

# Reconstruyendo el discurso educativo de la tercera edad

Juan Sáez Carreras

Universidad de Murcia

---

En Murcia, el grupo de investigación reconocido legalmente bajo el título de «Intervención Socioeducativa» decidió, hace algún tiempo, enfrentarse a la búsqueda de información sobre la tercera edad. La línea de trabajo que aisladamente había iniciado uno de sus miembros, Andrés ESCARBAJAL de HARO, fue recogido por el sustantivo resto del equipo, Alfonso GARCIA y el que firma esta colaboración (junto a una serie de colaboradores inestimables: Margarita Campillo, Javier del Cerro, Paco Palazón, Juan Benito...), que acabó sintiéndose convocado por los estímulos que surgían de esta relevante, y cada vez más significativa y sorprendente área de conocimiento e investigación. De algunos de los trabajos que por entonces iniciamos se dan ideas en las colaboraciones firmadas en este mismo número de la *Revista de Pedagogía Social*; de otros iremos dando información en sucesivas y diversas publicaciones a lo largo del tiempo. Pero lo que quisiera destacar en estas líneas introductorias fue la confirmación que el equipo iba teniendo, a medida que iba avanzando en su búsqueda informativa, acerca del discurso dominante sobre la tercera edad, tanto en sus dimensiones sociológicas, políticas y económicas, como en la estrictamente educativa: no fue difícil percatarse que el citado discurso, remozado ideológicamente, estaba

alentado por el funcionalismo parsoniano de los años cuarenta y por teorías como la de la desvinculación social (el viejo ya no produce para la sociedad paralelamente a su deterioro físico que le conmina a aislarse): teorías que habían ido operando como legitimadoras de esa percepción negativa del anciano, que se alentaba en las sociedades desarrolladas occidentales, así como habían justificado el tratamiento que, a través de políticas sociales de diverso cuño y calado, se habían propuesto para «remediar el problema» del anciano.

En España esto era evidente. Y en el exterior también. Pero mientras la revisión de la literatura específica, relacionada con el contexto español, nos mostraba que el discurso funcionalista-estructural, de corte positivo, seguía actuando como telón de fondo de las políticas sociales planificadas para la tercera edad, no fue éste el caso del análisis que surgió de la lectura de los informes y datos obtenidos en investigaciones europeas y americanas. En tales lecturas encontramos no sólo un cuestionamiento crítico de los modelos teóricos consagrados por la sociología y la economía neoliberal, en la que los ancianos siguen siendo «el problema», sino una alternativa progresiva, confirmada paso a paso, en favor de una visión más positiva de la tercera edad.

En este artículo de entrada quiero dar cuenta de lo importante que es, para un universo humano como el de los mayores de edad, ir reelaborando y reconstruyendo, en todas las dimensiones posibles, un tipo de discurso que de razón de ser de lo que es posible hacer con estas personas que ven el resto de su existencia como una antesala de la muerte y no como un horizonte de serenas posibilidades. Evidentemente voy a señalar sólo algunas ideas, las que creo más importantes, alguna de las cuales van reforzadas en los textos firmados por Alfonso GARCIA y Javier del CERRO, Andrés ESCARBAJAL y Juan SAEZ, y que he encontrado, para mi disfrute personal, en los artículos que conforman la mayoría de este número de la revista: Francisco PALAZON, Bernardo RUIZ DELGADO, Jose Luis MALAGON... Señalo además que tales ideas son expresadas en tanto que están determinando la posibilidad de ir construyendo un nuevo discurso educativo acerca de la tercera edad, o forma parte directa ya de él. Este es, pues, el sentir que dirige el discurrir de los siguientes apartados.

## 1. La tentación pedagogista

No se puede mantener, en primer lugar, una concepción pedagogista cuando se habla de *educación para la tercera edad*. Considerar la educación de los mayores de edad con los mismos presupuestos y requisitos que se utilizan para pensar la educación de los infantes y jóvenes es un error. Un craso error que llevaría a la inutilidad y a la confusión. El mundo de la tercera edad hay que situarlo bajo una cobertura más amplia que es la de los Servicios Sociales. En el excelente texto de E. SEIDMAN *Handbook of So-*

*cial Intervention* (1983) escriben BENJAMIN y ESTES, responsables del capítulo XIX, dedicado a «Social Interventions with Olders Adults»:

*«Cualquier consideración de las intervenciones sociales con ancianos está necesariamente relacionada con una serie de cuestiones específicas que se refieren a lo que proporcionan los servicios sociales. Sin embargo, estas cuestiones no pueden comprenderse adecuadamente si no se consideran así mismo las múltiples dimensiones del contexto político que las generan y la conforman»* (pág.438).

