

M. Esther Olveira Olveira
Silvana Longueira Matos
Nelly Fortes González (Coords.)

Caxato

**El Camino de Santiago
como herramienta
educativa de personas
adultas mayores**



Caxato

El Camino de Santiago
como herramienta educativa
de personas adultas mayores

M. Esther Olveira Olveira,
Silvana Longueira Matos,
Nelly Fortes González
(Coords.)

Caxato

El Camino de Santiago
como herramienta educativa
de personas adultas mayores

Colección Horizontes-Universidad

Título: *Caxato. El Camino de Santiago como herramienta educativa de personas adultas mayores*

Proyecto 2022-1-ES01-KA220-ADU-000088556 financiado por la convocatoria Erasmus+ 2022 de la Unión Europea.



**Cofinanciado por
la Unión Europea**

El contenido de esta obra es responsabilidad exclusiva del consorcio del proyecto y ni la Comisión Europea, ni el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) son responsables del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Primera edición: octubre de 2025

© M. Esther Olveira Olveira, Silvana Longueira Matos, Nelly Fortes González (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/ Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-129-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Introducción	9
M. ESTHER OLVEIRA OLVEIRA; SILVANA LONGUEIRA MATOS; NELLY FORTES GONZÁLEZ	
1. Proyecto Caxato. Camino de Santiago, camino de intercambio y de aprendizaje cultural europeo	15
MÁRIA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA; SILVANA LONGUEIRA MATOS; NELLY FORTES GONZÁLEZ	
2. La Pedagogía Gerontológica, disciplina de la Pedagogía como ciencia de la educación	27
MÁRIA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA; MÁRIA GONZÁLEZ BLANCO; ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
3. Ciudadanía europea y personas adultas: la formación continua a través de los programas europeos	51
ANTONELLA MENNA; VANESSA NIRCHI	
4. El patrimonio jacobeo y su relevancia para Europa. Una perspectiva educativa	65
DENISE PÉRICARD-MÉA; LOUIS MOLLARET; TRADUCCIÓN: ELVIRE TORQUET	

5. Educación emocional y personas mayores	89
MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR; MARÍA CARMEN GÓMEZ GÓMEZ; MARÍA JULIA DÍZ LÓPEZ	
6. Los programas universitarios para mayores	109
MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA; MARÍA GONZÁLEZ BLANCO; NELLY FORTES GONZÁLEZ	
7. Educación de personas adultas: un enfoque desde los derechos culturales	133
NELLY FORTES GONZÁLEZ; ÁLVARO DOSIL ROSENDE; SILVANA LONGUEIRA MATOS	
8. Más allá del camino: potenciando habilidades blandas de personas mayores mediante el Camino de Santiago	153
FRANCISCO LUCAS CHINCHILLA HERNÁNDEZ; DAVID TORRE PÉREZ; PILAR MONTAÑÉS MURO	
9. El cine y la digitalización como herramientas educativas y de empoderamiento para las personas mayores: la experiencia del proyecto De Maior Crea	171
MANOLO GÓMEZ SANTOS; DOMINGO D. DOCAMPO; ÁLVARO DOSIL ROSENDE	
10. Sostenibilidad y educación de personas adultas mayores	187
MÓNICA RODRÍGUEZ SOMOZA; MARCOS PEQUEÑO GORÍS; STEFANY M. SANABRIA FERNANDES	

Introducción

M. ESTHER OLVEIRA OLVEIRA
SILVANA LONGUEIRA MATOS
NELLY FORTES GONZÁLEZ
Universidade de Santiago de Compostela

El envejecimiento de la población es una tendencia a largo plazo que se inicia hace varias décadas en Europa. Esta propensión se hace visible en las transformaciones de la estructura demográfica y se refleja en el incremento de la proporción de personas mayores junto con un descenso en la proporción de personas en edad laboral en el conjunto de la población. En consecuencia, el aumento de la longevidad y la necesaria calidad de vida es un reto que se agravará en los próximos años. En este marco, la educación cobra un papel relevante, dando soporte a necesidades y expectativas a lo largo de la vida.

Teniendo todo esto en cuenta, el Grupo de Investigación *Terceira Xeración* de la *Universidade de Santiago de Compostela*, dentro de la línea de investigación de educación de personas adultas, promueve una educación capaz de adaptarse a las necesidades de cada etapa vital y de cada persona, respetando las singularidades, las necesidades y las identidades de cada una. Cuestiones como el acceso a oportunidades formativas adecuadas y adaptadas, el edadismo o la soledad no deseada son grandes retos a los que nos enfrentamos en la educación permanente y que, debido al aumento de la población en este ámbito, debemos (re)pensar desde la formación inicial y permanente de profesionales del sector, las políticas públicas y desde la generación de conocimiento (teórico y práctico) que favorezca el desarrollo de opor-

tunidades de calidad y con respeto a la idiosincrasia de cada persona.

El momento es especialmente relevante por los rápidos cambios que enfrentamos, marcados por la incertidumbre y la asunción de riesgos, condicionados por la globalización, los retos del entorno digital, la sostenibilidad y una tendencia a la individualización y el aislamiento.

Abordar la obligación de garantizar la posibilidad de gozar de vidas dignas, que se desarrollen en condiciones de bienestar y que respeten las necesidades de cada etapa vital, en lo que se refiere a personas adultas mayores, como mínimo nos obliga a hacer mención a cuatro piezas clave, que se centran en una responsabilidad compartida entre:

- El ámbito de la gestión de lo público, que entre otras cuestiones depende de las administraciones, las políticas públicas y los servicios que se despliegan en favor de una adecuada atención a la población y que deberían modularse y adaptarse a las necesidades detectadas.
- El ámbito del conocimiento, con perspectiva interdisciplinar y un enfoque integral. La investigación básica y la investigación aplicada son parte del proceso y deben nutrirse de diferentes disciplinas científicas. Algunas líneas de trabajo toman como eje central el ámbito de las personas adultas mayores y otras, de manera complementaria, se centran en la transferencia de tecnologías aplicadas a retos específicos.
- Las capacidades de la sociedad civil para adaptarse a las necesidades específicas y generar oportunidades y redes. Una ciudadanía activa, participativa y solidaria, con espacios diversos para las personas es fundamental. Esto implica, además de una sociedad civil organizada robusta, la exigencia de un tejido social que dé soporte a las necesidades de las personas y a las singularidades de los grupos que la conforman.
- Además, no podemos olvidar el ámbito de lo privado, que complementa lo anterior, genera oportunidades asistenciales y da soporte a las necesidades específicas detectadas. Son va-

rias las iniciativas de economía social solidaria que se ajustan al enfoque de derechos que implica al sector.

Todo ello ahonda en la necesidad de dar respuesta a la obligación de garantizar una vida digna y con oportunidades para todas las personas, en este caso la población senior. Además, evidencia que estamos ante un ámbito de intervención que requiere ser abordado con un enfoque renovado e innovador. No son suficientes las soluciones adoptadas según un enfoque asistencialista tradicional, hablamos de una «atención centrada en la persona». Más allá de la atención individualizada y de calidad, implica una perspectiva basada en los valores y el respeto hacia sus singularidades, sus preferencias y su autodeterminación.

Esto tiene implicaciones en y desde la educación. Generar procesos educativos que respondan a estas necesidades supone un reto que nos exige prestar mayor atención a las singularidades de las nuevas generaciones de personas adultas mayores, con mayores capacidades físicas y mentales, más formadas, más autónomas y, por qué no decirlo, más exigentes. El conocimiento de la educación debe avanzar hacia marcos teóricos de referencia que innoven en sus enfoques y en intervenciones más complejas y de mayor calidad, que favorezcan una posibilidad real de que cada persona construya, adapte y realice su proyecto de vida en cada etapa vital.

En este marco, y con este compromiso, nace la propuesta del Proyecto Caxato, una experiencia educativa que toma como referencia el Camino de Santiago, dirigido a personas adultas mayores.

En 1987 el Consejo de Europa¹ declaró el Camino de Santiago Primer Itinerario Cultural, reconociendo que «las rutas del Camino de Santiago son un símbolo, al reflejar casi mil años de historia europea y servir de modelo de cooperación cultural para toda Europa». En 2004 se refuerza esta idea con su reconocimiento como Gran Itinerario Cultural. Se trata de la ruta de pe-

1. Más información en: <https://www.coe.int/es/web/cultural-routes/the-santiago-de-compostela-pilgrim-routes>

regrinación más concurrida de Europa, que teje un amplio entramado de trayectos a lo largo de toda la península ibérica y se extiende más allá, siendo un referente en el continente.

En Caxato, el Camino de Santiago es una oportunidad, un marco de experiencia y el pretexto para organizar procesos educativos que interpelan e implican a cada persona participante. En este proceso, además de la ya mencionada Universidad de Santiago de Compostela, se han implicado otras 5 entidades de 3 países diferentes: *Centro italiano per l'Apprendimento Permanente* (CIAPE), *European Grants International Academy* (EGInA), *l'Institut de Recherche Jacquaire* (IRJ), la Fundación de la Universidad de La Rioja y SocialDocs. La diversidad y complementariedad de experiencias y enfoques ha permitido que la propuesta fuese financiada por la Unión europea a través de la convocatoria Erasmus+ de 2022.

Este libro tiene su origen en el interés del consorcio por la educación de personas adultas, por el Camino de Santiago y por la experiencia vivida conjuntamente. Por ello, la secuencia del libro aborda diferentes *piezas* del proyecto que han sido clave para darle significado. El primer capítulo trata del diseño y desarrollo del proyecto con el fin de que sea compartido con otras entidades, de modo que pueda ser replicado y adaptado a otros contextos.

El segundo capítulo se centra en la construcción del marco de referencia de intervención. Se aborda la construcción y fundamentos de la Pedagogía Gerontológica, disciplina de la Pedagogía entendida como ciencia de la educación.

El tercer capítulo desarrolla el concepto de ciudadanía europea y sus peculiaridades en lo relacionado con las personas adultas, así como la formación continua a través de los programas europeos. El siguiente capítulo es complementario y se centra en el patrimonio jacobeo y su relevancia para Europa, tomando como referencia una perspectiva educativa.

Otro elemento que se ha tenido en cuenta en el abordaje de Caxato es el ámbito emocional en las personas adultas mayores. Hoy sabemos que la activación y la implicación no se consiguen simplemente con el desarrollo cognitivo, sino que es necesario interpelar a lo emocional.

El sexto capítulo analiza los programas universitarios para personas mayores, una cuestión relevante en el proyecto, ya que dos de las seis entidades que forman parte del consorcio que lo ha desarrollado son universidades y cuentan con programas específicos orientados a personas sénior.

Los últimos cuatro capítulos se centran en el desarrollo de competencias a través de cuatro ámbitos de intervención específicos en la educación de personas adultas mayores: los derechos culturales, las habilidades blandas, el cine y la digitalización, y la sostenibilidad.

Gracias por leernos.

Proyecto Caxato. Camino de Santiago, camino de intercambio y de aprendizaje cultural europeo

MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

SILVANA LONGUEIRA MATOS

NELLY FORTES GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela

1.1. Introducción

Caxato nace del interés y compromiso de 6 entidades de 3 países diferentes (España, Francia e Italia) con la mejora de la calidad de vida de las personas adultas mayores a través de la educación. Con la coordinación del Grupo de Investigación *Terceira Xeración* (GI-TeXe) de la *Universidade de Santiago de Compostela* (USC), con la experiencia del *Centro italiano per l'Apprendimento Permanente* (CIAPE), la *European Grants International Academy* (EGInA), el *Institut de Recherche Jacquaire* (IRJ), la Fundación de la Universidad de La Rioja (FUR) y SocialDocs.

Se trata de un proyecto educativo, una propuesta de envejecimiento activo, en todo su significado, donde las personas adultas mayores se convierten en protagonistas de su formación y actores de los procesos educativos. Centra su valor en las personas participantes, en el desarrollo de sus capacidades y los aportes a la construcción de una ciudadanía europea global a través del patrimonio del Camino de Santiago. El proyecto fue financiado por la Unión Europea a través de la convocatoria Erasmus+ de 2022.¹

1. Proyecto 2022-1-ES01-KA220-ADU-000088556 financiado por la convocatoria Erasmus+ 2022 de la Unión Europea.

La finalidad de Caxato es generar un ecosistema de formación con el Camino de Santiago, patrimonio de intercambio y aprendizaje cultural europeo, como eje vertebrador, donde personas adultas mayores de 50 años se conviertan en protagonistas de su proceso educativo, potenciando la adquisición de competencias clave con especial interés por las sociales (*soft skills*), digitales y mediáticas, culturales y artísticas, globales y para la sostenibilidad, mejorando sus condiciones para diseñar su propio proyecto de vida.

1.2. Los objetivos de Caxato

Tal y como se ha mencionado en la introducción, Caxato nace como una propuesta educativa dirigida a personas adultas mayores que toma como referencia el Camino de Santiago para crear un ecosistema de formación que sitúe a las personas en el centro, convirtiéndolas en protagonistas de los procesos. Además, el proyecto contempla la situación de incertidumbre y cuestionamiento de los valores de convivencia europeos, apostando por generar oportunidades que favorezcan la construcción de una ciudadanía (pro)activa con su entorno y las comunidades más vulnerables.

Los objetivos generales (OG) del proyecto se concretan en cuatro premisas:

1. OG1. Implementar modelos exitosos e innovadores dirigidos a la formación y a la inclusión social de personas adultas, así como a fomentar la identidad europea.
2. OG2. A través del potencial transnacional del Camino, promover el aprendizaje vivencial y experiencial de los valores universales de la cultura europea, además de facilitar el conocimiento/disfrute de su rico patrimonio.
3. OG3. Poner en marcha metodologías participativas con el alumnado senior en el centro de los procesos, favoreciendo su actividad y su autonomía.
4. OG4. Construir capacidades (marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente), experiencia positiva, motivación, autoestima y proyectos de vida más creativos.

Para su consecución, se han planificado cuatro paquetes de trabajo (PT):

1. **PT1. Gestión del proyecto.** Se trata de un bloque transversal a todo el proyecto que facilita su puesta en marcha, seguimiento y garantiza los resultados esperados. Contempla desde la planificación y el seguimiento de procesos hasta la gestión económica.
2. **PT2. Ecosistema de formación.** Es el primer bloque de actividades, orientadas a la preparación de un contexto adecuado que garantice los siguientes paquetes de trabajo. Tiene un carácter operativo y propedéutico, facilitando la formación a las entidades socias, diseñando los procesos de aprendizaje y prototipos con los que se trabajará más adelante.
3. **PT3. Camino de construcción.** Es el bloque más amplio, pensado para la acción, la experiencia y el intercambio entre participantes (entidades, formadoras y formadores, participantes en el Camino y participantes en torno a las etapas del camino).
4. **PT4. La continuidad del camino.** Aglutina resultados, facilita su divulgación y cuenta con un carácter proyectivo, generando sinergias y nuevas aplicaciones.

1.3. El Camino de Santiago como pretexto

El proyecto contribuye a una de las prioridades principales de la línea de educación de personas adultas de la convocatoria Erasmus+: «mejorar la disponibilidad de oportunidades de aprendizaje de alta calidad» en tanto que iniciativa educativa dirigida a personas adultas mayores. Caxato es una propuesta pedagógica, no se trata de sensibilizar o formar, de actividades aisladas o movilidad; se ha diseñado como un marco de referencia y como proceso. El reto ha sido trascender el concepto del Camino de Santiago como un espacio de ocio para convertirlo en un ámbito de educación.

El Camino de Santiago se construye como un amplio entramado de rutas que se extienden por toda la península ibérica y parte de Europa. Parten de caminos principales que se van bifur-

cando para construir recorridos adicionales y ampliar los puntos de origen. El valor paisajístico, histórico y patrimonial de los trayectos lo convierte en un entorno idóneo para el diseño de procesos educativos.

Tradicionalmente, durante siglos, los y las peregrinas descubrieron nuevas tradiciones, nuevas lenguas y nuevos estilos de vida al realizar el Camino y regresaron a sus orígenes con una identidad cultural enriquecida, una oportunidad poco habitual en unas épocas en que los viajes de larga distancia exponían a las y los viajeros a grandes peligros. «Así pues, las rutas del Camino de Santiago son un símbolo, al reflejar casi mil años de historia europea y servir de modelo de cooperación cultural para toda Europa» (Consejo de Europa, 2025). Hoy, el contexto nos ubica en una realidad muy diferente. En la era de los viajes exprés y la realidad virtual, donde el Camino se convierte en una oportunidad para desacelerar el ritmo de vida, tomar conciencia de los procesos (vitales, culturales, sociales, educativos, etc.) y disfrutar cada momento. En todo caso, hay algo que no ha cambiado con el paso de los siglos. Varios autores y autoras utilizan la metáfora viaria para asimilar las peregrinaciones con el largo camino de la vida, lleno de vericuetos y encrucijadas, que transcurre entre el nacimiento y la muerte (Agís, 2008).

En el caso de Caxato, tomando como referencia este recorrido, entendido como un proceso, ha generado un ecosistema de formación adaptado a estudiantado senior, el desarrollo de metodologías que involucraron a las personas participantes y las convirtieron en actores y protagonistas, priorizando el aprendizaje significativo y constructivista, abordando brechas y retos actuales de formación.

Existe una segunda metáfora en el proyecto, la denominación escogida. En gallego el término *caxato* se refiere a un 'palo o vara con puño que se lleva en la mano para apoyarse al caminar'.² El término esconde un simbolismo evidente entre el devenir de la vida y los apoyos que necesitamos para evolucionar y mejorar, donde la educación ocupa un lugar primordial para generar oportunidades.

2. <https://academia.gal/diccionario/-/termo/caxato>

1.4. Principios metodológicos

Todas las actividades diseñadas para cada uno de los paquetes de trabajo mencionados se han desarrollado desde un paradigma de envejecimiento activo y saludable dirigido a alcanzar el bienestar de las personas y su aprendizaje.

Los resultados de la propuesta se vinculan a la generación de conocimiento (a partir de la investigación y la transferencia), la mejora de capacidades (blandas, digital, cultural y artística, para la sostenibilidad) y la divulgación/difusión del proyecto. Para construir capacidades a través de una experiencia que active al estudiantado y lo ponga en el centro, mejorando su motivación y autoestima.

Además, se han abordado «valores comunes, compromiso y participación cívica», que se liga a la selección del Camino de Santiago como núcleo temático, espacio de encuentro de valores europeos compartidos. El proyecto se ha convertido en una construcción vivencial de valores y de identidad europea a través del patrimonio común jacobeo y de las 3 etapas de convivencia. Esta prioridad es especialmente singular en la actual situación de cuestionamiento de los valores democráticos y de la convivencia, que exige acciones como Caxato que consoliden una ciudadanía (pro)activa con su entorno

Por último, se ha tenido en cuenta la prioridad de «crear y promover oportunidades de aprendizaje entre ciudadanos y generaciones», que se ha abordado a través de la integración de la diversidad individual y cultural, participantes senior de 3 países, con una amplia heterogeneidad de perfiles.

Ambas prioridades se refuerzan con el hecho de que todo el proceso se ha realizado *con* y *entre* las personas participantes de las entidades socias, generando espacios de interculturalidad, trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias blandas. Además, se ha tenido muy en cuenta la relación con el entorno en el que se ha trabajado.

