía Social* n° 7, U. de Murcia, Murcia, pp. 51-61.
- PALAZÓN, F., (1993), "Implicación, Acción-Reflexión-Acción", en *Revista de Documentación Social* n° 92, Cáritas, Madrid.
- PALAZÓN, F. y SÁEZ, J., (1994), "La Educación de adultos en el mundo angloamericano", en *Revista de Pedagogía Social* n° 9, U. de Murcia, Murcia, pp. 7-47.

- PALAZÓN, F., (1996), *Una experiencia de Animación Sociocultural con Tercera Edad (Universidad Popular de S. Sebastián de los Reyes, Año 1981)*, en prensa.
- PALAZÓN, F., TOVAR, M. (comp.), (1994), *1 Jornadas de Formación Ocupacional y Educación Permanente*, FOREM, Ayto. de Murcia y Universidad de Murcia, Murcia.
- QUINTANA, J.M. (Coord.), (1986), *Investigación Participativa. Educación de Adultos*, Narcea, Madrid.
- SÁEZ, J., (1989a), *La Construcción de la Educación (Entre la tecnología y la crítica)*, I.C.E., Murcia.
- SÁEZ, J., (1989b), "La nueva Sociología de la Educación: El enfoque crítico", en GONZALEZ, A. (comp.), *La Investigación-Acción como Metodología en Ciencias Sociales*, Cossío, Murcia, pp. 105-134.
- SÁEZ, J., (1991), "El Trabajo Social como práctica social crítica", *Revista de Pedagogía Social* nº 6, U. de Murcia, Murcia, pp. 7-25.
- SÁEZ, J., (1992), "Los educadores sociales ¿tecnólogos o intelectuales?", en *Revista de Pedagogía Social* nº 7, U. de Murcia, Murcia, pp. 179-189.
- SÁEZ, J., PALAZÓN, F. (coord.), (1994), *La educación de adultos: ¿Una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- SÁEZ, J., PALAZÓN, F., (1992), "El educador crítico. Algunas aproximaciones", en *ANALES DE PEDAGOGIA* nº 10, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, U. de Murcia, Murcia, pp. 5-50.
- STENHOUSE, L., (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata, Madrid.
- STENHOUSE, L., (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Morata, Madrid.
- TENNANT, M., (1991), *Adulter y Aprendizaje. Enfoques Psicológicos*, El Roure, Barcelona.
- USHER, R., (1991), "Situación de la Educación de Adultos en la Práctica", *Revista de Educación* nº 294, pp. 155-178, Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- USHER, R., BRYANT, I., (1989), *Adult Education as Theory, Practice and Research. The captive triangle*, Routledge, London & New York.