El tema de la tercera edad conlleva muchos problemas de diversa índole; incluso para muchos políticos y economistas los ancianos son *el problema*, es cierto: pero desde luego la reivindicación que menos fuerza tiene, la que no es susceptible de consideración es aquella que pretenda problematizar la tercera edad como una cuestión de índole educativa. O al menos de la educación en sentido convencional: aquella educación reglada, apoyada sobre contenidos organizados en disciplinas, y secuencializadas temporalmente en programas y planificaciones previas que han de llevarse a la práctica para conseguir eficacia y rendimiento en los estudiantes alumnos. Nosotros somos partidarios de una pedagogía más activa y participativa, que se organice en torno a experiencias personales y no en torno a contenidos manualísticos y que, en suma, suponga una continua construcción social y comunicativa en el que los ancianos, las personas de tercera edad, conducen sus intereses acordes, no con objetivos previamente formulados, sino con los deseos individuales y grupales. La lógica de la tercera edad es vivir experiencias en

interacción, en pautas de comunicación, no en examinarse, ser evaluados, o dar cuenta de ...Según esta perspectiva, la Animación Sociocultural, es un espléndido vehículo para conducir las posibilidades educativas de la Tercera Edad (SAEZ, 1996; CUBERO, 1991; ESCARBAJAL, 1994).

## 2. La educación descontextualizada

Si la tentación pedagógica está siempre presente en la mente de los expertos, cayendo en una especialización excesiva, no menos compleja es aquella otra, propia de la teoría educativa más añeja y conservadora, que refuerza la línea academicista dominante, y que consiste en hacer de la reflexión sobre la educación una perfecta abstracción mental descontextualizada de valores, y significaciones. La tercera edad no puede ser encarada desde esta plataforma tan estéril como la anterior. Contextualizar la educación y la tercera edad supone trascender la abstracción. La política, la economía, la sociología, el derecho... están actuando de modo inexcusable y en continua interacción, dispersa e incontroladamente en muchos casos, pero conforman un flujo de información, de percepciones y prejuicios, que nos dictan las pautas de conducta, los hábitos frecuentes que la sociedad mantiene con respecto a la tercera edad. Y no en menor medida con respecto a la educación.

Con estas disquisiciones vengo a convenir, con algunos estudiosos del tema, que la idea de vejez es una construcción, tal y como ha puesto de manifiesto la investigación social y la teoría gerontológica. Tanto una como otra han

ido generando una respetable gama de ideas y una creciente base de conocimiento que ha ido influyendo tanto en las percepciones sociales que las personas tienen de la ancianidad como en las intervenciones y estrategias que, a través de los Servicios Sociales, se han considerado apropiadas para los ancianos. Hace ya algunos años que DOW (1980) hizo hincapié en esta consideración señalando algunos de los logros conseguidos en más de tres décadas de investigación social sobre el envejecimiento y las conductas de los ancianos durante esta etapa de sus vidas. Pero han sido BENJAMIN y ESTES los que fueron más allá de los estudios psicológicos y psicosociológicos reivindicando el contexto ideológico y axiológico desde donde alcanzan su explicación las diversas construcciones de la realidad anciana. Este hecho se observa, con mucha más claridad, si se analiza el papel que las teorías (sobre «los adultos mayores») han jugado en la manera de conducirse con respecto a la tercera edad. Las teorías que se refieren al proceso de envejecimiento son importantes pero no tanto por el nivel de explicación potencial de cada teoría sino porque, en el caso de este colectivo, estos referentes teóricos están actuando como modeladores de los conceptos y supuestos que se tienen sobre la vejez y los problemas que ello comporta. Lo que permite clarificar el campo de definiciones que «dictan» (CUMINGS y HENRY, 1961) *qué es o cómo hay que comportarse con un anciano* (BRODY, 1977).

Tal significación se detecta claramente, por ejemplo, en el modo en que los Servicios Sociales de cada país o comunidad aborda la intervención social con los ancianos o, también, en la configuración

de estrategias adecuadas que se habrán de seguir para llevar a cabo la citada actuación. Plantearse una discusión académica, en el sentido más tradicional y tecno-académico, no conduce sino a confundir aún más este campo de investigación y de intervención (HUDSON, 1980).