Respecto a las necesidades de los grupos destinatarios, personas adultas mayores de 50 años con interés en la educación continua y el intercambio cultural:

- Se sitúa al estudiantado en el centro, quienes dejan de ser solo receptores de contenidos para construir saberes y ser protagonistas de los procesos.
- Se rebate el edadismo, ayudando a romper la brecha de aprendizaje y acceso del adulto-mayor.

Para abordar estas necesidades, el proyecto se diseñó con metodologías inclusivas y participativas. Se realizaron talleres, seminarios y actividades en cada etapa del camino (Italia-Francia, La Rioja y Galicia), adaptando los contenidos a las experiencias y expectativas de los participantes. Además, se fomentó el uso de herramientas digitales y narrativas personales para documentar el aprendizaje, promoviendo la alfabetización digital y la expresión creativa.

1.5. Núcleos temáticos

A diferencia de iniciativas anteriores, Caxato no solo se centró en el aprendizaje teórico, sino que combinó el conocimiento con una vivencia práctica y cultural a través de un itinerario transnacional. Este enfoque permitió a cada participante experimentar directamente la historia, la cultura y los valores europeos, promoviendo un aprendizaje experiencial y significativo.

Las premisas metodológicas expuestas se complementan con los siguientes temas:

- **El envejecimiento activo.** Aprender, peregrinar y convivir. Desde este principio se buscan tanto objetivos de salud como sociales de independencia, de movilidad en el sentido más amplio de la palabra, de facilitar la posibilidad de desarrollar programas y trabajos que supongan una continuidad con respecto a lo que ha sido la vida previa de cada uno y contribuyan al bien común (Giró, 2006; Marrero, Fernández Esteban y Arnay, 2012; Pérez de Guzmán *et al.*, 2013; Facal *et al.*, 2019; Pérez Serrano *et al.*, 2019). «Mientras para algunos supone una continuidad de lo que ha sido la vida previa, para otros será un inicio» (Limón Mendizábal, 2018, 46).

En el marco del proyecto se realizaron sesiones de formación en las sedes de las entidades participantes y en el Camino. El estudiantado ha sido el centro del aprendizaje. Ha sido importante la actividad física, pero más la actividad intelectual y cognitiva.

- **La creatividad, el arte y la cultura.** Desde una dimensión aplicada y creadora mediante la creación digital y aplicando otras artes.

Las artes son un potente recurso de comunicación y expresión, infroutilizado, en gran medida, por una derivación cultural que le otorga un carácter elitista y no generalizable a toda la ciudadanía. Los valores estéticos y artísticos demasiado a menudo se relacionan con el valor que el mercado les confiere, sin que exista un reconocimiento personal y subjetivo. Todas las personas tienen capacidad para crear productos artísticos, al margen de su comercialización o su valor económico (Touriñán y Longueira, 2018).

Si bien el propio Camino es una fuente de patrimonio material e inmaterial, las actividades se han orientado a que las y los participantes desarrollen capacidades propias. Se han hecho valer las habilidades de cada participante y todos los talentos en los productos desarrollados.

- **Las competencias y habilidades digitales.** Experimentar y crear a partir del entorno digital.

El abordaje de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se presenta habitualmente como uno de los grandes retos de las personas adultas mayores, que experimentan el entorno digital como un contexto ajeno a su naturaleza, como inmigrantes digitales (Prensky, 2001; Piscitelli, 2008).

En Caxato, el grado de partida de aproximación a las TIC de las y los participantes era muy heterogéneo. El transcurso del proyecto contemplaba formaciones específicas para un desarrollo aplicado y con el objetivo de convertir las TIC (con el móvil como protagonista) en una herramienta fundamental en el progreso del proyecto.

- **La sostenibilidad.** Ambiental, social, cultural y económica. Se entiende el desarrollo sostenible como aquel que «satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades

de las futuras generaciones» (Brundtland, 1987, 5). La Agenda 2030 plantea en el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4 la necesidad de conseguir que todas las personas cuenten con formación específica y desarrollen competencias en sostenibilidad (UN, 2015). Los grandes retos en el caso de las personas adultas mayores se centran en el desarrollo de «competencias interpersonales», el abordaje de capacidades que permitan la creación conjunta de soluciones a los complejos desafíos actuales más allá de las fronteras sectoriales, partiendo de principios de antelación, interdisciplinariedad, participación, movilización e incidencia (Longueira, Bautista-Cerro y Rodríguez, 2018; Legacy17, 2022).

Caxato ha trabajado los principios de la sostenibilidad de manera transversal, insertando esta dimensión desde diferentes enfoques, aprovechando el camino como laboratorio de pruebas y experiencias.

1.6. Resultados y conclusiones

La cooperación con socios transnacionales (Italia, Francia y España) ha aportado complementariedad al proyecto, multiplicando sus capacidades. En primer lugar, permitió un enfoque comparativo de la cultura y la historia europeas, fortaleciendo la identidad y los valores compartidos. En segundo lugar, favoreció la creación de redes de aprendizaje intergeneracionales y multiculturales, lo que enriqueció la experiencia de los participantes. Finalmente, la diversidad de enfoques metodológicos entre los socios permitió desarrollar un modelo replicable para futuras iniciativas de educación para mayores, con un impacto duradero en la promoción de la ciudadanía activa y el envejecimiento saludable a escala europea.

Desde el punto de vista experiencial, compartir diferentes vivencias, experimentar aspectos histórico-culturales y medioambientales de tres países a través del camino, con el uso de herramientas digitales para plasmarlos, y ello creó vínculos fuertes entre los y las participantes desde el punto de vista humano, social y cultural.

Los resultados del proyecto han desarrollado diferentes productos disponibles en línea:

- Glosario con términos clave del ámbito de la educación de personas adultas mayores.³
- Mapa interactivo de tres etapas del Camino de Santiago «francés», centrado en cinco ejes temáticos: medio ambiente y naturaleza, patrimonio jacobeo o vinculado al Camino de Santiago, tradiciones y costumbres, gastronomía y productos típicos, y arte/artesanía y productos populares.⁴
- Tres unidades didácticas centradas en el proyecto y en el Camino de Santiago: «Descubriendo el Camino»,⁵ «Aprendiendo a través del Camino»⁶ y «Territorio y tradiciones en el Camino».⁷
- Piezas audiovisuales de Caxato.⁸

Pero, sobre todo, Caxato ha posibilitado el desarrollo de capacidades para las entidades promotoras del proyecto, las y los profesionales de la educación implicados y las personas participantes, verdaderas protagonistas de la propuesta.

Para finalizar, cabe destacar que el origen de Caxato se centra en tres dimensiones educativas que favorecen la calidad de las propuestas educativas. Por un lado, el desarrollo integral de las y los participantes, atendiendo a los ámbitos cognitivo, volitivo y afectivo-emocional. Además, la dimensión personal, adecuando el proceso a cada participante y consiguiendo el desarrollo de procesos y soluciones propios. Por último, se ha trabajado desde la dimensión patrimonial, entendiendo la educación como la mejor apuesta por uno y una misma (Touriñán y Longueira, 2018).

3. Disponible en <https://www.proyectocaxato.eu/recursos/glosario/>

4. Disponible en <https://www.proyectocaxato.eu/recursos/mapa-interactivo/>

5. Disponible en <https://www.proyectocaxato.eu/unidad-didactica-i-descubriendo-el-camino/>

6. Disponible en <https://www.proyectocaxato.eu/unidad-didactica-ii-aprendiendo-a-traves-del-camino/>

7. Disponible en <https://www.proyectocaxato.eu/unidad-didactica-3-territorio-y-tradiciones-en-el-camino/>

8. Disponibles en <https://www.youtube.com/@Caxato-y4s>

1.7. Referencias bibliográficas

- Agís, M. (2008). Aspectos filosóficos y antropológicos del Camino de Santiago. Fenomenología de la peregrinación a Compostela. En M. Agís, C. Baliñas y J. Ríos (Coord.), *Galicia y Japón: Del sol naciente al sol poniente. IX Encontros internacionais de filosofía no Camiño de Santiago* (pp. 301-324). https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12908/CC-98_art_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brundtland, G. H. (1987). *Nuestro futuro común (Informe Brundtland)*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>. Consultado en enero de 2025.
- Consejo de Europa (2025). *Camino de Santiago de Compostela. Itinerarios culturales*. <https://www.coe.int/es/web/cultural-routes/the-santiago-de-compostela-pilgrim-routes>. Consultado en enero de 2025.
- Facal, D.; Maseda, A.; Pereiro, A. X.; Gandoy-Crego, M.; Lorenzo-López, L.; Yanguas, J., y Millán-Calenti, J. C. (2019). Fragilidad cognitiva: Una revisión sistemática conceptual y una propuesta operativa para futuras investigaciones. *Maturitas*, 121, 48-56. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2018.12.006>. Consultado en enero de 2025.
- Giró, J. (Coord.) (2006). *Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo*. Universidad de La Rioja.
- Legacy17 (2022). *Unlearning for a Thrivable Future A draft compendium for educators*. OSTS Transformation International Publications. <https://legacy17.org/wp-content/uploads/2023/05/Compendium-Unlearning-for-a-Thrivable-Future.pdf>. Consultado en enero de 2025.
- Limón Mendizabal, M. R. (2018). Envejecimiento activo: Un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula abierta*, 47(1), 45-54. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.1.2018.45-54>. Consultado en enero de 2025.
- Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación: La educación musical como educación, como educación artística y como educación profesional y vocacional. En J. M. Touriñán, *Artes y Educación: Fundamentos de Pedagogía Mesoaxiológica* (pp. 196-237). Netbiblo.
- Marrero, J.; Fernández Esteban, I., y Arnay, J. (2012). Educación y envejecimiento: el envejecimiento constructivo». *Informació psicològica*, 104, 57-71.

NU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. General Assembly of the United Nations*. A/RES/70/1. https://digitallibrary.un.org/record/3923923/files/A_RES_70_1-ES.pdf. Consultado en enero de 2025.

Pérez de Guzmán, V.; Rodríguez Díez, J. L., y De Juanas Oliva, A. (2020). Envejecimiento activo: Educación de personas adultas y mayores. En F. J. del Pozo Serrano (Coord.), *Intervención educativa en contextos sociales: Fundamentos e investigación, estrategias y educación social en el ciclo vital* (pp. 318-334). Universidad del Norte. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1cfthrh>. Consultado en enero de 2025.

Pérez Serrano, M. G. (coord.); De Juanas Oliva, A. (coord.); Cuenca París, M. E.; Limón Mendizábal, M.; Lancho, J.; Ortega Navas, M. C., y Muelas, A. (2013). *Calidad de vida en personas adultas y mayores*. UNED.

Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, 16(016), 43-56. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.782>. Consultado en enero de 2025.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*, 9(6), 1-7. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>. Consultado en enero de 2025.

Touriñán, J. M. y Longueira, S. (Coord.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación: Pedagogía general y aplicada*. Andavira.

Longueira, S., Bautista, M.ª J., y Rodríguez, J. A. (2018). La Educación para el Desarrollo Sostenible: Sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente [Ponencia 1]. En M. C. Barroso (Coord.), *XXXVII SITE. Educación en la Sociedad del Conocimiento y el Desarrollo Sostenible* (pp. 19-56).

La Pedagogía Gerontológica, disciplina de la Pedagogía como ciencia de la educación

MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

MARÍA GONZÁLEZ BLANCO

ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Universidade de Santiago de Compostela

2.1 Introducción

En este capítulo trataremos de fundamentar la necesidad de que la educación de las personas mayores se convierta en un ámbito educativo y, por consiguiente, se construya un conocimiento de la educación que dé lugar, por su crecimiento, a una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía como ciencia de la educación que podría denominarse, con propiedad, Pedagogía Gerontológica.

Este conocimiento se ha englobado hasta ahora en lo que entendemos como educación de adultos. No obstante, en la actualidad, por su crecimiento, tanto en la demanda de esta educación como en el número de intervenciones educativas que se vienen realizando con este colectivo de edad, se ha registrado un aumento del número de investigadores y profesionales de la educación relacionados con este ámbito que han ampliado la materia que explica y justifica este tipo de actuaciones educativas sobre este sector poblacional.

Esto permite hablar de la construcción de una disciplina pedagógica específica como puede ser la propia Educación de Adultos –de la que procede–, la Pedagogía General o Teoría de la

Educación, la Pedagogía Comparada, la Pedagogía Social, la Didáctica, el Diagnóstico Educativo, etc.

Para esta justificación nos centraremos en primer lugar en definir lo que entendemos por educación permanente. Dentro de esta forma de comprender la educación hablaremos de la educación de adultos y como de esta última se puede diferenciar la justificación de intervenciones educativas sobre el colectivo de las personas mayores, que por sus demandas, intereses, objetivos y circunstancias socioeducativas se distinguen del resto de los adultos. Precisamente, esto último hace necesarios conocimientos teóricos y prácticos específicos para, como ya apuntamos, explicar y justificar las intervenciones educativas o pedagógicas que se les proponen.

2.2. Educación permanente

La globalización, las tecnologías de la información y la comunicación y, más recientemente, el desarrollo de la inteligencia artificial en la educación se han convertido, tal y como ya se ha desarrollado en otros textos (Rodríguez, 2003; Touriñán, 2005; Touriñán y Olveira, 2021; Olveira, Seijas y Rodríguez, 2024), en elementos estratégicos tanto de innovación como de desarrollo productivo por su directa implicación en la calidad de vida de las personas y la revalorización del capital humano. Lo que pone en evidencia una de las características que mejor definen a la especie humana: la capacidad para adquirir conocimientos y desarrollar competencias, destrezas, hábitos y actitudes; es decir, la capacidad para aprender con independencia de la edad, el espacio y el tiempo. Es lo que en la actualidad se viene denominando «aprendizaje a lo largo de la vida», definida por la Comisión Europea como «toda actividad de aprendizaje útil, con carácter permanente, encaminada a mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias» (EURYDICE-CEDEFOP, 2001, 107) y que en el conocimiento especializado se identifica como «educación permanente», que no es ningún tipo de educación, sino una manera de entender la educación en su dimensión dinámica, una orientación o sentido de la educación.

Esta forma de entender la educación se refiere a todo tipo de intervención pedagógica y educativa realizada en el sistema escolar o fuera de él, de modo que comprende todos los programas educativos y formativos orientados al aumento de la calidad de vida, la participación social, etc., que influyen en la mejora de las personas y son de utilidad para la sociedad, como la formación de las personas mayores en sus distintas modalidades y tipos. Esta visión implica que el acceso a la educación va más allá del espacio y de la edad; en otras palabras, supone una ruptura de las fronteras del espacio y del tiempo con relación al acceso a la educación y, por lo tanto, ya no existe edad ni espacio único de educación. Cualquier edad es buena para acceder a la educación y cualquier espacio puede ser educativo.

Hemos de entender, por tanto, la educación permanente como el proceso educativo que realiza el ser humano en el transcurso de su existencia y que Eurydice define como

toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. (EURYDICE 2007, 7)

Es decir, la formación permanente se refiere tanto a la formación profesional (inicial o de perfeccionamiento) como a la formación académica dirigida a la realización de estudios posteriores o a la mejora socioeducativa de las personas (ocio, salud, participación social, etc.). Esto supone que deben construirse

puentes y vínculos para enlazar las diversas vías de aprendizaje, permitiendo el paso del mundo del trabajo al del aprendizaje y viceversa y, lo que es más importante, valorar y reconocer de forma explícita (mediante certificación o títulos) los resultados del aprendizaje realizado en contextos no formales. (EURYDICE, 2001, 107)

En otras palabras, en la formación permanente tiene cabida la educación infantil, la obligatoria, la secundaria, la profesional, la superior universitaria y no universitaria, la ocupacional y la de

adultos. Además, hace referencia a todas aquellas formas de educación, como la formación para la utilización del ocio y el tiempo libre, la mejora de la calidad de vida, la participación social, el incremento de la empleabilidad, la formación de las personas mayores en sus distintas modalidades y tipos, etc. Dicho de otra manera, toda formación que sirva para el progreso de las personas y sea de utilidad para la sociedad.

2.3. Educación de personas adultas

Por lo que acabamos de comentar, parece claro que la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la infancia y en la juventud se desarrollan en el sistema escolar a través de la enseñanza infantil, primaria, secundaria y superior. Sin embargo, no es fácil delimitar la formación una vez se ha superado la educación obligatoria o la formación inicial profesional; nos estamos refiriendo en este caso a la educación de personas adultas.

Desde esta perspectiva, como ya se apuntaba en la Conferencia de Nairobi (Requejo, 2003), la educación de adultos tiene una doble vertiente: la económica y la socioeducativa. Por ello se definió como «la totalidad de los procedimientos organizados de educación sea cual sea el contenido, el nivel y el método, sean formales o no formales [...]» (Saramona, 1991, 181).

Esta definición es completada en la Conferencia de Hamburgo (Declaración de Hamburgo, 1997) cuando se entiende que la educación de adultos

comprende la educación formal y permanente, la educación no formal y toda gama de oportunidades de educación informal y ocasional existentes en una sociedad educativa multicultural, en la que se deben reconocer los enfoques teóricos y los basados en la práctica. (Requejo, 2003, 215)

En este sentido, es tal la importancia de la educación en la sociedad actual que una de las demandas sociales más relevantes es

que se reconozcan de alguna manera todos aquellos aprendizajes de los y las ciudadanas con el fin de integrarlos, tanto los que se llevan a cabo a través de procesos de autoeducación como de heteroeducación, sean estos formales, no formales e informales.

Por tanto, tenemos que hablar, por una parte, de la formación profesional, tanto si es inicial como de perfeccionamiento; por otra parte, de la formación académica, tanto si es para la realización de estudios posteriores como si es simplemente para la mejora socioeducativa del adulto, sobre todo en lo que se refiere al ocio, la salud o la participación social.

Con respecto a la formación profesional de personas adultas, nos podemos referir a distintas formas de educación o formación. En primer lugar, existe la formación inicial para el ejercicio de una actividad profesional, que es la formación académica que necesitan los diferentes profesionales para poder ejercer su profesión. En segundo lugar, existe la formación ocupacional, que puede ser definida como aquella que «se dirige prioritariamente a potenciar la inserción y reinserción profesional de la población demandante de empleo, mediante la cualificación, recualificación o puesta al día de sus competencias profesionales» (EURYDICE-CEDEFOP-ETF, 2003, 44) y que tiene dos modalidades: la primera está dirigida a formar a individuos para el ejercicio de una ocupación y equivale a una formación profesional inicial para ejercer un trabajo. La segunda se dirige a aquellos colectivos que demandan empleo, tanto si nunca accedieron al mundo laboral como si se quedaron sin trabajo, pero que ya tienen una determinada formación. En tercer lugar, existe la formación de actualización o reciclaje en sentido estricto, que se correspondería con la necesidad de perfeccionamiento profesional y se lleva a cabo después de la formación inicial, denominada «formación en servicio» (EURYDICE-CEDEFOP-ETF, 2003, 44).

Cuando hablamos de educación de personas adultas de tipo académico no profesional nos referimos, por una parte, a aquellas acciones educativas que se realizan sobre este colectivo para que alcance la formación académica que en su momento no logró, como puede ser el certificado de enseñanza obligatoria, el bachillerato, etc., que tienen que ver con la formación reglada y

que permiten adquirir una formación fundamentalmente académica y, en algunos casos, profesional. Y, por otra parte, a otra oferta de formación básicamente académica que no tiene como fin, en principio, obtener un determinado título o la obtención del acceso a otras enseñanzas, sino participar en estas actividades para, entre otras cosas, ocupar el tiempo libre y de ocio, aumentar los conocimientos culturales y científicos, mejorar la calidad de vida, potenciar la participación social, el conocimiento de idiomas, etc. En el fondo, estas actividades educativas tienden a la democratización y expansión del conocimiento.

Entre estas últimas, podemos hablar de las que empiezan a desarrollarse a finales del siglo XIX en diferentes países europeos, incluido España, a través de la organización de las universidades populares. Estas instituciones ofertaban, sobre todo, programas de formación muy relacionados con las actividades socioculturales: dinamizar la vida cultural de la comunidad; impulsar el asociacionismo; promover la participación en los asuntos sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales; ofrecer alternativas al tiempo libre y realizar programas específicos con grupos especialmente desfavorecidos, facilitando su integración social, junto con actividades formativas regladas (Mayán *et al.*, 2000).

En la década de los setenta del siglo pasado, aparecieron otro tipo de instituciones formativas dirigidas a las personas mayores o de la tercera edad que se expandieron por toda Europa y por los países más desarrollados del mundo, las universidades/aulas de la tercera edad. En muchos países están ligadas a la universidad y en otros a asociaciones o fundaciones (es el caso de España), por lo que existen grandes diferencias entre unas y otras. Pero, dada su procedencia, muchos de los programas de formación se han decantado, igual que las anteriores, hacia la perspectiva sociocultural, entre los que podemos destacar, por ejemplo, los dirigidos a formación cultural, dinámica ocupacional, desarrollo físico-psíquico, actividades sociales y participación ciudadana, extensión cultural, etc., y en muy pocos casos al estudio e investigación (Mayán *et al.*, 2000).

En esta línea, dada la demanda por parte de las personas mayores de programas educativos y formativos, por ejemplo, algu-

nas universidades del Estado español a finales de la década de los setenta y principios de los ochenta del siglo pasado empiezan a realizar ofertas que tratan de cubrir esta creciente demanda. Aunque será en la última década del siglo XX cuando la mayor parte de las universidades abran sus espacios a las personas mayores de 50 o 55 años con programas específicos para este grupo de edad. Programas que, a diferencia de los primeros, tienen una estructura académica y organizativa semejante al resto de la oferta universitaria reglada que genéricamente se van a denominar «Programas Universitarios para Personas Mayores».

La oferta de este tipo de programas en la universidad se abordó desde la perspectiva del cambio de las universidades en su proceso de democratización. En este sentido, estos programas están en consonancia con la misión social y de expansión de la universidad; es decir, tratan de abrir sus puertas a todos los sectores de la población, tanto aquellos que ya pasaron por sus aulas como los que por diversos motivos no pudieron acceder. Estamos hablando, por una parte, de democratizar el conocimiento, acercándolo a este sector de la población y, por otra, a través del ejercicio intelectual de prevenir situaciones de dependencia, potenciar la autonomía personal y, en definitiva, mejorar la calidad de vida.

2.4. Objetivos de la intervención educativa para personas mayores

Para establecer cuáles son los objetivos que se tratan de alcanzar con estas intervenciones, hay que tener en cuenta las necesidades y demandas específicas que presenta este grupo de edad. Teniendo esto presente, las circunstancias en las que se van a inscribir no serán las mismas en los países más desarrollados que en los países en vías de industrialización. Así, en los primeros se habla más de desarrollos educativos relacionados con la preparación para la jubilación, el reciclaje y, de forma primordial, la mejora de la calidad de vida. Sin embargo, en los segundos está centrada, sobre todo, en la cualificación laboral o profesional y en la alfabetización de adultos y, por tanto, de las personas mayores.

Curiosamente, son los programas que tratan de preparar a las personas para la jubilación los que nos están marcando las líneas que nos permiten justificar las intervenciones con el colectivo de las personas mayores, así como su estudio e investigación. Y esto nos va a permitir diferenciar este colectivo del de los adultos. Es decir, el colectivo de las personas mayores no debe definirse solo por la edad, sino también por una característica común a todas estas personas: estar jubiladas, no estar realizando tareas laborales o productivas.

En otras palabras, uno de los motivos principales de esta diferenciación o especialización se produce, en los países desarrollados, por una conjunción de acontecimientos inexistentes hasta ese momento. Estos acontecimientos, desde nuestro punto de vista, hacen que aumente el interés por la tercera edad. Uno de ellos es que la jubilación del mundo laboral se produce, de forma mayoritaria, entre los 65 y 70 años. Otro, el aumento de la esperanza de vida, pues llega a esta edad un porcentaje cada vez mayor de la población y, con frecuencia, en buenas condiciones físicas y psíquicas. Esto provoca que, por una parte, debido a la jubilación este sector de edad tenga una característica común que lo diferencia del resto de la población: el tiempo libre, que en principio es todo el tiempo que antes ocupaba en su actividad laboral, además del que tenía cuando estaba trabajando. Asimismo, este grupo poblacional está en unas condiciones físicas y psíquicas lo suficientemente buenas como para utilizar su ocio en lo que más le interese y durante bastante más tiempo.

La especificidad de los programas para la tercera edad, con respecto a los programas de adultos, es el resultado, a nuestro modesto entender, de la existencia de tiempo libre. Es decir, mientras las personas adultas no jubiladas laboralmente pueden tener serias dificultades para participar en diferentes programas (por ejemplo, preparación para la jubilación) por falta de tiempo libre, a las personas jubiladas laboralmente lo que les «sobra» es precisamente tiempo libre. En este sentido, están en mejores condiciones para participar en programas educativos, culturales, etc., dirigidos en exclusiva a ellas.

Por todo ello, debemos entender que la intervención sobre el colectivo de la tercera edad debe ir dirigida, sobre todo, por no decir en exclusiva, a mantener este colectivo con el mejor nivel de vida posible, tanto objetivo como subjetivo. Finalidad que, en el fondo, no debería ser exclusiva de este grupo de edad. En todo caso, las intervenciones que se hagan sobre este segmento poblacional deben ir dirigidas a conseguir que se sientan como una persona más de la sociedad en la que viven, participando en ella y teniendo una calidad de vida semejante a la que tuvieron mientras fueron productivos laboralmente para dicha sociedad o incluso mejor (Peña y Rodríguez, 1996).

En esta línea, partimos de la idea de que los programas que se elaboren para las personas mayores, que en la mayoría de los casos coinciden con las personas que están fuera del ámbito laboral, deben estar dirigidos, entre otros objetivos, a mantener los lazos de unión de estas personas con la sociedad, tratando de recomponer desde otra perspectiva uno de los que se pierde, el laboral. En otras palabras, debe ser un programa que trate de mantener a las personas adultas mayores dentro de la sociedad y, en principio, en las mismas condiciones que antes de la jubilación y con la misma calidad de vida (Peña y Rodríguez, 1997). De lo que se trata, en última instancia, es de ocupar el tiempo libre, haciéndoles entender que ese tiempo que otros ocupan en la actividad laboral lo pueden emplear en actividades que pueden ser tan creativas, tan satisfactorias, tan agradables e incluso tan rentables y productivas como las que desarrollaban en el mundo laboral.

Estos programas resultan muy necesarios, sobre todo en nuestras sociedades, en las que las personas mayores han perdido, en gran medida, el ascendiente que tenían sobre el resto de la población. Por tanto, deberían tratar de solucionar o prevenir los posibles problemas que tengan o pudieran tener, utilizando de forma conjunta los conocimientos que nos proporcionan las diferentes ciencias que estudian el hombre y la sociedad. Programas que conjuguén los conocimientos médicos, económicos, sociológicos, psicológicos, antropológicos y educativos, en cuya elaboración participen especialistas en medicina, economía, sociología, psicología, antropología y pedagogía. Programas que,

por otra parte, afecten a todos los ámbitos del hombre: físico, intelectual, afectivo, estético, social, ambiental, político, moral e incluso para algunos también religioso.

Desde esta perspectiva, los programas deberán cubrir una serie de aspectos, en función de las necesidades y demandas de la población adulta mayor. Entre otros, se pueden citar los siguientes: el mantenimiento físico y psíquico; el desarrollo de actividades de dinámica o terapia ocupacional (incluso podrían ser actividades productivas y no solo de tipo lúdico o recreativo); el desarrollo cultural y formativo (en el que se podrían incluir también las actividades dirigidas a informar sobre temas de salud, alimentación, derechos civiles y económicos, etc.); la integración en la sociedad, manteniendo los vínculos ya existentes, recomponiendo o sustituyendo los que se perdieron (laboral), promoviendo y facilitando la participación ciudadana de todas las personas mayores en cada una de las esferas de la sociedad; y, finalmente, el desarrollo y promoción del estudio y la investigación de este sector poblacional, que permita un mejor conocimiento de las situaciones en las que viven, así como de los problemas que tiene este, cada vez más numeroso, sector de la población (Santos y Rodríguez, 1993; Peña y Rodríguez, 1996 y 1997).

De estas ideas y del análisis de los diferentes programas podemos inferir que los fines y objetivos de los programas universitarios para personas mayores se pueden concretar, entre otros, en los siguientes fines sociales (Antelo, 2003; Lopes, 2004; Rodríguez, 2008):

- Mejorar la calidad de vida, a través del conocimiento y de las relaciones que se establecen en el ámbito universitario.
- Potenciar el desarrollo de las relaciones intergeneracionales, facilitando la transferencia de conocimientos y actitudes a través de la experiencia.
- Desarrollar la formación para el voluntariado en colaboración con los servicios sociales y de la comunidad, así como con otras instituciones.
- Fomentar el desarrollo del asociacionismo, tanto en el ámbito universitario como extrauniversitario.

Respecto a los fines formativos, se recogen los siguientes (Antelo, 2003; Lopes, 2004; Rodríguez, 2008):

- Proporcionar una formación universitaria que facilite el desarrollo de un aprendizaje autónomo.
- Divulgar, ampliar o actualizar el conocimiento y la cultura entre las personas mayores.
- Promover un mejor conocimiento del entorno para obtener un mayor provecho de las ofertas de ocio (culturales, físicas, intelectuales, etc.) en la sociedad.
- Favorecer el desarrollo personal de capacidades y valores de las personas mayores desde la perspectiva de la formación a lo largo de toda la vida.
- Facilitar el acceso a otros estudios universitarios a aquellas personas que, después de cursar enseñanzas específicas para mayores, acrediten tener la formación necesaria para cursarlos.

Es decir, todos los programas tratan de combinar fines educativos con fines sociales; dicho de otro modo, se trata de mejorar la calidad de vida de este grupo etario a través del trabajo intelectual. Curiosamente, estos programas promueven una de las finalidades señaladas en la *Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia*: el fomento de la autonomía personal y la contribución a la mejora de las condiciones de vida de los y las ciudadanas.

2.5. Desarrollo educativo de las personas mayores

El objetivo fundamental de las intervenciones con este colectivo, como acabamos de ver, es mejorar su calidad de vida a través del ejercicio intelectual necesario para realizarlas, lo que implica cubrir otra serie de objetivos implícitos, entre los que podemos destacar los siguientes: aumentar las relaciones intergeneracionales; promover la participación social; (re)integrarse en la sociedad; ocupar el tiempo de libre o de ocio; adquirir nuevos contactos; desarrollar o mantener destrezas, habilidades y actitudes,

etc. En definitiva, mejorar la calidad de vida, no solo la objetiva, sino también la subjetiva.

Se hace necesario, por tanto, construir programas de intervención educativa o pedagógica dirigidos a alcanzar ese fin. Para ello, hay que entender esta realidad como un ámbito de educación que permita el desarrollo de las finalidades y los objetivos de estos programas, es decir, que nos permitan realizar intervenciones educativas para alcanzar las finalidades y los objetivos fijados por medio de la organización de los diferentes contenidos de las áreas culturales, esto es, «*educar por el área cultural*» (Touriñán, 2014a: 239). Se va a tratar, por tanto, de desarrollar o mantener, en su caso, valores relacionados con todas las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad (Touriñán, 2014a y 2014b) a través de los conocimientos de las diversas áreas culturales implicadas y materializándose en las distintas materias del programa y en las actividades que en ellas se planifiquen. En esta línea, siguiendo al profesor J. M. Touriñán (2014b), los valores específicos agrupados en función de los rasgos del carácter vinculados a las dimensiones generales de intervención, sin ser muy exhaustivos, serían los que examinamos a continuación (Rodríguez, Olveira y Gutiérrez 2016 y 2018).

Con respecto a la inteligencia, estarían los relacionados con el mantenimiento y potenciación de la memoria, la atención, la observación, la argumentación, el juicio, etc., que se llevarían a cabo por medio de la actividad, fundamentalmente, intelectual necesaria para el desarrollo y seguimiento de las materias del programa.

Con relación a la dimensión afectiva, vendría reflejada en la mejora de la calidad de vida subjetiva y, de forma especial, en el mantenimiento o mejora de las relaciones con los demás, tanto con las personas de su entorno más cercano (familiares, vecinos) como potenciando relaciones diferentes a las familiares y sociales que venían manteniendo, y de manera muy especial a través de los contactos y relaciones que se pueden adquirir en el ámbito universitario, y el establecimiento de relaciones intergeneracionales. En esta dimensión se fomentan valores como la satisfacción, el interés, la generosidad, el altruismo, la participación,

la socialización, la tolerancia, etc. Autores como el profesor J. M. Touriñán (2014b) asocian algunos de estos valores a grupos de rasgos relacionados con la diversidad cultural, territorial e incluso temporal.

Si hablamos de la dimensión volitiva, debemos citar valores como la perseverancia, la disciplina, la paciencia, la lealtad, todos muy relacionados con las finalidades que se tratan de alcanzar en estos programas, como implicarse en funciones de voluntariado y asociacionismo, tanto a escala universitaria como extrauniversitaria. Es decir, que se muestren activos en el ámbito social y, por tanto, que consideren que pueden, y deben, aportar sus conocimientos o experiencias a la comunidad y que tienen el derecho y el deber de comprometerse y aceptar las normas sociales, pero al mismo tiempo participar en su elaboración o modificación.

La operatividad nos conduce a los valores relacionados con la libertad, que junto con la responsabilidad aparecen muy ligados al propio trabajo que deben desarrollar en las aulas en lo que hace referencia al compromiso en la realización de las tareas, tanto individuales como de grupo. Esto implica el desarrollo o mantenimiento de valores más específicos como la iniciativa, el liderazgo, la eficiencia, la eficacia, etc.

En referencia a la proyectividad, está claro que en esta dimensión lo más importante, como ya expusimos en el apartado anterior, es mantener o, incluso, potenciar la autonomía personal, de modo que continúe con su actividad vital con la mayor independencia posible, es decir, su trayectoria personal.

Para finalizar, por lo que atañe a la dimensión creativa, se debería mantener o mejorar, en lo posible, tanto la salud mental como física de este colectivo. En otras palabras, mejorar la salud o prevenir los deterioros producidos por la edad y mejorar las actividades sociales y culturales a través de la planificación de los tiempos de ocio y del tiempo libre que disfruta este alumnado, en función de las necesidades y demandas de cada estudiante y del colectivo en su conjunto.

En definitiva, se trata, por tanto, de un ámbito educativo desde el que construir programas para personas mayores que permitan mejorar o mantener, en su caso, la calidad de vida de este

colectivo. Intervenciones educativas que logren mejorar o preservar aquellos conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y hábitos que les permitan seguir con su trayectoria vital, su autonomía personal y su participación social y cultural en la comunidad en la que viven y sobre el cual se pueden y deben realizar investigaciones y construir conocimiento de la educación y conocimiento pedagógico.

2.6. La Pedagogía Gerontológica como disciplina de la Pedagogía

Además de lo expuesto en los epígrafes anteriores, para fundamentar la Pedagogía Gerontológica debemos entender la Pedagogía como una disciplina científica autónoma, como una ciencia que se construye en función de su propio objeto de estudio (la educación) utilizando la forma de conocimiento científico-tecnológica, al igual que las demás disciplinas científico-autónomas más consolidadas como pueden ser la Física, la Biología, la Psicología, la Sociología, etc. Es decir, la Pedagogía como disciplina científica utiliza la racionalidad científico-tecnológica en el ámbito de la educación, entendida como realidad con significación intrínseca en sus términos (Bunge, 1981; Touriñán, 1989; García Aretio, 1989), elaborando teorías sustantivas de la educación y construyendo tecnologías específicas de la educación.

La Pedagogía, por consiguiente, al igual que las demás disciplinas científicas, utiliza la forma de conocimiento científico-tecnológico, que epistemológicamente tiene tres niveles de análisis: el teórico, el tecnológico y el práctico. Es decir, se compone de teorías sustantivas de la educación que establecen vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento educativo por medio de términos, enunciados y conceptos con significación intrínseca al ámbito educativo. De tecnologías específicas de la educación que construyen reglas de intervención para alcanzar objetivos intrínsecos o metas educativas a partir de las vinculaciones establecidas en las teorías sustantivas de la educación. Y de intervención pedagógica, como el ajuste de la regla

de intervención al caso concreto, o, lo que es lo mismo, la puesta en práctica de lo que se establece en la teoría sustantiva y en la tecnología específica (Castillejo, 1985; Castillejo y Colom, 1987; Touriñán, 1987a y 1987b).

Cuando hablamos de disciplina científico-autónoma, la conexión teoría-práctica no es externa debido a que las teorías explican y establecen, como apuntamos, las vinculaciones entre condiciones y efectos que afectan a un acontecimiento, mientras que la práctica es la puesta en acción de una determinada secuencia de intervención. Entre ambas se instala la tecnología, entendida como el proceso de prescripción de reglas de intervención (Touriñán, 2000).

En este sentido, la teoría sustantiva, en el contexto de justificación de la acción, rige la práctica, porque la teoría tiene como función explicar el modo de intervenir, al establecer las vinculaciones que existen entre las condiciones y los efectos que se asocian a una intervención. Pero, al mismo tiempo, la práctica, en el contexto de justificación de la acción, rige a la teoría, porque son los fenómenos que acontecen en cada intervención los que sirven de elemento de contraste para comprobar si la teoría da cuenta ajustada de los acontecimientos ocurridos (Touriñán, 1999).

Desde esta perspectiva, la función pedagógica se entiende como la puesta en acción de las investigaciones realizadas por la Pedagogía como ciencia. Es decir, el ejercicio de tareas cuya realización requiere competencias que se adquieren por medio del conocimiento científico autónomo de la educación. En este caso, la función pedagógica es especializada y específica, es generadora de principios.