### 3. Construyendo el discurso educativo de la tercera edad

En un texto titulado *Hacia una Filosofía de la Gerontología Educativa* de Alexandra WITHNALL (1992) se pueden leer y estudiar las diferentes bases sociales, filosóficas y teóricas que están conformando el/los discurso/s de la Gerontología Educativa. Para ella, después de un minucioso análisis de los supuestos y principios, teorías y metodologías que acompañan la fundamentación de tales discursos, existen tres paradigmas o enfoques principales: «el enfoque *humanista*, la gerontología educativa *crítica* y lo que sin mucha precisión podría definirse como el paradigma de la *experiencia, el diálogo y la trascendencia*» (pág. 16).

El análisis de WITHNALL argumenta y concluye que si bien existen puntos en común entre estos paradigmas, ninguno de ellos aporta una definición adecuada de la persona de edad.

*«Es, por tanto, necesario abordar esta deficiencia ya que los defensores de cada paradigma no diferencian entre, por ejemplo, una persona de sesenta años y una de noventa -una generación al fin y al cabo de distancia, con experiencias vitales distintas, y expectativas y habilidades diferentes. ¿Cuál de estos ancianos en concreto puede intentar dotarse de la capacidad de acción y*

*autorrealización? ¿en dónde se encuentra el punto de conexión entre el interés de autorrealización y la vida ajetreada y activa de una persona de sesenta años?. Y viceversa: ¿cómo se relaciona ese interés personal con un octogenario que padece una enfermedad mental»*

(WITHNALL, 1992:17).

Es evidente que los ancianos no conforman un colectivo estandarizado y característico en la igualdad. Pero Withnall, en su intento de responder a estas cuestiones, intenta cerrar un debate que ella ha encontrado «inacabado». Y de esta manera acaba concluyendo que :

- 1º Es muy difícil identificar un momento, un punto vital, a partir del cual adquieran sentido los principios, las prácticas y los fundamentos de la gerontología educativa.
- 2º De lo que se deduce que para el desarrollo de esta área de conocimiento e intervención educativa lo que debería hacerse «*sería, quizás, incluir la gerontología educativa del futuro dentro de la filosofía de la educación de adultos como un proceso que dura toda la vida*» (1992:23).

Comparto con David BATTERSBY (1993) la crítica a Withnall pensando en la inexactitud y aceleración de tales conclusiones. Creo que su pretensión de cargarse de un plumazo el debate sobre el sentido y el significado de la Gerontología Educativa es tan injustificada como prematura. Entre otras cuestiones porque siguen de plena actualidad, sin haber sido respondidas adecuadamente, pendientes de un debate más profundo, cuestiones pertinentes que atañen a la Gerontología Educativa.

- ¿quienes son exactamente los ancianos, los mayores y las personas que conforman el mundo de la tercera edad?
- ¿cuáles son los propósitos y objetivos de la educación y el aprendizaje para estas personas?
- ¿a quienes sirven estos objetivos y propósitos?
- ¿cuál es la contribución de la educación de la tercera edad y de qué educación estamos hablando?
- ¿qué papel asumirían los educadores de la tercera edad y en qué consistiría su práctica profesional?

#### 4. Cuestionando el paradigma funcionalista

Son muchas y algunas muy incómodas, lo reconozco, pero no veo desde que área o áreas de conocimiento, podría responderse a estas reflexiones con credibilidad y coherencia. Desde la Educación de Adultos las respuestas no serían completas y estas cuestiones son muy importantes para aquellos educadores que trabajan *con y para* la tercera edad. El debate ha adquirido un tono apasionante aunque a España no haya llegado aún. A los trabajos de BATTERSBY y WITHNALL habría que añadir la excelente monografía de SCHULLER y BOTSTYN (1992) *Learning: Education, Training and Information in the Third Age* y los dos trabajos de MIDWINTER (1992a, 1992b) que con los títulos *Leisure: New Opportunities in the Third Age* y *Citizenship: from Ageism to Participation* respectivamente, nos demuestran que este campo de trabajo es enriquecedor y nada banal, como algunos han pensado aceleradamente. En la mayoría de ellos se