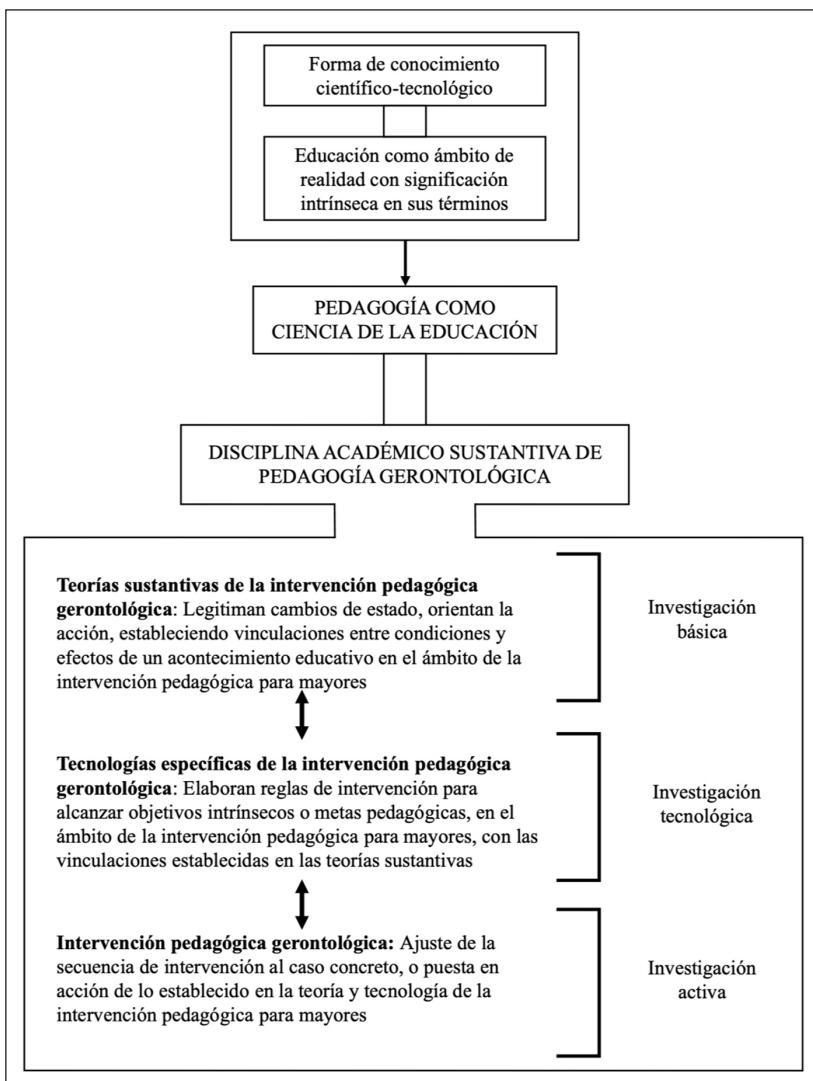
Después de lo expuesto y teniendo en cuenta lo que acontece con otras disciplinas científico-autónomas, la Pedagogía, al igual que ellas, se puede subdividir en diferentes disciplinas académico-sustantivas. Es decir, es una disciplina que se identifica epistemológicamente por utilizar la forma de conocimiento (científico-tecnológico) que utiliza la disciplina científico-autónoma de la cual proceden (Pedagogía) y, ontológicamente, por la parcela o sector del conocimiento de esa disciplina científico-autónoma (pedagógico) que le incumbe. De entre las disciplinas académico-

sustantivas de la Pedagogía se pueden destacar: la Pedagogía Social, la Organización Escolar, la Didáctica, la Orientación y el Diagnóstico, la Teoría de la educación (Pedagogía General), etc. (Vázquez, 1984; Castillejo, 1985; Touriñán, 1989), a las que podríamos añadir la Pedagogía Gerontológica.

Todas estas disciplinas académico-sustantivas, en tanto que subdisciplinas de la Pedagogía, que utilizan su misma forma de conocimiento, elaboran teorías sustantivas y tecnologías específicas del sector o parcela de la educación que estudian. Por tanto, la estructura de las disciplinas académico-sustantivas sería, al igual que la de la Pedagogía como disciplina científico-autónoma, la que aparece reflejada en la figura 2.1 (Touriñán, 1989, 18; Touriñán y Rodríguez, 1993; Rodríguez, 2006). Está claro que este cuadro nos puede servir, también, para identificar la Pedagogía como disciplina científico-autónoma de la educación, como ciencia de la educación, si en vez de hablar de teorías sustantivas y tecnologías específicas de la intervención pedagógica para mayores, como parcela o sector de la educación que le incumbe a la Pedagogía Gerontológica, hablamos de teorías sustantivas y tecnologías específicas del ámbito de la educación. O, dicho en otras palabras, que toda disciplina académico-sustantiva de la Pedagogía presentaría esta estructura, modificando solamente el ámbito, parcela o sector de la educación que estudia.

De todo esto se deduce que a la Pedagogía Gerontológica le corresponde desarrollar el conocimiento científico-tecnológico del sector o parcela de la educación que se corresponde con la intervención para mayores. Porque, en primer lugar, la Pedagogía Gerontológica es una disciplina académica sustantiva de la Pedagogía y, por tanto, debe desarrollar teorías y tecnologías de una parcela de la educación. En segundo lugar, porque el término *mayores* expresa ese aspecto del conocimiento pedagógico que lo diferencia de las otras disciplinas académico-sustantivas de la Pedagogía. Esta parcela no es otra que la intervención pedagógica para mayores. Es decir, la Pedagogía Gerontológica se ocupa de los problemas de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica para mayores, o, lo que es lo mismo, de la teoría y la tecnología de la intervención pedagógica para mayores.

Figura 2.1. Estructura de las disciplinas académico-sustantivas.



Fuente: Rodríguez (2006, 48).

Podemos, por tanto, entender la Pedagogía Gerontológica como disciplina académica sustantiva de la Pedagogía, es decir, como parte de la Pedagogía como ciencia propia del ámbito de la educación.

En resumen, cuando hablamos de investigaciones de Pedagogía Gerontológica como disciplina académica sustantiva de la

Pedagogía, nos estamos refiriendo a las construcciones teóricas de la Pedagogía Gerontológica, identificadas con el desarrollo y validación de modelos de explicación, interpretación y transformación de la intervención pedagógica para mayores y con la aplicación de esos modelos a los problemas específicos de la disciplina. En otras palabras, con las teorías sustantivas de la intervención pedagógica para mayores.

2.7. Conclusiones

Las intervenciones y los programas educativos o pedagógicos para personas mayores, en función de los objetivos que persiguen, pueden ser considerados, en la actualidad, como un ámbito educativo específico. Desde esta perspectiva se puede defender que en este ámbito es posible construir conocimiento de la educación, en general, y pedagógico, en particular, como en cualquier otro ámbito educativo.

Al entenderlo como un conocimiento pedagógico, partimos de la base de que debe ser una parte de la Pedagogía como ciencia de la educación, por lo que debe elaborar teorías sustantivas de la educación, tecnologías específicas de la educación e intervención, que sería el ajuste de las tecnologías al caso concreto. La teoría, la tecnología y la práctica hacen referencia a este ámbito específico de la educación o formación de personas mayores. En otras palabras, elaborar teorías sustantivas de la intervención educativa para mayores, construir tecnologías específicas de la intervención educativa para mayores y realizar intervenciones educativas para mayores ajustando esas tecnologías al caso concreto. Precisamente, esta disciplina académica sustantiva recibe el nombre de Pedagogía Gerontológica por ser parte de la Pedagogía como ciencia de la Educación (como disciplina científica autónoma) y la parcela o sector de la educación que le incumbe, la intervención educativa para mayores.

En resumen, la Pedagogía Gerontológica es pedagogía por ser conocimiento pedagógico, al ser elaborado desde ella como ciencia de la educación, donde los conceptos y términos tienen

significación intrínseca al ámbito de la educación. Es gerontológica porque dicho adjetivo se refiere a las personas mayores; por tanto, trata de explicar cómo las personas mayores adquieren o mantienen destrezas, actitudes, hábitos y conocimientos por medio de procesos educativos, tanto formales como no formales e informales. A partir de estas explicaciones se justifican dichas intervenciones. En definitiva, se centra en elaborar teorías sustantivas y tecnologías específicas de la intervención pedagógica para personas mayores, en Gerontología.

2.8 Referencias bibliográficas

- Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación Universitario Gerontológicas* [Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Bru, C. (Inv.Princ.) (2007). *Ánalisis y evaluación de programas universitarios para mayores: Proyecto AEPUMA*. Informe Final. IMSERSO.
- Cabedo, A. (Ed.) (2010). *La educación permanente: La Universidad y las personas mayores*. Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Castillejo, J. L. (1985). Sugerencias para una teoría de la ciencia pedagógica. En P. Aznar, J. L. Castillejo y A. Cervera, *Conceptos y propuestas (II): Teoría de la Educación* (pp. 45-56). Nau-Llibres.
- Castillejo, J. L.; Colom, A. J. (1987). *Pedagogía Sistémica*. CEAC.
- Comisión de Formación Continua (2010). *La formación permanente y las universidades españolas*. Consejo de Universidades. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>. Consultado en febrero de 2025.
- EURYDICE (2007). *La educación no profesional de adultos en Europa: Documento de trabajo*. CIDE-MECD. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-educacion-no-profesional-de-adultos-en-europa-resumen-de-la-informacion-nacional-de-la-eurybase-documento-trabajo-enero-2007_180133/. Consultado en febrero de 2025.
- EURYDICE-CEDEFOP (2001). *Iniciativas nacionales para promover el aprendizaje a lo largo de la vida en Europa*. CIDE-MECD. <https://www.>

- libreria.educacion.gob.es/libro/iniciativas-nacionales-para-promover-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida-en-europa_144394/. Consultado en enero de 2025.
- EURYDICE; CEDEFOP; ETF. (2003). *Estructura de los sistemas educativos, de formación profesional y de educación de personas adultas en Europa*. <https://www.sepe.es/dam/jcr:f1fc895f-e522-4990-85c1-36e64e6a9707/estructuras.pdf> [6]. Consultado en febrero de 2025.
- González, M.; Olveira, M.ª E., y Rodríguez, A. (2024). La Educación de Adultos y el Compromiso Social. La Experiencia de los Programas Universitarios para Mayores en la Universidad. En J. M. Touriñán y L. Touriñán (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica: Cuestiones aplicadas* (pp. 427-446). REDIPE.
- Lopes, M. J. (2004). *Percepçao da qualidade de vida dos idosos maiores de 75 anos no concelho de Vila Nova de Gaia: Estrategias educativas para a mudança*. [Tesis doctoral, Santiago de Compostela]. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Lorenzo, J. A.; Rodríguez, A., y Gutiérrez, M. C. (2011). Educación y calidad de vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 29-50. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/revista-de-educacion-no-225-226_178433/. Consultado en enero de 2025.
- Lorenzo, J. A.; Rodríguez, A., y Gutiérrez, M. C. (2012). Educación y calidad de vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades*. 9(17), 61-104. <https://periodicos.uesc.br/index.php/memorialidades/article/view/58/74>. Consultado en enero de 2025.
- Luzuriaga, L. (1975). *Pedagogía*. Losada.
- Mayán, J. M. et al. (2000). Programas universitarios para alumnos mayores. En *IV Encuentro nacional de Programas Universitarios para mayores y I Encuentro Iberoamericano de Programas Universitarios para Mayores*. Universidad de Sevilla.
- Olveira, M.ª E.; Rodríguez, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para mayores. *Academia de la Red Internacional de investigación en derecho educativo*, 2, 418-425.
- Olveira, M.ª E.; Rodríguez, A., y Touriñán, J.M. (2005). Modelos interculturales: Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias

- de intervención. En S. Peiró, (Coord.), *Nuevos espacios y nuevos entornos de educación* (pp. 165-183). Club Universitario.
- Olveira, M.ª E.; Rosende, B., y Rodríguez, A. (2024). Educar as persoas maiores: Unha necesidade na Galicia do século XXI. En A. Sotelino (Coord.), *A Educación en Galicia en Perspectiva* (pp. 437-449). Universidade de Santiago de Compostela.
- Peña, V., y Rodríguez, A. (1997). Diagnóstico de necesidades e programas institucionais a prol dos galegos da terceira idade en América (1990-1996). *Revista de Estudios Migratorios*, 3, 1991-230.
- Peña, V., y Rodríguez, A. (Dir.) (1996). *Informe socioeducativo: Os galegos da terceira idade en América*. Xunta de Galicia.
- Requejo, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos*. Ariel.
- Requejo, A., y Gutiérrez, M.ª C. (2003). Acción educativa e intervención pedagógica. En A. Rodríguez Martínez (Ed.), *Intervención Pedagógica en Gerontología*. Sega.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la Educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 31-53. <https://doi.org/10.15366/tp2006.11.002>. Consultado en enero de 2025.
- Rodríguez, A. (2008). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Personas Mayores. En M. C. Palmero (Coord.), *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal: Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Rodríguez, A.; Mayán, J. M., y Gutiérrez, M.ª C. (2010). Intervención Pedagógica en Gerontología. En A. Cabedo (Ed.), *La educación permanente: La Universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- Rodríguez, A.; Olveira, M.ª E., y Gutiérrez, M.ª C. (2016). Educación institucional y mayores: Construyendo un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *Pedagogía y Construcción de Ámbitos de Educación. La función de educar* (pp. 309-333). REDIPE.
- Rodríguez, A.; Olveira, M.ª E., y Gutiérrez, M.ª C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de Educación. En J. M. Touriñán y S. Longueira (Coords.), *La construcción de ámbitos*

- tos de educación: Pedagogía General y aplicada* (pp. 443-463). Andavira.
- Santos, M. A., y Rodríguez, A. (1993). A emigración galega en América: Cuestiós para un deseño de intervención educativa. En V. Peña (Ed.), *Galicia América: Relacións históricas e retos de futuro* (pp. 155-183). Xunta de Galicia.
- Sarramona, J. (1991). Educación de adultos. En S. Sánchez (Dir.), *Léxicos de Ciencias de la Educación: Tecnología de la Educación* (pp. 181-182). Santillana.
- Touriñán, J. M. (1987a). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española.
- Touriñán, J. M. (1987b). *Teoría de la Educación*. Anaya.
- Touriñán, J. M. (1989). Teoría de la Educación: Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 137, 7-35.
- Touriñán, J. M. (1999). La racionalidad de la educación física como objeto de estudio: Docentes, investigadores y técnicos en la actividad física y el deporte. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 4(3), 83-108. <http://hdl.handle.net/2183/6702>. Consultado en febrero de 2025.
- Touriñán, J. M. (2000). Formación pedagógica y competencia profesional en la educación médica superior. En M. A. Santos (Ed.), *A Educación en perspectiva: Homenaxe ó profesor Lisardo Doval Salgado* (pp. 317-341). Universidade de Santiago de Compostela.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: Orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el marco legal español. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12(10), 163-186. <http://hdl.handle.net/2183/7023>. Consultado en febrero de 2025.
- Touriñán, J. M. (2014a). *Concepto de educación y pedagogía mesoaxiológica*. REDIPE.
- Touriñán, J. M. (2014b). *Dónde está la Educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Touriñán, J. M., y Olveira, M.ª E. (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. REDIPE.
- Touriñán, J. M., y Rodríguez, A. (1993). La significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192. <https://www>.

educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:0659a49c-2536-4f89-8d35-3e22fe9317a3/re3020800490-pdf.pdf. Consultado en febrero de 2025.

Unesco. *La Educación de las personas adultas: La Declaración de Hamburgo, la Agenda para el Futuro.* <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>. Consultado en febrero de 2025.

Ciudadanía europea y personas adultas: la formación continua a través de los programas europeos

ANTONELLA MENNA

VANESSA NIRCHI

Centro Italiano per l'Apprendimento Permanente (CIAPE)

3.1. Introducción

La formación continua se ha convertido en un tema central en las políticas educativas y sociales de la Unión Europea (UE), gracias a los programas que fomentan el aprendizaje permanente, como Erasmus+ (Comisión Europea, 2014). Estos programas no solo apoyan la movilidad de estudiantes y profesionales, sino que también desempeñan un papel fundamental en la promoción de la ciudadanía europea, favoreciendo la integración social, la participación política y el desarrollo de competencias cruciales para las personas adultas, incluidas aquellas de edad avanzada (O'Reilly, 2017). La Unión Europea ha reconocido que la formación ya no es un privilegio limitado a la juventud, sino un derecho y una necesidad que debe acompañar toda la vida. En este capítulo, exploraremos cómo la formación para personas adultas, con un enfoque específico en la tercera edad, es un tema que concierne a todos/as los/as ciudadanos/as europeos/as y contribuye al fortalecimiento de la ciudadanía europea y a la promoción de una sociedad inclusiva, activa y participativa.

3.2. Historia e instituciones de la Unión Europea

La Unión Europea es el resultado de un largo proceso de integración entre los países europeos nacido para garantizar la paz, la estabilidad y la prosperidad económica en el continente. Su historia atraviesa diversas fases de evolución, cada una caracterizada por tratados y reformas institucionales que han dado forma a la actual estructura de la UE.

Los orígenes de la UE se remontan al final de la Segunda Guerra Mundial, cuando los líderes europeos buscaban una manera de evitar futuros conflictos. El primer paso concreto fue la creación de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) en 1951 con el Tratado de París, firmado por seis países: Francia, Alemania Occidental, Italia, Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo. Este tratado tenía como objetivo unificar la producción de carbón y acero para hacer económicamente imposible una guerra entre sus miembros.

El segundo paso importante fue la firma del Tratado de Roma en 1957, que estableció la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM). La CEE tenía como objetivo crear un mercado común con la libre circulación de bienes, servicios, capitales y personas entre los Estados miembros.

En los años siguientes, la integración se profundizó con el Acta Única Europea de 1986, que aceleró la creación del mercado único y aumentó los poderes del Parlamento Europeo. El verdadero punto de inflexión llegó con el Tratado de Maastricht de 1992, que transformó la CEE en la Unión Europea, introduciendo el concepto de *ciudadanía europea* y sentando las bases para la moneda única, el euro.

Otros tratados importantes son el Tratado de Ámsterdam de 1997, el Tratado de Niza de 2001 y el Tratado de Lisboa de 2007, que reformó el funcionamiento de la UE fortaleciendo el papel del Parlamento Europeo e introduciendo la figura del presidente del Consejo Europeo.

La Unión Europea está compuesta por diversas instituciones que regulan su funcionamiento. El Parlamento Europeo, elegido

directamente por los ciudadanos, tiene la función de aprobar las leyes y el presupuesto de la UE (Unión Europea, 2019). El Consejo de la Unión Europea representa a los gobiernos de los Estados miembros y toma decisiones legislativas junto con el Parlamento. La Comisión Europea es el órgano ejecutivo, responsable de proponer leyes y ejecutar las políticas europeas (Comisión Europea, 2020). El Consejo Europeo, compuesto por los jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros, define las prioridades políticas generales de la UE. El Tribunal de Justicia de la Unión Europea garantiza el respeto del derecho de la UE, mientras que el Banco Central Europeo gestiona la política monetaria de la zona euro (Cedefop, 2018).

A lo largo de los años, la UE ha enfrentado diversos desafíos, entre ellos la ampliación a nuevos Estados miembros, la crisis económica de 2008, el Brexit y las tensiones geopolíticas globales. A pesar de estas dificultades, sigue representando un modelo único de cooperación supranacional basado en principios de democracia, derechos humanos y desarrollo económico compartido.

3.3. El concepto de ciudadanía europea

El concepto de ciudadanía europea representa uno de los pilares fundamentales de la integración de la Unión Europea. Introducida formalmente con el Tratado de Maastricht de 1992, no sustituye a la ciudadanía nacional, sino que la complementa, otorgando a los/as ciudadanos/as de los Estados miembros una serie de derechos y deberes que refuerzan su sentido de pertenencia a una comunidad supranacional.

Se trata de un estatus jurídico conferido de forma automática a todas las personas que poseen la ciudadanía de uno de los Estados miembros de la UE. Este estatus está consagrado en el artículo 20 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE), el cual establece que «se instituye una ciudadanía de la Unión. Es ciudadano de la Unión toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro». Esta forma de ciudadanía ofrece a los naturales de los países de la UE derechos adicionales

respecto a los nacionales y facilita la participación en la vida democrática, social y económica de la Unión.

El estatus de ciudadano/a europeo/a garantiza diversos derechos fundamentales, consagrados en los tratados y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE: libertad de circulación y residencia, derecho de voto y de elegibilidad, protección consular, derecho de petición y acceso a documentos de la UE, protección de los derechos fundamentales (Hoskins y Mascherini, 2009).

Además, el concepto de ciudadanía de la Unión se basa en principios y valores fundamentales establecidos en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (TUE) y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE: dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de derecho y derechos humanos.

En todo caso, este término no es solo un concepto jurídico, sino que tiene implicaciones concretas en la vida cotidiana de los ciudadanos. Por ejemplo, gracias a programas como Erasmus+, los estudiantes y trabajadores pueden estudiar y formarse en otros países de la UE. Los trabajadores europeos pueden beneficiarse de la portabilidad de los derechos de seguridad social, facilitando el traslado de pensiones y la asistencia sanitaria. El derecho de iniciativa de los ciudadanos europeos permite a los ciudadanos proponer nuevas leyes a la Comisión Europea si recogen al menos un millón de firmas de diferentes Estados miembros. A pesar de las numerosas ventajas de la ciudadanía europea, aún existen desafíos por afrontar: participación política, desigualdades sociales y económicas, euroescepticismo.

La ciudadanía europea es un concepto dinámico y en constante evolución que ofrece a los ciudadanos de la UE derechos y oportunidades únicas. Representa una herramienta poderosa para fortalecer la integración europea, promover la participación democrática y garantizar la protección de los derechos fundamentales. Sin embargo, para aprovechar plenamente sus beneficios, es esencial una mayor concienciación entre los/as ciudadanos/as y un compromiso constante para enfrentar los desafíos futuros. El futuro de la ciudadanía europea depende de la capacidad de la UE para mantenerse fiel a sus valores y responder de forma eficaz a las necesidades de sus ciudadanos en un mundo en rápido cambio.

3.4. Los valores europeos

Los valores fundamentales de la Unión Europea están consagrados en sus tratados y declaraciones oficiales, y representan los principios rectores en los que se basa la integración europea.

Europa se fundamenta en una serie de valores esenciales recogidos en los tratados y declaraciones oficiales de la Unión Europea. A continuación, se presenta una lista de los principales valores europeos, con su explicación y referencias normativas.

- **Dignidad humana.** La dignidad humana es inviolable y constituye la base de todos los demás derechos fundamentales. Nadie puede ser sometido a tortura, esclavitud o tratos inhumanos (artículo 1 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE [CDFUE], Tratado de Lisboa).
- **Libertad.** Incluye la libertad de expresión, de pensamiento, de religión, de reunión, de asociación y la libertad económica. Cada ciudadano tiene derecho a su autonomía personal (artículos 6-19 de la CDFUE, artículo 2 del Tratado de la Unión Europea [TUE]).
- **Igualdad.** Todos los y las ciudadanas son iguales ante la ley. La UE promueve la igualdad entre hombres y mujeres y combate cualquier forma de discriminación (raza, etnia, religión, orientación sexual, discapacidad, edad) (artículos 20-26 de la CDFUE, artículo 2 del TUE).
- **Democracia.** El funcionamiento de las instituciones europeas se basa en principios democráticos. Los ciudadanos participan activamente a través de elecciones libres y justas (artículo 10 del TUE, artículos 39-40 de la CDFUE).
- **Estado de derecho.** Todos los actos de la UE deben respetar el derecho y los principios democráticos. Las leyes se aplican por igual a todos y las instituciones deben operar dentro de las normas establecidas (artículo 2 del TUE, sentencias del Tribunal de Justicia de la UE [TJUE]).
- **Derechos humanos.** Todos los ciudadanos europeos tienen derecho a no ser discriminados y a recibir protección de las instituciones de la UE en caso de violación de sus derechos.

Incluye el derecho a la vida, la privacidad, la protección de datos y los derechos sociales (CDFUE, Convenio Europeo de Derechos Humanos [CEDH]).

- **Solidaridad.** La UE promueve políticas sociales, de bienestar y de protección de los trabajadores, con especial atención a la justicia social y la cohesión económica (artículos 27-38 de la CDFUE, Pilar Europeo de Derechos Sociales [2017]).
- **Justicia.** Todos deben tener acceso a un sistema judicial justo e independiente. Se garantiza el derecho a la defensa y la protección legal (artículos 47-50 de la CDFUE).
- **Pluralismo y tolerancia.** La UE protege el derecho a la diversidad cultural, religiosa y lingüística, promoviendo la tolerancia entre sus ciudadanos (artículo 22 de la CDFUE, artículo 2 del TUE).

3.5. La importancia de la formación continua para las personas adultas

La formación continua es hoy en día reconocida como un elemento esencial para mantener y mejorar la competitividad, no solo en el ámbito individual, sino también en el social y económico (Field, 2018). Con la evolución del mercado laboral y la creciente digitalización, las competencias requeridas están en constante cambio, y la adaptación a estas nuevas realidades se vuelve fundamental para la cohesión social y la prosperidad (Grein y Krueger, 2019). Sin embargo, el concepto *formación continua* no se limita solo a la necesidad de adquirir nuevas competencias profesionales o de actualización. La formación permanente es, de hecho, una herramienta clave para la mejora de la calidad de vida, la promoción de la participación política y la construcción de una ciudadanía europea activa (Biesta, 2006).

La ciudadanía europea, tal como la concibe la Unión Europea, implica no solo la pertenencia a una comunidad que disfruta de derechos y libertades, sino también la participación activa en la vida cívica, social y política. Los adultos, de todas las edades, deben estar equipados de las competencias necesarias para

contribuir plenamente a la sociedad. Los programas de formación, como los financiados por Erasmus+, desempeñan un papel crucial al proporcionar a los adultos los recursos para convertirse en ciudadanos/as informados/as y activos/as.

3.6. Las políticas de la UE para la educación y la formación

Las políticas de la UE para la educación y la formación son una parte central de su estrategia para promover un crecimiento sostenible e inclusivo. La Unión Europea siempre ha reconocido la educación y la formación como elementos cruciales para el desarrollo individual y colectivo, así como para la innovación y la competitividad económica. Vale la pena destacar algunos aspectos fundamentales de estas políticas.

3.6.1. Estrategia Europa 2020 y su evolución

La estrategia Europa 2020, cuyo fin es hacer de la UE una economía inteligente, sostenible e inclusiva, ha puesto énfasis en la educación y la formación. Algunos de sus principales objetivos son:

- Aumentar la tasa de graduados, con el propósito de reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10 %.
- Promover la educación superior y el aprendizaje permanente para responder a los desafíos del mercado laboral.

Esta estrategia también ha supuesto la introducción de políticas que fomentan la movilidad de los estudiantes y la cooperación entre los sistemas educativos de los Estados miembros.

3.6.2. Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020)

El Marco ET 2020, que sustituyó a la Agenda de Lisboa, estableció objetivos clave para la mejora de la educación y la formación en la UE. Sus principales metas son:

- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación.
- Promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Aumentar la creatividad y la innovación.

En particular, este marco fomenta la adopción de prácticas innovadoras, el uso de tecnologías en el aprendizaje y la reducción de las desigualdades educativas.

3.6.3. Programas de financiación de la UE para la educación y la formación

La UE ha creado numerosos programas de financiación para apoyar la educación y la formación, entre ellos:

- Erasmus+. Este programa, que ha desempeñado un papel central en la promoción de la movilidad educativa, permite a los estudiantes estudiar, realizar prácticas y participar en proyectos de voluntariado en el extranjero. Erasmus+ ha evolucionado para incluir también iniciativas de formación para adultos y movilidad docente.
- Horizon Europe. Aunque está principalmente enfocado en la investigación, este programa también contribuye a la innovación educativa y la formación, apoyando la colaboración entre institutos de investigación, universidades y empresas.
- Fondo Social Europeo (FSE). Financia programas que mejoran las oportunidades de formación para grupos desfavorecidos y apoya la inclusión social a través de proyectos educativos.

3.6.4. Agenda Europea de Competencias

La Comunicación de la Comisión Europea sobre la «Nueva Agenda de Competencias» es otra herramienta que orienta las políticas de formación. Promueve la creación de un mercado laboral europeo que facilite la adquisición de competencias por parte de los ciudadanos, favoreciendo la adaptación a las necesidades del mercado, la innovación tecnológica y la transición hacia una economía verde y digital. Algunos de sus puntos clave son:

- Mayor acceso a la formación continua.
- Mejora de las oportunidades de aprendizaje para personas adultas.
- Enfoque en la formación digital, cada vez más demandada.

3.6.5. Estrategia para la formación de personas adultas

La Unión Europea también promueve políticas específicas para la educación de personas adultas, con el objetivo de aumentar la participación en programas de formación. La Recomendación del Consejo sobre la formación de adultos fomenta el aprendizaje continuo, animando a los países miembros a desarrollar sistemas de aprendizaje formal e informal que respondan a las necesidades del mercado laboral y a las aspiraciones personales de los individuos. El apoyo a programas de formación para adultos es una parte integral de la estrategia de crecimiento inteligente e inclusivo de la UE.

3.6.6. Políticas de inclusión y lucha contra el abandono escolar

La UE ha adoptado políticas para reducir el abandono escolar prematuro y promover la inclusión social. Esto incluye la adopción de iniciativas como:

- Apoyo para el acceso a la educación de migrantes, refugiados y otros grupos vulnerables.
- Proyectos de inclusión para garantizar que los estudiantes, con independencia de su origen social y económico, puedan continuar sus estudios e integrarse en el sistema educativo.

3.6.7. Formación y movilidad profesional

Además de la educación académica, las políticas de la UE también se centran en la formación profesional. La Unión ha trabajado para mejorar el reconocimiento de cualificaciones y competencias profesionales a través del Marco Europeo de Cualificación.

nes (EQF), que facilita la movilidad laboral y la comparabilidad de las cualificaciones entre los Estados miembros.

3.7. Erasmus+ y el aprendizaje permanente

Erasmus+ es uno de los programas emblemáticos de la Unión Europea, diseñado para promover la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa. Aunque el programa es ampliamente conocido por su apoyo a la movilidad de los estudiantes universitarios, ha evolucionado para incluir también el sector de la educación de adultos. Con el apoyo de Erasmus+, los adultos, incluidos aquellos en edad avanzada, tienen la posibilidad de participar en cursos de formación, intercambios culturales y proyectos de desarrollo profesional que no solo mejoran sus competencias, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad europea más cohesionada e inclusiva.

Desde 2014, el programa Erasmus+ ha incluido de forma específica la formación para adultos como una de sus áreas prioritarias, reconociendo que el aprendizaje no se limita a la infancia o la juventud. En este contexto, Erasmus+ ha permitido que millones de adultos se beneficien de oportunidades de aprendizaje en otros países de la Unión Europea, fomentando la movilidad y la cooperación entre diferentes entornos educativos. Esto ha ofrecido a los adultos no solo la posibilidad de adquirir nuevas competencias profesionales, sino también de experimentar la ciudadanía europea de manera práctica, conectando a personas de diversos contextos culturales y lingüísticos.

Erasmus+ ha impulsado una serie de iniciativas que han involucrado a organizaciones dedicadas a la educación de adultos, incluidas aquellas que se ocupan de la formación para personas mayores. Programas como los destinados a la educación no formal y el voluntariado han tenido un impacto positivo en la participación social de los adultos, lo que ha facilitado su implicación en actividades que refuerzan su sentido de pertenencia a una comunidad europea más amplia.

3.8. La formación para la tercera edad: un compromiso creciente de la Unión Europea

La formación de las personas adultas no se limita a las categorías profesionales o a los jóvenes adultos. La tercera edad se ha convertido en una prioridad creciente en el diseño de las políticas educativas europeas, en especial para responder a los cambios demográficos que evidencian un progresivo envejecimiento de la población (United Nations Economic Commission for Europe, 2018). Según estimaciones de la Comisión Europea, el número de personas mayores de 65 años seguirá aumentando, planteando desafíos tanto para los sistemas de bienestar como para la participación activa de los mayores en la vida social y política. Para abordar estos desafíos, la Unión Europea ha promovido iniciativas específicas destinadas a favorecer la inclusión de los adultos mayores a través del aprendizaje permanente.

En el contexto de Erasmus+, las políticas de educación para la tercera edad han recibido un reconocimiento creciente. Los proyectos de formación dirigidos a personas adultas mayores no solo les ayudan a mejorar sus competencias prácticas, como el uso de tecnologías digitales, sino que también les ofrecen la oportunidad de vivir experiencias interculturales que refuerzan su identidad europea. Estos programas son fundamentales para combatir el aislamiento social, mejorar la calidad de vida y garantizar que los adultos mayores puedan seguir participando de forma activa en la vida económica y política, sin quedar excluidos de la sociedad.

Un ejemplo importante de este compromiso es el programa Erasmus+ para la Tercera Edad, que ha financiado numerosos proyectos que involucran a adultos mayores de 60 años en actividades formativas. Estos programas han brindado a los y las mayores la oportunidad de viajar, interactuar con personas de otras nacionalidades, aprender nuevas habilidades y, en algunos casos, adquirir una nueva conciencia de su ciudadanía europea. Los resultados de estos programas son evidentes no solo en términos de mejora de competencias, sino también en el fortalecimiento de la cohesión social, ya que las personas adultas mayores se convierten en agentes activos de cambio dentro de sus comunidades.

3.9. La formación como herramienta de ciudadanía europea

La formación continua, y en particular la promovida por Erasmus+, se integra plenamente en el concepto de ciudadanía europea. De hecho, la ciudadanía no se limita solo a la titularidad de derechos, sino que también implica una participación activa en la vida política, social y económica. El aprendizaje permanente es un vehículo importante a través del cual los adultos, incluidos los mayores, pueden tomar mayor conciencia de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos europeos. Además, al participar en programas de formación, los adultos se enfrentan a diversas culturas, experiencias y visiones del mundo, lo que enriquece su comprensión de la sociedad europea y de su funcionamiento.

La integración de los programas de formación para personas adultas, en particular aquellos dirigidos a la tercera edad, dentro de un contexto europeo más amplio es un elemento que refuerza la cohesión social y promueve la inclusión (European Skills Agenda, 2020). A través de la educación, las personas adultas no solo mejoran su capacidad para participar de forma activa en la vida comunitaria, sino que también fortalecen su sentido de pertenencia a una Europa unida, que valora la contribución de todos/as sus ciudadanos/as, con independencia de su edad.

3.10. Conclusiones

En resumen, la formación continua para personas adultas es un tema crucial para el fortalecimiento de la ciudadanía europea y la promoción de una sociedad inclusiva y cohesionada. Programas como Erasmus+ son esenciales no solo para mejorar las competencias profesionales de las personas adultas, sino también para ofrecerles oportunidades de crecimiento personal, cultural y social. Para la tercera edad, en particular, la formación representa un recurso fundamental para mantener activa la participación de los mayores en la vida social y económica, y para

promover su inclusión en una Europa que reconoce el valor de cada ciudadano/a en todas las etapas de la vida.

La inversión de la Unión Europea en la formación de personas adultas es un paso fundamental hacia una ciudadanía europea que se extiende más allá de los límites de la juventud, ya que abarca toda la vida del individuo y fortalece la cohesión entre los pueblos europeos.

3.11. Referencias bibliográficas

- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Routledge.
- Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 326/391, de 26 de octubre de 2012. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT>. Consultado en febrero de 2025.
- Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). <https://www.cedefop.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.
- CEDEFOP (2018). *Adult Learning in Europe: Policies and Perspectives. CEDEFOP Research Paper*, 61.
- Comisión Europea. (2014). *Erasmus+ Programme Guide*. European Commission.
- Comisión Europea. (2016). *Adult Education: Key to the Future of Europe*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. (2020). *Estrategia para el aprendizaje permanente y la formación de adultos*. Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea. <https://ec.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.
- Comisión Europea. (s.f.). *European Skills Agenda*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>. Consultado en febrero de 2025.
- Consejo de la Unión Europea. <https://www.consilium.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.
- European Association for the Education of Adults (EAEA). <https://eaea.org>. Consultado en febrero de 2025.
- Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.

- EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.
- European Union (2019). The Contribution of Adult Education to Active Citizenship in the EU. European Parliament.
- Field, J. (2018). Lifelong Learning and the European Agenda: Rethinking Adult Education Policies. *International Journal of Lifelong Education*, 37(3), 245-262.
- Grein, M., y Krueger, M. (2019). The Impact of Erasmus+ on Senior Learning and Social Inclusion. *European Journal of Education*, 54(4), 537-548.
- Hoskins, B., y Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through Lifelong Learning: An Analysis of Participatory Attitudes in Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 187-203. <https://dx.doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>. Consultado en febrero de 2025.
- O'Reilly, J. (2017). Lifelong Learning and Active Citizenship: The Role of Erasmus+. *Journal of European Education*, 15(2), 115-132.
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>. Consultado en febrero de 2025.
- Parlamento Europeo. <https://www.europarl.europa.eu>. Consultado en febrero de 2025.
- Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C306 de 17 de diciembre de 2007. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:12007L/TXT>. Consultado en febrero de 2025.
- Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, N° C 191/1, de 29 de julio de 1992. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT>. Consultado en febrero de 2025.
- Unesco. *Lifelong Learning Reports*. <https://uil.unesco.org>. Consultado en febrero de 2025.
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) (2018). Ageing and Adult Education: The Changing Role of Education in the Life Cycle. *UNECE Policy Briefs on Ageing*, 20.

El patrimonio jacobeo y su relevancia para Europa. Una perspectiva educativa

DENISE PÉRICARD-MÉA

LOUIS MOLLARET

TRADUCCIÓN: ELVIRE TORGUET

Institut de Recherche Jacquaire (IRJ)

4.1. Introducción

En 1987, al declarar los caminos de Santiago primer Itinerario Cultural Europeo, el Consejo de Europa consideró el patrimonio jacobeo como un legado de la peregrinación a Compostela. La pregunta guía de este capítulo se centra en la capacidad de generación de un patrimonio singular fuera de Compostela a través de la peregrinación a Galicia, con el denominado «Camino Francés» como referente. Si es así, ¿qué patrimonio se ha conformado? El referente habitual al hablar de patrimonio son los grandes monumentos que se extienden a lo largo de las diferentes rutas. Esta mirada deja al margen una amplia variedad de otro tipo de patrimonio material e inmaterial que, además, no está señalizado en ninguna ruta. Se trata de joyas escondidas en monumentos, museos, colecciones particulares, bibliotecas, etc. El proyecto europeo Caxato pone de relieve este patrimonio y pretende visibilizar su relevancia.

4.2. El Camino de Santiago, conectando Europa

El Camino de Santiago ha sido, y sigue siendo, la ruta más antigua y más concurrida de Europa. Con procedencia en un conjunto de rutas de peregrinación cristiana de origen medieval, dirigidas a la tumba de Santiago el Mayor, uno de los apóstoles de Jesús de Nazaret, ha atraído a peregrinos y peregrinas y caminantes de todos los tiempos. Pero también ha estado condicionado por el devenir histórico. A continuación, se hace una breve revisión de su evolución más reciente.