pone de manifiesto un denominador común que Withnall ha obviado decididamente y que cuestiona su decisión de relegar la gerontología educativa al amplísimo terreno de la Educación de Adultos. Ese denominador común es el siguiente: entre tanto debate se ha olvidado con frecuencia la voz de los protagonistas, de los profesionales de la educación para la tercera edad los que, por otra parte, han mantenido un prudentísimo (?) silencio. Pero son justamente estos educadores los que pueden aportar experiencias, conocimientos, comentarios, recuerdos, prácticas, proyectos, percepciones y sentimientos... con los que ir construyendo y reconstruyendo un tipo de discurso que no solo se encargue de examinar cuidadosamente las distintas filosofías y teorías que pretenden dar razón de ser de la tercera edad y de la gerontología educativa asociada al paradigma funcionalista tradicional sino también que empiece a recoger las visiones particulares y globales del colectivo de profesionales que se encuentran trabajando en la práctica con las personas de la tercera edad.

*«El paradigma funcionalista es el que, vinculado a las posturas de PARSONS (1942), ha determinado lo que en gran medida hoy se dice y se piensa respecto a la tercera edad. Pero su derivado contemporáneo, los enfoques tecnocráticos y utilitaristas de la racionalidad instrumental han aumentado, con el apoyo de la ideología liberal conservadora sacralizada en el era Reagan y en la de la Thacher, el número de problemas y dificultades con las que se encuentran los educadores que trabajan con la tercera edad. Pero sobre todo dicho paradigma «no ha dejado que se oiga la*

*voz de las personas de la tercera edad ni la voz de los que trabajan con ellos y, mucho menos, que estas voces penetren o lleguen a incidir en el discurso sobre la educación de estas personas» (BATTERSBY, 1993:20).*

Sin embargo, a medida que en el mundo europeo y americano iba aumentando el descontento en torno a las consecuencias teóricas y prácticas del paradigma positivista-tecno-gerencialista, tanto los estudiosos críticos de uno y de otro lugar como los prácticos profesionales de la tercera edad empezaron a manifestarse, en sus respectivos ámbitos de trabajo e iniciaron un movimiento de apertura que logró elevar y dar significado a posiciones y opiniones de los ancianos como también a la de sus educadores, en lo que se refiere al concepto mismo de educación para la tercera edad. Los argumentos de Withnall han sido profundamente cuestionados en sus raíces. España está abriéndose lentamente a estas nuevas propuestas que afrontan la educación para la tercera edad y la práctica profesional relacionada con ella de modo diferente al modo conductista liberal dominante.

## **5. Los profesionales de la educación para la tercera edad**

¿Qué es la práctica profesional reflexiva? ¿y la reflexión en la acción como proceso de trabajo y elaboración de conocimiento en dicha práctica? Ya he citado a SCHÖN (1983,1987), pero también MUNBY y RUSSELL (1989) O ZEICHNER (1991), han sabido recoger la línea de pensamiento formulada por el maestro de Massachussets.

La reflexión en la acción es una clase de proceso en el que el pensamiento

se dirige sobre sí mismo reflexionando en la práctica donde en ese momento se encuentran para...

- pensar lo que las personas están haciendo mientras hacen lo que hacen;
- plantear de acuerdo con ello el problema diagnosticado, el problema descubierto o la situación abordada;
- intentar resolver dicha cuestión de acuerdo con la nueva situación creada por todos los participantes en ese proceso de interacción/comunicación, sean en este caso los profesionales de la tercera edad como los propios ancianos...(SAEZ,1994).

La reflexión en la acción es educación. Un tipo de educación que no prima el conocimiento tradicional que proviene de las ciencias retraducido en manuales. Este conocimiento es superficial y no recoge los problemas reales de las personas. Frente a la índole tecnoacadémica de dicho conocimiento existe otra forma de conocimiento que los profesionales tienen y utilizan, que tiene su «residencia» en la práctica (MUNBY y RUSSELL,1989:71), no es neutro, es contextualmente dependiente y surge de las experiencias de las personas en los diversos lugares que actúan y se mueven, de la formación y cultura de dichas personas y, sobre todo, surge de las situaciones de incertidumbre e imprevisibilidad que en la práctica concreta los profesionales deben solucionar. El punto de partida no es, pues, la teoría sino el universo de problemas reales que rodean a hombres y mujeres. Los educadores que trabajan para la tercera edad tienen en este planteamiento unas posibilidades enormes para ajustar sus prácticas profesionales a la naturaleza del colectivo que tiene que tratar. Tales educadores no necesitan de

conocimiento prescriptivo previo, manualístico y tecno-académico, sino que sabiendo reconducir el conocimiento inherente a la acción que toda persona posee; teniendo conciencia de que su competencia no depende sólo de la formación recibida sino fundamentalmente de la experiencia vivida en su práctica profesional en donde tiene que aprender a reconstruir y coordinar el conocimiento que en la práctica elabora con los miembros de la tercera edad...desde este punto de vista, los educadores para la tercera edad encuentran la vía imprescindible para coordinar pensamiento y acción, teoría y práctica, investigación y práctica, separaciones excesivamente forzadas por el modelo de práctica profesional tecnocrática.

## 6. Hacia la construcción de la Gerontología educativa

SCHULLER y BOTSTYN (1992) en su *Learning: Education, Training and Information in the Third Age*, MIDWINTER (1992b) en *Citizenship: from Ageism to Participation* y el mismo BATTERSBY (1993), en su obra ya citada, encuentran en el funcionalismo la corriente que más influencia ha ejercido en definiciones, conceptos, teorías y metodologías de trabajo e investigación sobre la tercera edad. Como en muchos otros fenómenos sociales es, una vez más, Talcott PARSONS, quien abanderó las primeras iniciativas teóricas, sobre un colectivo, por entonces poco considerado.

*«...El retiro deja a la persona de la tercera edad en una situación de inutilidad singular, apartada de la participación en las actividades e in-*

*tereses más importantes de la sociedad...Se puede conjeturar que esta situación es la base fundamental de la reciente agitación política en pro de la tercera edad» (pág.605).*

La *raison d'être* de la educación en la tercera edad ha ido muy vinculada, todavía hoy, a las posiciones de Parsons incidiendo en el *cómo* más que en el *por qué* de la misma: para él, como para muchos de sus seguidores, la cuestión de este campo de conocimiento es aclarar «cómo puede la educación en sí» tener un «efecto paliativo» sobre los previsibles problemas y las diversas dificultades que se le presentan a los ancianos. Esta labor terapéutico-correctora de la educación marcará muchas de las miradas que, en el tiempo, escrutarán la tercera edad. De cualquier modo, el punto de vista epistemológico, permitirá contrastar ideas entre los distintos paradigmas que se han atrevido a dar significado de la tercera edad y en ese contraste de supuestos y pareceres podremos percatarnos de las virtualidades que encierra cada orientación así como de sus limitaciones. A título de ejemplo valga la crítica que FENNELL, PHILIPSON, EVERS, (1988) desarrolla contra el funcionalismo social.

*«La tercera edad es esencialmente contemplada en este paradigma como un problema de socialización adulta: ¿cómo se podría integrar a todas estas personas mayores dentro de un orden social que ha estado sometido a un rápido e incesante cambio» (pág.46).*

Comprendida esta consideración errónea sobre la socialización de la tercera edad se puede entender como las prescripciones educativas en particular, y la Gerontología Educativa en general, que

se encuentran encadenadas al modelo funcionalista son limitadas y sesgadas, obviando e ignorando las posibilidades que encierra un enfoque más interactivo de la socialización (BLUMER, 1982).

Así, *en primer lugar*, teniendo presente que tales paradigmas contemplan, interpretan y legitiman las prácticas educativas que buscan justificar, es evidente que este otro punto necesita una aclaración que permita una reflexión detenida de la práctica profesional. Bajo los supuestos del paradigma empírico-analítico se producen divisiones muy artificiales entre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción, lo mental y lo manual... que complican la práctica profesional de los educadores de la tercera edad. Si se revisa la gerontología educativa de corte positivo-funcionalista se manifiestan contradicciones de gran calado al afirmar, por una parte, que la formación de los profesionales de la educación tiene por objetivo la consecución de expertos en eficacia y optimización y, por otra, relega los puntos de vista, las percepciones y sentimientos de estos profesionales en torno a todo aquello que tiene que ver con su práctica cotidiana: la formulación de propósitos y principios, el diseño de estrategias y procesos, la elaboración de conocimientos... Con este nivel de reflexión propongo que se lleve a efecto, *para la construcción de una gerontología educativa* de corte más autodeterminativo, dos labores fundamentales ya comentadas y que ahora explico:

A. Una reflexión profunda sobre el concepto de práctica profesional, incidiendo en la concepción de D. SCHÖN que es quién, con SMYTH (1992), ZEICHNER (1991) y otros, mejor ha profundizado en la epistemología de

las profesiones. La virtualidad de este planteamiento consiste, a mi juicio, en ofertar a los educadores de la tercera edad una serie de recursos y estrategias para que ellos mismos puedan ir elaborando y reconstruyendo un discurso sobre su propia práctica profesional.