4.2.1. Uniendo Santiago con Europa. Mediados del siglo xx (1940-1980)

Para evaluar la relevancia del patrimonio jacobeo en Europa, hay que tener en cuenta que el modelo de la Europa contemporánea se ha ido configurando de forma gradual. En este marco, España ha ido generando sinergias con y en Europa y el Camino de Santiago ha contado con un papel relevante. En mayo de 1948, se reunieron dieciocho delegaciones nacionales oficiales en el Congreso de Europa celebrado en La Haya, donde España solo estuvo representada por «observadores» (Las delegaciones nacionales, 1948, 2). Con posterioridad, fue excluida del Consejo de Europa, creado en 1949. Sin embargo, el carácter europeo de la peregrinación a Santiago de Compostela parecía despertar la simpatía de los países europeos. Esta inercia pudo ser aprovechada por el Gobierno franquista para mejorar la imagen del Estado. Así, se planteó la posibilidad de sustituir al ya popular patrón de España,¹ Santiago Matamoros, por Santiago Peregrino. El 25 de julio de 1948, fecha de celebración de la festividad del patrón, durante la ofrenda a Santiago se pronunció la siguiente plegaria: «Señor Santiago, padre espiritual y patrón de las Españas [...], abre de nuevo en el telón de acero el camino de los peregrinos hacia Compostela» (Presas Barrosa, 2001, 499).

1. El Papa Urbano VIII decidió en 1630, en el reinado de Felipe IV, que el apóstol Santiago el Mayor fuera reconocido oficialmente como único patrón de España.

4.2.2. El apoyo de Francia

A partir de 1950, España recibió el apoyo de intelectuales franceses hispanistas que habían trabajado en Madrid y se habían apasionado por Santiago de Compostela. Se agruparon en una *Société des amis de Saint-Jacques de Compostelle* declarada en el Diario Oficial en agosto de 1951. El objetivo era estudiar e investigar toda la documentación sobre la peregrinación a Santiago de Compostela. Estas investigaciones las continuaron tres estudiosos que organizaron diferentes exposiciones que reunían elementos del patrimonio procedentes de varios países de Europa y que serían galardonados con el premio Franco (Vázquez de Parga, Lacarra y Uriar, 1948). En este marco, se autorizaron varias peregrinaciones desde Francia, como la del abate Branthomme en 1949, seguida en 1953 de la autorización para rodar una película sobre el camino, así como la peregrinación internacional de *Pax Christi* en 1954.

4.2.3. La apertura al turismo

En 1962, Europa de nuevo decide excluir a España de su estructura. En febrero de ese año, el Consejo de Europa deniega la solicitud de adhesión de España a la CEE (Archivos históricos del Consejo de la Unión europea, 1962). En julio, se nombra a Manuel Fraga Iribarne, un gallego, ministro de Turismo. Nada más ser nombrado, con una clara intencionalidad de abrir las fronteras a un renacimiento de la peregrinación, comenzó a preparar el Año Santo de 1965 rehabilitando varios monumentos situados en el Camino Francés. En septiembre de 1962, se declara el Camino de Santiago «conjunto histórico y artístico» y se publica el día 7 en el BOE (Decreto 2224/1962, 12729-12730).

En esta línea aperturista y con una clara intencionalidad propagandística, en 1963, con el acuerdo del Ministerio de Guerra, autorizó a Henri Roque a organizar una peregrinación con cuatro jinetes procedentes de Provenza. Oportunidad de una propaganda activa, fueron acompañados desde el Somport por una escolta de la caballería española hasta su triunfal llegada a Santiago (Péricard-Méa, 2013).

4.2.4. Las aportaciones de René de La Coste-Messelière

Para conmemorar el año santo de 1965, René de La Coste-Messelière, funcionario del Archivo Nacional de París y secretario de la *Société des amis de Saint-Jacques*, realizó una encuesta entre sus colegas y reunió suficientes elementos para organizar una exposición en junio de 1965, «*Pèlerins et chemins de Saint-Jacques en France et en Europe du Xe siècle à nos jours*». Consiguió reunir 773 objetos preciosos prestados por museos, bibliotecas y colecciónistas franceses, a los que se unieron varios países europeos. El catálogo iba acompañado de artículos firmados por eruditos, entre ellos el profesor Labande, que detallaba las fuentes que deseaba que se explotaran.

Una segunda exposición, llevada a cabo en Cadillac-sur-Garonne durante el verano de 1967, reunió 777 objetos con reseñas comentadas, de las cuales 85 estaban dedicadas a España, 17 a los países del «Mediterráneo-Sur de Europa», 43 a los países del «Centro-Norte de Europa» y 66 a los y las peregrinas.

4.2.5. El patrimonio jacobeo al servicio de la cartografía (1980-1990)

Los primeros trabajos tenían como objetivo reunir elementos arquitectónicos capaces de señalizar las rutas «históricas» que llevan a Santiago. La riqueza de los trabajos de Vázquez de Parga, la de las exposiciones, no suscitó interrogantes; aún no había llegado el momento.

1981, autonomía

La autonomía de Galicia en 1981 da un nuevo impulso a las peregrinaciones, una fecha muy oportuna teniendo en cuenta que 1982 fue un año santo. El 3 de mayo, la asociación Amigos de los Pazos presentó una petición al Consejo de Europa en la que solicitaba de la Asamblea Parlamentaria «que recomendara a los Estados miembros que fomentaran la realización de estudios e investigaciones sobre el Camino de Santiago y la difusión de los valores que encarna». Tras ser examinada por la Comisión de

Cultura, se presentó a la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa el 28 de marzo de 1984 (Consejo de Europa, 1982-1984, doc. 5196). Llamaba la atención sobre el carácter ejemplar del Camino de Santiago y de las asociaciones que lo apoyaban y recomendaba ampliar la acción a otras rutas de peregrinación europeas. Sin embargo, en este momento aún no se habla de hacer de todo el patrimonio jacobeo una herramienta útil para la construcción europea.

1985, la exposición de Gante

En 1985, Europalia, un festival creado en 1969 para destacar la cultura de un país europeo, eligió a España por sus aspiraciones de ingresar en Europa y su importancia cultural. Se reservó un lugar de prestigio a Santiago de Compostela con la exposición «Santiago de Compostela. 1000 años de peregrinación europea», celebrada en Gante de septiembre a diciembre. Esta exposición dio lugar a la publicación de un catálogo (Gante, 1985) de 500 páginas que reunía dieciséis artículos de especialistas europeos y 664 fichas de obras originales expuestas procedentes de prestigiosas bibliotecas y museos de Europa. Hoy en día, sigue siendo un tesoro común del patrimonio jacobeo europeo. Ni Europa ni Galicia, demasiado centradas en las rutas y los caminos como vectores de cultura y recursos turísticos, se han dado cuenta todavía de ello.

1987, Camino(s) de Santiago, primer itinerario cultural europeo

El 23 de octubre de 1987, en Santiago de Compostela los españoles lograron que el Camino de Santiago se proclamara primer Itinerario Cultural Europeo. La proclamación iba acompañada de recomendaciones, una de las cuales se refería al patrimonio artístico «heredado de la peregrinación».

Poco después, en 1988, el Consejo de Europa organizó en Bamberg un primer congreso, Los Caminos de Santiago de Compostela. El discurso de apertura prolongaba la proclamación de 1987, que invitaba a «redescubrir el patrimonio histórico, literario, musical y artístico».

El profundo sentido de la dinámica iniciada por el Consejo de Europa es poner de relieve la aportación histórica y cultural de este movimiento de peregrinación a la formación de la identidad cultural europea. Este conjunto de principios y valores constituye un patrimonio que comparten los pueblos europeos, con independencia de su situación geográfica o de que los caminos los crucen físicamente o no. (Los Caminos de Santiago, 1988, 3)

Los ponentes presentaron investigaciones sobre este patrimonio material y sus vínculos con el Camino de Santiago. Las primeras dudas surgieron entre universitarios. Dos investigadores alemanes observaron que los monumentos estudiados en Alta Renania no se vinculaban a Santiago, no se identificaban infraestructuras especiales para los peregrinos (Rökelein y Wending, 1988). Sin embargo, afirmaban que muchos elementos del patrimonio jacobeo «son muestras de culto a Santiago, no indicaciones de caminos». En cuanto a Finlandia, «los estatutos y documentos de los gremios no mencionan la peregrinación a Santiago», pero hay escritos que prueban la existencia de «peregrinaciones secundarias a las iglesias de Santiago» (Krötzl, 1988, 68). Herbers propuso «considerar con reservas el enfoque metodológico consistente en catalogar los monumentos dedicados a Santiago para trazar caminos» (1988, 11), seguido en esta idea por otros autores (Kellenbenz, 1988; Schneider, 1988; Aerts, 1988). Este último autor formuló un deseo que al equipo redactor de este trabajo nos resulta muy grato, el de asociar a los caminantes y a los científicos, situando en este nivel «la identidad de Europa». Estas observaciones científicas y advertencias no pudieron detener una mecánica de búsqueda de caminos «históricos» a partir de monumentos.

Al año siguiente, en Viterbo, se organizó un segundo congreso, Las Huellas de la Peregrinación a Santiago de Compostela (1989), en colaboración con el Centro Italiano de Estudios Compostelanos y la Universidad de la Toscana. Albert d'Haenens (Bélgica) señaló además que «proponerse hacer de los Caminos de Santiago una ruta cultural europea es transformar las huellas jacobeanas en puntos de referencia para una ruta cultural del si-

glo XXI». Al igual que en Bamberg (Finlandia), Krötzl afirmó que «no es posible distinguir las influencias de las peregrinaciones de las del culto a Santiago» y que «hay que tratarlas juntas para sacar conclusiones» (1989, 116). Y abrió un campo de investigación aún sin explorar, el lugar de Santiago entre los campesinos. Volveremos a esta cuestión más adelante.

En Italia, Lucia Gai, una pionera, proponía un plan general para la búsqueda de imágenes en toda Europa. Según ella, sería necesario redactar un plano de la configuración en Europa, desde la Edad Media hasta al menos el final de la época moderna, de las diferentes formas con las que la devoción, el culto y la peregrinación a Santiago encuentran su canal expresivo y multiforme en el mundo de las imágenes (1989). Sin duda, ante la inmensidad de la tarea, se estableció un silencio duradero sobre el patrimonio jacobeo.

Las inscripciones en la Lista del Patrimonio Mundial de la Unesco España se centró en el Camino Francés, declarado «bien de interés cultural» en 1985. En 1993, fue inscrito en la Lista del Patrimonio Mundial de la Unesco como «paisaje cultural lineal continuo que va desde los puertos de los Pirineos hasta la ciudad de Santiago de Compostela», con 166 ciudades o pueblos y más de 1800 edificios que se supone que «representan el conjunto del patrimonio jacobeo heredado de la peregrinación» (Unesco, 1993). ¿Era este gesto suficiente para asumir la relevancia de este patrimonio para Europa con una perspectiva educativa en mente? Todavía no; pero Francia siguió su ejemplo. En 1998, la Unesco inscribió un «bien único», compuesto por 71 monumentos históricos y 7 tramos del Camino. La justificación fue que «para llegar a España, los peregrinos debían atravesar Francia, y los monumentos históricos notables [...] marcaban las cuatro rutas que tomaban». Peor aún, la mayoría de estos monumentos no tenían relación alguna con el patrimonio jacobeo.

Desde 1998, todos los países han trazado caminos señalándolos con elementos arquitectónicos urbanos, estatuas de peregrinos o conchas, en su mayoría. Las investigaciones sobre el patrimonio se han empobrecido de forma considerable. Polonia,

por ejemplo, ha trazado 7500 kilómetros de caminos, descuidando su historia de los cultos a Santiago (Roszak, 2024).

4.2.6. Los orígenes de los cultos a Santiago

Hoy en día, es conveniente volver sobre algunas de estas cuestiones planteadas por el ámbito científico. Los nuevos medios y el entorno digital facilitan un nuevo abordaje de las investigaciones y permiten reconsiderar el ambicioso plan propuesto por Lucía Gai.

Si retomamos las conclusiones de los congresos de Bamberg y Viterbo, observamos que abrieron dos campos de investigación, el de los cultos locales a Santiago y el de la importancia de la imaginación en la percepción europea de Santiago. Los cultos locales giran en torno a dos temas recurrentes en la cultura popular: la oración y la memoria de los muertos, por una parte; y, por otra, la protección de los bienes materiales. Trabajos más recientes (Péricard-Méa, 2000; Gicquel, 2003) han sacado a la luz un tercer tema, intuido desde Gante en 1985, el estudio cuantitativo y cualitativo de las reliquias o relicarios. En cuanto al campo de la imaginación colectiva en la percepción europea de Santiago, es tan amplio que solo podemos dar algunos ejemplos.

Antes de estudiar estos temas, es imprescindible hacer una breve revisión de las fuentes de los cultos locales a Santiago. Estas fuentes revelan que, si Santiago se ha arraigado tan bien en el imaginario de los fieles de toda Europa, es porque se injertaba en cultos mucho más antiguos de los que se fue nutriendo.

La Epístola de Santiago. De los orígenes al siglo XII

Los cultos a Santiago tienen su origen en un patrimonio inmaterial, la Epístola de Santiago. En la Edad Media, prevalecía la idea de que su autor era Santiago, hermano de Juan. Las referencias del Códice Calixtino en Santiago de Compostela a esta epístola refuerzan esta idea. Sin embargo, a Santiago se fueron añadiendo otros apelativos, el Menor, el Pequeño o el Justo. Nadie pensó en ofenderse por ello hasta la Contrarreforma. Para muchos

fieles e incluso teólogos, solo había un Santiago, el apóstol, sin importar la denominación.

Poco a poco, se reforzó la idea de que Santiago había adquirido el poder de resurrección que le habría transmitido directamente Jesús. De hecho, junto a Pedro y a Juan, se menciona durante la resurrección de la hija de Jairo (Marcos.V, 37; Lucas.VIII, 51). Por su parte, San Pablo, en su primera epístola a los Corintios (I Cor. XV, 7), afirma que, durante la Resurrección, «se apareció a Santiago, y después a todos los apóstoles». Mucho más tarde, en el siglo v, San Jerónimo² explica que «después de su resurrección, el Señor [...] fue a ver a Santiago y se le apareció, porque Santiago había jurado que no comería pan desde la hora en que bebió el cáliz del Señor, hasta que lo viera resucitado entre los muertos». Gregorio de Tours lo repite textualmente en el siglo vi.

Esta idea se ve reforzada por un pasaje de la Epístola de Santiago, que fue uno de los orígenes de la institución de la extremaunción, hoy el sacramento de los enfermos:

¿Está enfermo alguno de vosotros? Que llame a los Ancianos de la Iglesia, y que oren sobre él, después de haberle ungido con aceite en el nombre del Señor. Esta oración inspirada por la fe salvará al enfermo [...]. Confesad, pues, vuestras culpas unos a otros, y orad unos por otros para ser curados. (Jc. V. 14-16)

La idea se abre camino porque, desde la época carolingia, se observa que este viático es una ayuda para el moribundo «durante la gran migración del alma después de la muerte» (Treffort, 1996). Al salir del cuerpo, Santiago protegería a esta alma de los demonios que la acechan. A principios del siglo VIII, Beda el Venerable († 732), en su *Comentario de las epístolas católicas*, se basa en este pasaje para fundar la práctica de la confesión como condición para la salvación (Beda, VIIIe s. *Super epístolas católicas*). En 813, en el Concilio de Chalon, celebrado por orden de Carlo-

2. Jerónimo, santo (Ve s.). *De viris illustribus*. Fribourg: Bernouilli, K. (1895), chap. II, II p. 8.

magno, y en el que participó toda la Galia lionesa, el arzobispo de Bourges citó esta epístola y añadió: «No debe desdeñarse un remedio de este tipo, que cura tanto las enfermedades del alma como las del cuerpo» (Migne, 1846, Concilio de Chalon 813, art. 48, col. 545).

Mucho antes del descubrimiento del sepulcro de Santiago, la popularidad del santo ya había provocado la redacción de relatos de milagros y leyendas en Europa. Por ejemplo, desde el siglo VI, la leyenda de Santiago y Hermógenes será conocida en varios lugares; parece que nació en el entorno de Gregorio de Tours (Donadieu, 2004). En el siglo IX, los cristianos de Asturias, como los demás en toda Europa, rezan al apóstol Santiago, cuya popularidad va en aumento.

También en el siglo IX se redescubre la tumba por razones políticas relacionadas con la protección contra los infieles. Pero los asturianos, como los demás cristianos, estaban familiarizados con Santiago y le habían rezado durante mucho tiempo. El milagro de la *Inventio* les pareció una señal de Dios que aceptaron como tal. Así nació la peregrinación española a Santiago de Compostela.

Si bien es abusivo afirmar que desde el principio multitudes de peregrinos se precipitaron hacia Galicia, la historia demuestra que en el año 950 el obispo de Puy-en-Velay (Francia) fue allí «con gran prisa tras la muerte del rey Ramiro» (Bourbon, 1965, 69-74).

Poco a poco, el sacramento de la extremaunción se ritualizó y su práctica, en parte, se basa en la Epístola de Santiago. Las primeras imágenes del poder de resurrección de Santiago se encuentran en murales o frescos, el de Saint-Jacques-des-Guérets (Loir-et-Cher, Francia) muestra la vara que Cristo entregó a su apóstol. En el portal de Saint-Gilles-du-Gard, el libro y el halo de Santiago el Mayor están grabados con una frase de la epístola. En Europa circulan varios relatos de milagros. Los nombres de los primeros nobles peregrinos de Santiago de Compostela aparecen en los cartularios, las primeras canciones de gesta mencionan el Camino de Santiago, etc.

4.2.7. La Crónica de Turpín. Compostela y el Códice Calixtino

En el siglo XII se difunde la imagen procedente de una crónica, la *Crónica del Pseudo-Turpín*, la del «sueño de Carlomagno». El emperador recibe en sueños la visita de Santiago, quien le indica las estrellas de la Vía Láctea como el camino que debe seguir para venir a salvar su tumba en Galicia:

Un camino formado por estrellas que comienza en el mar de Frisia y, dirigiéndose entre Germania e Italia, entre Galia y Aquitania, pasa directamente a través de Gascuña, el País Vasco, Navarra y España hasta Galicia, donde descansa de incógnito el cuerpo del beato Santiago. (Gicquel, 2003, 527)

En el texto, Santiago explica a Carlomagno que le ayudará en todas las circunstancias. Lo hace en particular en el momento de la pesada de su alma, ganándosela a los demonios que la acechan; inclina la balanza a su favor poniendo todas las piedras de las iglesias que ha fundado en su nombre.

Hoy en día, todavía existen más de cien manuscritos de esta crónica repartidos por toda Europa. En Francia, se consideró histórica, ya que se integró en la historia oficial, *Les Grandes chroniques de France* del siglo XIII. Fueron abundantemente ilustradas y copiadas, leídas en los castillos y contadas después en las aldeas.