B. Aprendizaje que, a su vez, pondrá al día la necesidad imperante de utilizar estos discursos obtenidos y reelaborados, a través de técnicas cualitativas como instrumentos de búsqueda de información, de ampliar el debate, no solo sobre la práctica profesional de los educadores en la tercera edad, sino también sobre la Gerontología Educativa: sus supuestos, sus objetivos, sus metodologías y técnicas, sus estrategias de intervención... De lo que se trata es, al fin y al cabo, de oír las propias voces de los verdaderos protagonistas de la educación (GIROUX, 1989): aquellos que actúan en los centros y en espacios existentes para la mayoría de edad, aquellos que viven la práctica profesional inmediata con las personas de tercera edad. Escuchando tales voces y percepciones aumentará nuestra visión de lo que son tales prácticas (recortadas y simplificadas por el modelo positivista de la educación) y el modo de mejorarlas.

Una revisión profunda de la naturaleza de los procesos de la Animación Sociocultural vendría a descubrir las imbricaciones que mantiene con el concepto de práctica profesional reflexiva que defiende SCHÖN.

*Segundo.* Durante los últimos veinte años que van desde la Transición política en España hasta hoy se ha convertido en



un tópico casi machacón el hacer referencia a la educación como «un recurso que mejora la calidad de vida de los ancianos». Tal afirmación, apenas contrastada con la práctica diaria y potenciada por la ideología liberal, se utiliza con el mismo énfasis en el mundo juvenil y adulto: la educación es «una cosa positiva en sí misma» contribuyendo a erradicar las desigualdades sociales presentes en nuestra vida cotidiana. Pero ¿qué educación?. En realidad la educación que defienden los liberales es, justamente, aquella que se opone y tiende a obstaculizar las prestaciones educativas en la tercera edad (ESCARBAJAL, 1994), además de «restar capacidad de acción» (BATTERSBY, 1993) a los mismos educadores que trabajan con ancianos. ¿La cuestión de fondo?. Que el discurso para la erradicación de la desigualdad se convierte en una estrategia para potenciar la eficacia, acorde con los supuestos y metodologías de la racionalidad instrumental. Desde mi punto de vista esta última consideración a profundizar, la construcción de la Gerontología Educativa, supone revisar el *cómo* de la educación: la dimensión metodológica en la que las técnicas, procesos, recursos y estrategias adquieren una preponderancia por encima de los objetivos y metas de las personas que son formadas por la educación. A este respecto escribe GIBSON (1986) en su *Critical Theory and Education*.

*«Se trata de un fenómeno {la racionalidad instrumental del positivismo y del tecnologismo} que está más interesado por el método y la eficacia que con las metas. La racionalidad instrumental se limita a cuestiones del tipo «¿cómo hacerlo? más que a aquellas otras que abordan el*

*«¿por qué hacerlo?» o «¿qué pretendemos?» (pág. 18).*

Este pan-metodologismo que prima el método sobre las personas favorece el alejamiento y no la interacción entre las personas y, por tanto, impide la comunicación. La educación para la tercera edad no es una «empresa» que ha de mostrar eficiencia sino comunicación, colaboración, apoyo mutuo, asesoramiento y otros fines más propios de una educación de corte cualitativo más que mercantil. El racionalismo instrumental de la educación tecnológica y liberal es causa de muchas dificultades que, en nuestro país, no han sido explicitadas por lo que se explica el nivel de «engatusamiento» en el que han caído muchos de los educadores de la tercera edad inconscientes de las carencias que tal modelo propicia. Es preciso repensar, con detenimiento, tales situaciones educativas y los problemas, que crean en la misma práctica profesional. La revisión metodológica que se propone en este apartado no significa solo negar las posibilidades ofertadas por el modelo «convencional» de la educación para la tercera edad en este terreno, sino también preguntarse por cómo podremos lograr y avanzar en este otro tipo de procesos y metodologías que permitan confirmar una práctica profesional reflexiva con las personas de mayor edad. Una vez más se plantea la urgencia del punto anterior que solicita el concurso y el parecer, los modos de pensar y de opinar, el sentir y el hacer, de los profesionales que de hecho están ya laborando con este colectivo social.