Compostela adquiere una dimensión internacional bajo el impulso de Diego Gelmírez, arzobispo desde 1120. Muere en 1140, habiendo salvado el trono de Alfonso VII gracias a las alianzas con los condes de Borgoña y con el papa Calixto II, miembro de esta familia. Hacia 1160, el Códice Calixtino concentra en un solo manuscrito todos los textos que se han encontrado en toda Europa, el *Libro de los Milagros* y la *Crónica de Turpín*. Se añaden sermones y homilías de San Jerónimo, San Gregorio y Beda el Venerable, auténticos, excepto las fórmulas de introducción y conclusión destinadas a vincularlos únicamente a Santiago, según un uso universal durante la Edad Media. Varias veces en el Libro I, el Códice Calixtino da a entender que la cris-

tiudad sabía desde siempre que Santiago era el apóstol de Galicia. Sin embargo, todo parece indicar que solo el relato de la traslación del apóstol a Galicia nació en Santiago. La versión más antigua está escrita conjuntamente por un seudopapa León y un maestro Panicha (López Ferreiro, 1898), tal vez un canónigo de Santiago. Está escrita en forma de himno y data de 1145. De esta traslación se encuentran varias versiones en Francia y, sin duda, también en otros lugares, lo que hace que Santiago de Compostela penetre en el imaginario colectivo y sea fuente de inspiración para los ilustradores durante siglos.

Para concluir esta investigación de los orígenes, parece evidente que Santiago de Compostela hundió sus raíces en el sustrato de las devociones populares a Santiago nacidas en la Europa cristiana de la difusión de la Epístola de Santiago por parte de la Iglesia. Los canónigos de la catedral se apoderaron de todo y lo embellecieron. El punto final de su obra fue el largo relato de la milagrosa traslación a Galicia, que a su vez se extendió por Europa y aseguró la preeminencia de Compostela.

4.2.8. De ayer a hoy, Santiago en el imaginario colectivo europeo

Estos documentos crearon el fondo común de una memoria colectiva en Europa. Una imagen predomina sobre todas: la de la Vía Láctea, conocida en todas partes como el Camino de Santiago, en recuerdo de la ruta que propuso en sueños a Carlomagno; embellecida por la imagen popular de que sus estrellas representan las almas de los difuntos. Su nombre se presenta así en todas las lenguas. Las frases del Evangelio se mezclan con las del Turpín porque los relatos de milagros generan esperanza en las peores situaciones. Y, mucho más, Santiago puede ayudar a los más desfavorecidos, protegerlos de los patrones deshonestos, ofrecer buenas cosechas e influir en el tiempo, etc.

La oración y el recuerdo de los muertos

La tradición de la unción de los enfermos y moribundos, ya presente en el Antiguo Testamento, se renovó en las instrucciones

dadas por Jesús a sus apóstoles: «Curad a los enfermos, resucitad a los muertos, purificad a los leprosos...» y fue conservada por las primeras comunidades. Recibió el nombre de extremaunción y se confundió con el «sacramento de Santiago», derivado de las recomendaciones de la epístola que lleva su nombre. En 1270, el rey San Luis, moribundo, «llamó a los sanos para que le ayudaran y socorrieran, y también a Santiago» (Jean de Joinville, XIIIe). En 1365, según el cartulario de la catedral de Estrasburgo, se presentaba la hostia a los condenados a la horca en el altar de Santiago de la capilla de la Cruz de los Extranjeros (Almazan, 1993). Más tarde, en 1440, el terrible Gilles de Rais también invocó a Santiago después de escuchar su sentencia de muerte:

Recomendándose a nuestro señor Santiago, a quien siempre había tenido en su singular afecto, y también a nuestro señor san Miguel, suplicándoles, en esta hora y en esta gran necesidad, que tuvieran la bondad de socorrerlo, ayudarlo y rezar a Dios por él, a pesar de que no les había obedecido como debía. (Bataille, 1965)

Dos años más tarde, el señor Guy II de Chauvigny, moribundo, pidió el «sacramento de Santiago», transmitido por su confesor: «Falleció en 15 días [...] y al final, cuando vio que era el momento, pidió el *sacramento de San Santiago* [...] y luego entregó su espíritu a Dios, anciano y lleno de días» (Jean de La Gougue, 1653).

En torno a esta creencia se constituye todo un patrimonio material, en forma de capillas funerarias de Santiago donde se entierra a los miembros de una misma familia, o de tumbas en las que está esculpido Santiago. Las cofradías se especializan en la asistencia a los moribundos y en los funerales, tanto en Francia como en Alta Renania.

En Italia y Francia, la cultura popular conserva vestigios de este culto, que cada uno interpreta a su manera. En 2004, Sarah Tomei (2004-2005), estudiante italiana de historia, analizó este tema para su primera investigación universitaria; en el sur de Italia, se atribuye a Santiago una función de mediador en la comunicación entre los dos mundos a lo largo de la Vía Láctea. En Si-

cilia, los campesinos de Módica, que cuidan a un moribundo, impresionados por los sudores o los dolores del agonizante, piensan que provienen del caminar que su alma efectúa junto a Santiago a lo largo de la Vía Láctea. Se esfuerzan en evitárselos a sus seres queridos peregrinando a una capilla de Santiago situada en lo alto del pueblo. Esta peregrinación se repite en varios pueblos de Sicilia. Todavía en el siglo XX, en Francia, en la región de Valognes, los campesinos normandos anuncian la muerte de un aldeano con esta bonita expresión: «Il est parti au clos à Jacques» (se fue a donde está Santiago). ¿Qué mejor manera de subrayar la presencia del apóstol en el momento de la muerte?

El apóstol Santiago, que recibió de Cristo el don de comprender el misterio de la muerte, lo transmite a sus peregrinos. Así, en 1448, el hospital de Santiago de Mâcon solía recurrir a «peregrinos que velan por enterrar a los difuntos» (Arch. Dép. Saône-et-Loire).

La protección del cuerpo

Mientras reza por el alma de los difuntos, el hombre vivo necesita protegerse a sí mismo y sus bienes. También recurre a Santiago pensando en Carlomagno (*Crónica de Turpín*), en el *Libro de los Milagros* y en algunas frases de la epístola. De Turpin toma prestada la Vía Láctea, que la cultura popular convirtió en el Camino de Santiago. Dante lo subraya: «El cielo estrellado nos muestra la Galaxia, es decir, ese círculo blanco que el vulgo llama Camino de Santiago» (Dante, XIVe). Todavía en el siglo XIX, George Sand, en su novela *Le meunier d' Angibault*, señala que el molinero lee la hora por la noche guiándose por la posición de las estrellas del Camino de Santiago (Sand, 1845): «Si el reloj del Altísimo no se ha estropeado, las estrellas de la Cruz marcan las diez en el Camino de Santiago». Recordando que Santiago derribó las murallas de Pamplona, se da su nombre a las puertas de la ciudad para consolidarlas. Y se reza para ser salvado del infierno como lo fue Carlomagno.

Por los años 1180, Chrétien de Troyes (*Lancelot*, XIIe) hace hablar a Lancelot de un «mal de Santiago» que, en el siglo XIV, todavía designa una inflamación violenta de la garganta. ¿Cómo

no ver la referencia a uno de los milagros de Santiago, el del caballero cuya garganta estaba «hinchada como un odre lleno de viento» y que fue curado al tocar la concha de un peregrino que regresaba de Santiago de Compostela?

¿Cuántos prisioneros, como Jacques Cœur, el tesorero caído en desgracia y prisionero en 1453 del rey Carlos VII, prometieron peregrinar a Santiago de Compostela si eran liberados? Porque varios milagros cuentan tales liberaciones. ¿Cuántos naufragos han rezado a Santiago para que los salve? En el siglo XV, en Grenoble, los ediles iban en procesión hasta su iglesia de Echirolles para rogarle que los librara de las inundaciones del Drac. Sin duda, esta es una de las razones por las que se multiplican las iglesias y capillas de Santiago a lo largo de los ríos, como por ejemplo a lo largo del Loira.

La Epístola de Santiago, por su parte, además de referirse a las postrimerías, invita a ponerse bajo la protección de Dios para obtener buenas cosechas, indispensables para la vida de todos: «El labrador espera el precioso fruto de la tierra [...] citando como ejemplo a Elías, que oró fervientemente para que no lloviera, y no llovió durante tres años; luego oró de nuevo, el cielo dio lluvia, la tierra produjo su fruto». Dante lo recuerda en el siglo XIV: «Por eso Santiago apóstol dice en su epístola: he aquí que el hombre del campo espera la preciosa fruta de la tierra, aguantando pacientemente hasta el día en que recibirá las lluvias de la primera y la última estación» (Dante, Banquete, IV, II, 10).

Los ejemplos abundan: en el siglo XV, en Nevers, la procesión del 25 de julio se realiza «para la disposición del tiempo, a fines de poder cosechar y hacer crecer los bienes que están en la tierra» (Botiller, 1890, 238). En París, el 12 de mayo de 1475, «los eclesiásticos de la parroquia de San Eustaquio, acompañados por los feligreses, acudieron en procesión para cantar una antífona ante el señor Santiago y rezar a Dios por la disposición del tiempo y por los bienes y frutos de la tierra» (Rousselin, 2001). En L'Isle-sur-Têt, todavía hoy se ofrece a la estatua de Santiago la primera uva del año, madurada durante la fiesta del 25 de julio, el *jau-met*. En Alemania, el día de Santiago se bendecía la futura cosecha de frutas (Trier, 1924, 103-105). En Finlandia, C. Krötzl

(1988) señaló en el congreso de Viterbo que «los campesinos atribuían al santo Santiago poderes considerables sobre los animales, sobre el éxito de la cosecha y el color del tiempo».

Todas estas creencias se perpetuaron en la época de la Contrarreforma, cuando numerosas iglesias de Santiago sucedieron a santos menos ortodoxos. Las representaciones de Santiago Matamoros se multiplicaron en España y en todo el Imperio de Carlos V, en especial en Polonia, donde Santiago se convirtió en un baluarte contra los turcos.

4.2.9. Una perspectiva educativa

Al mostrar su origen en la historia y las leyendas entrelazadas del apóstol Santiago, Carlomagno y Santiago de Compostela, este escrito expresa la relevancia para Europa del patrimonio jacobeo. Conocido por los especialistas, su carácter único es muy desconocido porque el énfasis por los caminos lo ha hecho olvidar. El proyecto Caxato puede generar la esperanza de difundirlo mediante la creación de un plan europeo que movilice a las personas mayores de 50 años ávidas de actividades intelectuales y físicas. Solo ellos son lo bastante numerosos como para hacer realidad los sueños de los universitarios de los años ochenta. No nos equivoquemos, si los fondos públicos pueden suscitar vocaciones, se necesitarán muchos voluntarios antes de dar al patrimonio jacobeo la importancia que merece.

La experiencia del Instituto de Investigación Jacobea (IRJ)

El llamamiento de Europa para conocer y animar el patrimonio jacobeo lanzado en la declaración de Santiago de Compostela de 1987 no ha tenido respuesta y hemos comprendido por qué. Conocer es hacer un inventario de todos sus elementos, describirlos, buscar su historia, pero también buscar los elementos desaparecidos que se mencionan en los documentos. Animar es compartir este conocimiento en una red de cultura común reuniendo a personas de diversas comunidades.

Ya en 1988, René de La Coste-Messelière había entendido que la incipiente informática sería un auxiliar indispensable para po-

ner en común este patrimonio específico. Él fue quien me orientó hacia los estudios de historia. Tuve la suerte de tener en la Sorbona a un profesor que, después de leer la primera versión de mi tesis, me preguntó: «¿Cómo sabe usted que todos los peregrinos que cita iban a Santiago de Compostela?». Y me dio claves de lectura que me valieron para mi tesis doctoral, publicada en 2000. Una tesis que aportó a Europa una nueva visión de los cultos a Santiago y del patrimonio jacobeo.

Durante varios años, se impartieron cursos acerca de la peregrinación a Santiago de Compostela y los cultos a Santiago en la Universidad de la Tercera Edad de Nantes, donde se trataban los grandes temas encuadrándolos en la geografía y en los archivos locales. Desde entonces, el trabajo de investigación ha estado orientado a desmontar las ideas preconcebidas que están presentes en todas las mentes: los peregrinos no iban en masa a Santiago, no tenían puntos de encuentro ni rutas específicas. Esta fase de deconstrucción se articuló con la presentación de los cultos locales, la leyenda de Carlomagno y el lugar de Santiago en el imaginario europeo. De ahí se derivó el examen de los elementos locales del patrimonio jacobeo. Hoy en día, es posible mejorar este tipo de formación con el objetivo de transformar a los oyentes en actores.

Un vocabulario común en Europa

La base del trabajo de conocimiento de un patrimonio consiste en identificarlo. A continuación, hay que recopilar información y reunirla en un documento recapitulativo. Pero la comprensión exige la uniformización de las definiciones. Las primeras fichas documentales, que establecían los términos, fueron elaboradas en 1970 por la *Société des Amis de Saint-Jacques* y perfeccionadas en los años 80 por el *Centre Européen d'Etudes Compostellanes* (CEEC). De forma progresiva, constituyeron un corpus único dedicado al patrimonio jacobeo. Tras la tesis doctoral *Pèlerinages et cultes de saint Jacques au Moyen Âge* (Pericard-Mea, 2000), hemos perfeccionado el trabajo del CEEC mediante la informatización de las fichas y su posterior digitalización, lo que hoy en día permite cruzar datos.

Desde la informatización, este corpus individualiza cuatro categorías de patrimonio: monumentos y lugares; mobiliario, obras de arte e imágenes; personas jurídicas y personas físicas. Se está creando una categoría de textos y documentos que incluirá todos los documentos acumulados en archivos, bibliotecas, colecciones particulares y la memoria colectiva.

La Fundación David Parou-Saint-Jacques ha desarrollado y publicado en internet una primera base de datos del patrimonio jacobeo con vocación europea que el IRJ está modernizando.

Esta acción ha permitido ampliar nuestra visión del patrimonio jacobeo y proponer al Ministerio de Cultura francés un proyecto plurianual, Año Europeo del Patrimonio Cultural 2018. En este proyecto se propone, por ejemplo, la organización de encuentros sobre las representaciones del milagro del ahorcadado-descorado o la implantación de los barrios de Santiago sobre los que existe información.

Esta base de datos es solo la punta del iceberg que aún yace en Europa. Hay muchos elementos conocidos que deben reunirse y otros que aún están por descubrir. Esta labor no puede alcanzar su verdadera dimensión sin la ayuda de Europa. Pero ¿podrá unir a todas las organizaciones implicadas? Las asociaciones de peregrinos acaban de crear una federación europea. ¿Se interesará por el patrimonio después de los caminos? ¿Podrá exportarse el modelo de Caxato, apoyado por la Universidad de Santiago de Compostela?

Para que esta labor de microhistoria sea eficaz y útil a escala europea, es necesario adoptar un corpus de fichas cuyos términos se interpreten de la misma manera en varios idiomas. La experiencia adquirida en el proyecto Caxato aplicada a nuestro proyecto europeo con sello de calidad permite al IRJ proponer rápidamente una metodología para trabajar en él de manera eficaz. Este trabajo de definición de un vocabulario común es indispensable y urgente, y seguirá siendo el soporte del conocimiento con independencia de los avances de la informática y la IA.

4.3. Conclusiones

Dos decisiones del Consejo de Europa y de la Unesco han hecho de la peregrinación a Santiago de Compostela un fenómeno mundial. De naturaleza política, tanto la una como la otra, han puesto de relieve caminos supuestamente históricos. También han hecho referencia a la existencia de un patrimonio heredado de esta peregrinación, pero sin definirlo. El proyecto europeo Caxato ha planteado la relevancia para Europa de un patrimonio jacobeo y de la perspectiva educativa que podría surgir. A la primera, respondemos que sí como historiadoras/es, como demuestra este artículo. A la segunda, contestamos como parte de la comisión científica del IRJ, que ha reconocido esta relevancia: solo la «microhistoria» puede permitir el acceso al conocimiento total de este patrimonio y comprender su importancia en la historia de Europa. Es un trabajo exhaustivo. Ya existen algunos, autodidactas en su mayoría, en asociaciones de peregrinos, sociedades científicas o de historia local e investigadores aislados. Por desgracia, no se ha creado ninguna orden vinculada a Santiago para centralizar sus conocimientos. La IA quizás logre soluciones técnicas. ¿Pero sustituirá la voluntad de cooperación de los seres humanos?

4.4. Referencias bibliográficas

- Aerts, D. (1988). *Chemins de Saint-Jacques en Belgique*. En *Les chemins Bamberg* (pp. 75-80).
- Alighieri, D. (1965). *Obras completas*. Trad. A. de Pézard. Pléiade.
- Almazan, V. (1993). *La quête du pardon*. Bibl. Alsacienne.
- Archivos departamentales. Saône-et-Loire. GG 149/12.
- Archivos históricos del Consejo de la Unión Europea (1962). *Demande d'association de l'Espagne à la Communauté économique européenne (CEE), en date du 9 février 1962*. Fondos CEE y CEEA, CM2. CM2 1970. https://www.cvce.eu/obj/demande_d_association_de_l_espagne_a_la_communauté_economique_européenne_9_février_1962-fr-8a95e26f-e911-42a0-b811-b623b84a93d9.htm. Consultado en enero de 2025.

- Bataille, G. (1955). *Procès de Gilles de Rais*. Pauvert.
- Venerabilis, Beda. Super epístolas Catholicas. Patrología latina. En Migne, *Patrologie Latine*, Piezas 1 y 8. XCIII. col. 9-14 y XCIV. col. 227-233. T.93. https://la.wikisource.org/wiki/Super_epistolas_Catholicas#SUPER_DIVI_JACOBI_EPISTOLAM. Consultado en enero de 2025.
- Decreto 2224/1962, de 5 de septiembre, por el que se declara conjunto histórico-artístico el llamado Camino de Santiago y se crea su Patronato. BOE núm. 215 de 7 de septiembre de 1962. <https://www.boe.es/boe/dias/1962/09/07/pdfs/A12729-12730.pdf>. Consultado en enero de 2025.
- Bourbon, L. (1965). L'évêque Godescalc et la tradition compostellane. *Principe de Viana*, 98-99. Pamplona.
- Boutillier, A. (1890). Le trésor de la cathédrale de Nevers. En *Bulletin de la société nivernaise des Lettres, Sciences et Arts*. Nevers. 3.ª série, T. III (XIIIe vol. de la coll.).
- Catálogo de la exposición *Santiago de Compostela. 1000 años de peregrinación europea* (1985). Gante: Crédito comunal.
- Resolución del Consejo y de los ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 12 de julio de 1982, sobre las medidas que hay que tomar con el fin de mejorar la preparación de los jóvenes para la actividad profesional y facilitarles el paso de la educación a la vida activa.
- Consejo de Europa, Comisión de Cultura y de Educación. (1982). Renvoi n.º 1378 (9e sesión, 29 de septiembre de 1982).
- Informe a la Asamblea parlamentaria 28 de marzo de 1984 (36.ª sesión, 1.ª parte), (doc. 5196) https://www.institut-irj.fr/Chemins-de-pelerinages-europeens-la-vision-de-M-G%C3%BCnter-M%C3%BCller-en-1984_a760.html. Consultado en enero 2025.
- Consejo de Europa. Doc. 5196. https://www.institut-irj.fr/Chemins-de-pelerinages-europeens-la-vision-de-M-G%C3%BCnter-M%C3%BCller-en-1984_a760.html Consultado en enero de 2025.
- Donadieu-Rigaut, D. (2004) *La leyenda dorada*. Gallimard.
- Burnet R. (2014). Les douze apôtres. Histoire de la réception des figures apostoliques dans le christianisme ancien. *International Journal of History and Philology*, 5, 300-306.
- Chrétien des Troyes (siglo XII/2000). Lancelot ou le chevalier à la charrette. En *Œuvres de Chrétien de Troyes* (XIIe s.). La Pléiade.