## Bibliografía

- ATCHLEY, R.C. (1980): *The Social Forces in Later Life. An Introduction to Social Gerontology*, Wadsworth, Belmont, California.
- BASS, B. (1971): *Leadership psychology and organizational behavior*, Harper, Londres.
- BATTERSBY, D. (1993): «Developing an Epistemology of Professional Practice Within Educational Gerontology», *Journal of Educational Gerontology*, vol.8(1);pp.17-26.
- BENJAMIN, A. y ESTES, C. (1983): «Social Interventions with Older Adults» en SEIDMAN, E. *Handbook of Social Intervention*, Sage Publications, London.
- BERNSTEIN, J. (1978): *The Restructuring of Social and Political Theory*, University of Pennsylvania Press.
- BLUMER, H. (1982): *Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*, Hora, Barcelona.
- BOTWINICK, J. (1978): *Aging and Behavior*, Springer, New York.
- BREARLY, P. (1975): *Social work, aging and society*, Routledge and Kegan Paul, London.
- BRODY, E.M. (1985): «Parent care as a normative family stress», en *The Gerontology*, n.1.
- BRODY, E. (1977): *Long-Term Care of Older People: A Practical Guide*, New York: Human Sciences Press.
- BUSSE, E.W. -PFEIFFER, E. (1977): *Behavior and adaptation in late life*, Brown and Co., Little, Boston.
- CASTRO, A. de (1990): *La tercera edad. Tiempo de ocio y cultura*, Narcea, Madrid.
- CUBERO, M.V. (1991): *La animación sociocultural: una alternativa para la tercera edad*, Siglo XXI, Madrid.
- CUMMINGS, E. -HENRY, W.E. (1961): *Growing old: the process of disengagement*, Basic Books, New York.
- DOWD, J. (1980): *Stratification Among the Aged*, Monterey, CA:Brooks /Cole.
- ESCARBAJAL, A. (1994) «La marea gris», en SAEZ, J. *La educación de adultos ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- FENNELL, G., PHILLIPSON, C. y EVERS, H. (1988): *The Sociology of Old Age*, Milton Keynes, Open University Press.
- GHILARDI, F.L. (1986): «Ipotesi per l'educazione ricorrente», en AAVV (a cura di VERTECCHI): *La scuola italiana verso il 2.000*, La Nuova Italia, Firenze.
- GIBSON, B. (1986): *Critical Theory and Education*, Falmer Press, London.
- HUDSON, R. (1980): «Old-age politics in a period of change», in E.BORGATTA y N.Mc CLUSKEY (Edits). *Aging and Society*, Beverly Hills, CA:Sage.
- MIDWINTER, E. (1992a): *Leisure: New Opportunities in the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie UK Trust.
- MIDWINTER, E. (1992b): *Citizenship: from Ageism to Participation* Dunfermline: The Carnegie UK Trust.
- MUNBY, H. y RUSSELL, T. (1989): «Educating the Reflective Teacher: An Essay Review of Two Books by Donald Schön» *Journal of Curriculum Studies*, vol.21(1), pp.71-80.
- PARSONS, T. (1954): «The professions and Social Structure», en *Essays in Sociological Theory*, The Free Press, Glencoe, Illinois.
- SAEZ, J. (1993): *El educador social*, Servicio Publicaciones UNiversidad de Murcia.
- SAEZ, J. (1994) *La educación de adultos, ¿una nueva profesión?*, Nau Llibres, Valencia.
- SAEZ, J. (1995) «Prácticas profesionales y educación en valores», Conferencia.
- SAEZ, J. (1992) «De la animación como práctica tecnológica a la animación como práctica social crítica», en *II Jornadas de Animación Sociocultural*, Madrid.

- 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. y BOTSTYN, A. (1992): *Learning: Education, Training and Information in the Third Age*, Dunfermline: The Carnegie UK Trust.
- SMYTH, J. (1992): «Teachers Work and the Politics of Reflection», *American Educational Research Journal*, nº29(2); pp.267-300.
- WITHNALL, A. (1992): «Towards a Philosophy of Educational Gerontology: The Unfinished Debate», *Journal of Educational Gerontology*, vol.7 (1); pp.16-24.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. (1991): «Reflections on Reflective Teaching», in ZEICHNER, K. (Edit). *Issues and Practice in Inquiry-Oriented Teacher Education*, London, Falmer Press.