- Gai, L. (1989). Datos topográficos y figurativos de la devoción à Saint-Jacques. En *Les influences du pèlerinage*, 55-60.
- Gicquel, B. (2003). *La légende de Compostelle*. Tallandier-Historia.
- Grégoire de Tours (VIE s.) *Histoire des Francs*. Trad. de R. Latouche. Belles-Lettres, 1963, 2 vols. Livre I, cap. XXII, t. I.
- Herbers, K. (1988). *Via Peregrinalis ad Sanctum Jacobum*. En *Les chemins Bamberg* (p. 11-14).
- De Joinville, J. (1848). *Histoire de saint Louis*. N. de Wailly.
- De la Gougue, J. *Histoire des princes de Déols et seigneurs de Chasteauroux. Grillon des Chapelles, Esquisses biographiques du département de l'Indre*, t. III.
- De Tours, G. (VIE s.) *Histoire des Francs*. Latouche. Belles-Lettres, 1963, 2 vol. Livre I, chap. XXII, t. I, p. 50.
- Jerónimo, San (s. V). *De viris illustribus*. Bernouilli, K. (1895), cap. II, II.
- Jerónimo, San (s. V). Comentario a San Mateo. Migne. *Patrologie Latine*, t. XXVI. I. cap. 10, 11, 13, 16.
- Kellenbenz, H. (1988). La red de caminos en Europa Central. En *Les chemins Bamberg* (p. 15-24).
- Krötzl, C. (1988). Peregrinos y caminos de Santiago en Escandinavia. En *Les chemins Bamberg* (pp. 68-74).
- Krötzl, C. (1989). Las influencias culturales de la peregrinación a Santiago de Compostela en Escandinavia. En *Las huellas de la peregrinación* (pp. 116-120).
- La Coste-Messelière, R. (1988). L'informatisation. En *Compostela. Nouvelle* (1).
- Las Delegaciones Nacionales (7-10 de mayo de 1948). Congreso de Europa en La Haya. https://www.cvce.eu/recherche/unit-content/-/unit/04bfa990-86bc-402f-a633-11f39c9247c4/7e448519-d026-4405-b985-5dcd5bfa74e2?utm_source=chatgpt.com. Consultado en febrero de 2025.
- López Ferreiro, A. (1898). *Historia de la Santa A. M. Iglesia de Compostela*. Santiago. t. I.
- Los caminos de Santiago de Compostela (1988). *Patrimoine architectural, rapports et études*, 16. Bamberg: Congreso del Consejo de Europa.
- Mgh, L. (1984). *Capitula episcoporum*, canon XIV, t. I. P. Brommer.
- Migne, J. P. (1846). *Dictionnaire des Conciles*. Concilio de Chalon 813. art. 48, col. 545. París. 2 vols (vol. 13-14 de la *Encyclopédie théologique*).

- que). <https://archive.org/details/dictionnaireuniv01pelt/page/n275/mode/2up>. Consultado en enero de 2025.
- Péricard-Méa, D. (2000). *Compostelle et cultes de saint Jacques au Moyen-Age*. PUF.
- Péricard-Méa, D. (2004). *Compostela e il culto di san Giacomo nel Medioevo*. Il Mulino.
- Péricard-Méa, D. (2013). *L'homme à cheval sur les chemins de Compostelle 1963*. Forcalquier: C'est-à-dire.
- Presas Barrosa, C. (2001). *La Sede episcopal Compostelana (1923-1948)*. Xunta de Galicia.
- Rökelein, H., y Wendling, G. (1988). Chemins et traces des pèlerins de Saint-Jacques dans la Haute-Rhénanie . En *Les chemins Bamberg* (pp. 36-39).
- Roszak, P. (2024). El Camino de Santiago en Polonia. En *Santiago. XV Lecciones Jacobeas*. <https://www.youtube.com/watch?v=7G3wij9pT8o>. Consultado en enero de 2025.
- Rousselin, I. (2001). *L'Hôpital Saint-Jacques-aux-pèlerins de Paris, un lieu de pèlerinage. XIVe et XVe siècles*. Université Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Sand, G. (1845). *Le meunier d'Angibault*. Reimpresión Plan de la Tour, 1976.
- Schneider, H. (1988). L'inventaire des voies de communication historiques de la Suisse. En *Les chemins Bamberg* (p. 25-35).
- Tomei, S. (2004-2005). *Saint Jacques et le chemin de Santiago: Mourir avant de mourir*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de Florencia.
- Treffort, C. (1996). *L'église carolingienne et la mort*. Presses Universitaires.
- Unesco (1993). Documento 17COM VIII, de diciembre 1993, decisión tomada durante la 17a sesión del Comité del patrimonio mundial en Cartagena (Colombia).
- Trier J. (1924). *Der heilige Jacobus*. Breslau.
- Vasquez de Parga, L.; Lacarra, J .M, y Uriarri, J. (1993). *Las peregrinaciones a Santiago de Compostela*. 3 vol. Gobierno de Navarra.
- Vestigios de la peregrinación a Santiago de Compostela (1989). *Patrimonio cultural*, 20. Viterbo: Consejo de Europa.

Anexo

FICHA DE PERSONAS FÍSICAS

Esta categoría añade a los peregrinos a todas las personas que desempeñan algún papel relacionado con Santiago: hospitaleros, benefactores y otros.

- Título
- Municipio de origen - Nombre y apellidos de la persona física o grupo
- Nombre del municipio
- Lista oficial
- Certificado de peregrinación
- Lista: Imaginario. Improbable. Desconocido. Interrumpido. Inventado. Nunca realizado. No. Sí. Posible. Probable.
- Siglo(s)
- Subrayar a elección: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, incierto.
- Elementos biográficos
- Texto libre
- Imágenes

Para completar la ficha, a veces es posible añadir un retrato, una interpretación, una caricatura, un escudo de armas, etc.

No es necesario pegarlos en el documento de texto, pero hay que identificarlos con una leyenda para poder introducirlos después en la base de datos. Además, debe ser almacenado en carpetas bien etiquetadas.

Formato requerido: jpg- 300 dpi - ancho máximo de 1000 a 1200 píxeles. En «Vista previa» y luego «ajustar tamaño» modificando el ancho y la resolución. Peso máximo: menos de 1 MB.

- Fechas de la peregrinación
- A anotar en el calendario presentado
- Elementos de la peregrinación
- Texto libre
- Historiografía

La historiografía es el estudio de la historia, su tratamiento y su escritura. Se interesa por la evolución de la información, sus fuentes y los métodos del historiador. A veces es interesante anotar interpretaciones antiguas para compararlas con el pensamiento actual.

- Comentarios
- Texto libre
- Colaborador(es)
- Nombre de la persona que ha proporcionado la información
- Autor de la ficha
- Nombre de la persona que redacta la ficha (puede ser la misma)
- Fuente(s)
Referencia exacta del documento o documentos originales: nombre de la biblioteca, del museo, etc. con la firma del documento, imprescindible para que otras personas puedan consultarla.
- Bibliografía
Si se trata de un artículo: Apellido del autor, nombre, «título del artículo», *título de la revista o del libro colectivo*, editor, lugar, año, páginas.
Si se trata de un libro: Apellido del autor, nombre, *título del libro*, editor, lugar, año, número de páginas.
- Fecha de creación de la ficha
- En calendario automático
- Fecha de actualización de la ficha
- En calendario automático
- Localización del país
- En lista oficial
- Vínculo con «Monumento y lugares»
- Vínculo(s) con «Mobiliario e imágenes»
- Vínculo(s) con «personas jurídicas»
Independientemente de estos vínculos, es útil agrupar los lugares para tener una visión general (iglesia-mobiliario-cofradía-peregrinos del lugar).
- Publicación en el sitio de consulta
Subrayar sí o no

Educación emocional y personas mayores

MARÍA DEL CARMEN GUTIÉRREZ MOAR

MARÍA CARMEN GÓMEZ GÓMEZ

MARÍA JULIA DIZ LÓPEZ

Universidade de Santiago de Compostela

5.1 Introducción

El envejecimiento es un fenómeno multidimensional que conlleva cambios sustanciales y, en la medida que la esperanza de vida cada vez aumenta más, se hace necesario reflexionar sobre el bienestar integral de las personas mayores. En este contexto, la educación emocional emerge como pilar fundamental para mejorar la calidad de vida en esta etapa y favorecer la adquisición de competencias para gestionar las emociones y la adaptación a los cambios.

Las emociones desempeñan un papel esencial en la vida de las personas mayores, influyen en su salud, en las relaciones sociales y en el modo de vivir. Algunos sentimientos como la tristeza o la soledad por la pérdida de seres cercanos, o la pérdida de autonomía, pueden intensificarse y el desarrollo de competencias emocionales favorece la motivación y la autoestima y permite afrontar nuevos retos de manera positiva.

Desde la perspectiva educativa, el aprendizaje emocional se considera un proceso continuo que se debe fomentar a lo largo de todas las etapas de la vida. Por medio de estrategias pedagógicas se puede dotar a las personas mayores de habilidades emocionales que las ayuden a comprender y regular sus emociones a

la vez que mejoran las relaciones sociales. En este capítulo se busca explorar la importancia de la educación emocional en la vejez mediante el análisis de sus beneficios y los desafíos que plantea, así como identificar las estrategias más efectivas para su implementación. Para conseguir este objetivo se abordan diferentes enfoques científicos sobre la inteligencia emocional y el envejecimiento. Se enfatiza también la necesidad de incorporar programas de educación emocional para este colectivo, ya que favorece la autonomía, la socialización y la calidad de vida.

5.2. Perspectivas sobre la vejez y el envejecimiento

La vejez se define como la etapa final del ciclo vital humano, caracterizada por cambios biológicos, psicológicos y sociales que afectan a la funcionalidad y a la participación en la sociedad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la vejez no puede ser definida solo por la edad cronológica, ya que el envejecimiento es un proceso altamente individualizado que varía entre personas y culturas (OMS, 2021). Por su parte, Papalia y Martorell (2021) describen la vejez como un periodo que en general comienza alrededor de los 65 años, marcado por una disminución en la capacidad física y cognitiva, aunque reconocen que muchos individuos mantienen niveles significativos de actividad y bienestar en esta etapa atendiendo a sus hábitos y estilos de vida.

En consecuencia, la vejez como etapa del ciclo vital se caracteriza por la presencia de múltiples cambios (físicos, cognitivos, emocionales y sociales). Su definición varía según el enfoque desde el cual se estudie; así, podemos abordarla desde diferentes perspectivas: biológica, psicológica, sociológica, económica y cultural, desde las que podremos entender que la población mayor sigue ganando peso hacia un proceso de sobreenvejecimiento tanto a escala nacional como internacional.

Desde el punto de vista biológico, la vejez se asocia con el proceso de envejecimiento celular, la disminución de la capaci-

dad regenerativa del organismo y un aumento en la vulnerabilidad respecto a enfermedades crónicas. Este enfoque destaca que la longevidad está influida tanto por factores genéticos como ambientales (Hayflick, 2007).

Por su parte, desde la psicología del desarrollo, Papalia y Martorell (2021) señalan que la vejez implica cambios en la atención, percepción y memoria, la velocidad del procesamiento de la información y la inteligencia fluida –capacidad para adaptarse y enfrentar situaciones nuevas de forma ágil (base genética)–, aunque la inteligencia cristalizada –desarrollo cognitivo logrado mediante la historia de aprendizaje de quien aprende (experiencias educativas durante la vida)– puede mantenerse estable o incluso mejorar. Además, ya Erikson (1993) planteaba que esta etapa se caracteriza por la crisis de «integridad versus desesperación», en la que la persona evalúa su vida y busca un sentido de satisfacción y realización.

Para la sociología, la vejez se entiende como una construcción social que varía según el contexto cultural e histórico. Moody y Sasser (2018) hacen hincapié en que la vejez implica roles sociales cambiantes y la adaptación a nuevas identidades, subrayando la importancia de las interacciones sociales y el apoyo comunitario para un envejecimiento exitoso.

Por otro lado, la teoría de la desvinculación (Cumming y Henry, 1961) sugiere que el envejecimiento implica una retirada progresiva de la vida social, mientras que la teoría de la actividad (Havighurst, 1963) propone que un envejecimiento exitoso depende de la continuidad en la participación social y la realización de actividad física adaptada al modo de vida de las personas mayores.

Desde el ámbito económico y político, la vejez se relaciona con el acceso a pensiones, los sistemas de salud y la sostenibilidad del estado de bienestar en sociedades con un envejecimiento demográfico creciente (World Bank, 2020). La OMS (2021) enfatiza la necesidad de políticas públicas que promuevan el envejecimiento activo y saludable, garantizando el bienestar de las personas mayores.

La vejez también es interpretada de manera diferente según la cultura. En algunas sociedades occidentales, se asocia con la de-

pendencia y la pérdida de autonomía, mientras que, en culturas orientales y comunidades indígenas, las personas mayores son valoradas como fuentes de sabiduría y conocimiento (Cohen, 1998). Estudios etnográficos han mostrado que la percepción de la vejez varía de forma significativa según los valores culturales y las estructuras familiares (Gilleard y Higgs, 2016).

Por tanto, podemos afirmar que la vejez es un fenómeno multidimensional que no puede reducirse a la edad cronológica. Su significado y experiencia dependen de múltiples factores, incluyendo la biología, la psicología, la estructura social, la economía y la cultura. Comprender estas diversas perspectivas es clave para desarrollar políticas y estrategias que fomenten el bienestar y la inclusión de las personas mayores en la sociedad para todas las edades. Como indica Gutiérrez (2010, 562):

[...] no es fácil dar una definición unívoca sobre qué es la vejez o envejecimiento, aunque todas las personas –de manera intuitiva–, o bien por observar en su alrededor, o bien por los aprendizajes que experimentan, tienen conocimiento del proceso que van sufriendo con el paso del tiempo.

5.3. Ciclo vital y envejecimiento activo y saludable

Como hemos indicado con anterioridad, el envejecimiento se considera una etapa natural dentro del ciclo vital en la cual experimentamos diferentes variaciones físicas, sociales, cognitivas y emocionales. En la medida en que una persona va envejeciendo puede apreciar diferentes tipos de sentimientos de soledad o tener una percepción de sí misma como una carga para la familia. Por estos motivos, es fundamental fomentar unos hábitos de vida activa que brinden satisfacción, seguridad y libertad a la hora de desarrollar todo tipo de actividades. En este contexto, envejecer no debería ser considerado como algo negativo ni edadista, pues se trata de una evolución humana natural e inevitable. Se reconoce como una transformación universal, progresiva,

declinante e intrínseca de cada cual. Por eso, deberíamos entenderlo como una experiencia positiva, con continuas oportunidades de salud, participación y seguridad.

El envejecimiento activo es presentado según Alcívar-Zambrano *et al.* (2002) como una estrategia esencial para optimizar la calidad de vida de las personas mayores. El concepto de ciclo vital hace referencia al conjunto de etapas por las que pasa un ser humano desde que nace hasta la vejez. Siguiendo a Sandoval *et al.* (2020), el hecho de comprender la concepción del curso de la vida permite a las personas identificar su proyecto personal y así perfeccionarlo, pudiendo establecer objetivos en cada una de las etapas de desarrollo del ser humano. En la etapa de la vejez, los cambios experimentados requieren una adaptación (asimilación + acomodación) continua y aquí irrumpen el concepto de afectividad, que es esencial en el bienestar y desarrollo emocional. Para Alcívar-Zambrano *et al.* (2022), en esta edad el afecto que estimula las emociones proviene sobre todo de los grupos cercanos y de la familia, que son los agentes que tienen un papel crucial en el bienestar emocional de las personas mayores, ya que favorecen las relaciones y el envejecimiento activo (Gordillo, 2023).

El término *envejecimiento activo* se acuñó en la II Asamblea Mundial del Envejecimiento celebrada en 2002, en la cual se definió como un proceso que favorece las oportunidades de participación, seguridad y salud cuya finalidad es mejorar la calidad de vida en la medida que las personas envejecen (Fernández, 2002). Por su parte, la OMS (2002) amplió esta definición considerando que el envejecimiento activo es un proceso que permite a las personas lograr su potencial de bienestar en el plano físico, mental y social a lo largo de todo el ciclo vital, y pone el énfasis en la importancia de la participación social y de tener acceso a medidas que garanticen la seguridad, la protección y el cuidado, cuando estos sean necesarios.

La OMS reconoce la década 2020-2030 (OMS, 2025) como la del fomento del envejecimiento saludable; es decir, la posibilidad de desarrollar y mantener la capacidad funcional o la disposición intrínseca de la persona para combinar todas sus capacidades físicas y mentales, el entorno físico, social y político en el

que vive, junto a las interacciones que permitan generar bienestar en la vejez. La clave es tener la posibilidad de vivir más tiempo añadiendo vida a los años, para buscar sociedades diversas e inclusivas en relación con el aumento de la longevidad.

Bisquerra (2000) también analiza el envejecimiento activo desde la perspectiva de la educación y afirma que la educación emocional fomenta y mejora la calidad de vida al fortalecer las relaciones intra e interpersonales. En la misma línea, otros estudios, como los realizados por Flores (2015), destacan que el envejecimiento activo fortalece la calidad de vida y garantiza derechos de las personas mayores en cuanto que se promueve su independencia y contribuye a la eliminación de estereotipos negativos sobre la vejez –edadismo–. Este proceso para Rodríguez (2013) requiere una adaptación social de la persona junto a la diversidad de cambios que se producen. Así pues, necesitamos comprender el ciclo vital y sus implicaciones, a fin de que nos permita llevar a cabo un desarrollo personal en cada una de las fases y fomentar una vejez más saludable y plena.

5.4. Dimensión afectivo-emocional del ser humano y su entorno

La dimensión afectivo-emocional del ser humano se refiere a la capacidad de experimentar, reconocer, comprender, regular y expresar afectos, emociones y sentimientos, lo cual es esencial para el bienestar personal y la interacción social (Gutiérrez, 2015). Esta dimensión abarca tanto afectos como emociones y sentimientos, que, aunque relacionados, presentan diferencias. Asimismo, la afectividad establece el sentido y la conciencia humana como ser sensible, así como la repercusión positiva que este reconocimiento de la sensibilidad tiene en el desarrollo integral de las personas (Gutiérrez, 2019). Los afectos representan estados emocionales más duraderos y menos intensos; las emociones son bruscas y temporales porque nos preparan para actuar. Con ellas reaccionamos a estímulos externos (memoria sensorial) o internos (pensamientos, recuerdos, imágenes). Son ener-

gía en continuo movimiento que solo se estanca al ser reprimida (miedos o bloqueos). Los sentimientos son estados subjetivos concretos delimitados y duraderos que se relacionan con el pensamiento y la imaginación. Permiten hacer un ejercicio consciente y valorativo de las emociones que experimentamos o vivenciamos (Gutiérrez, 2022).

Puesto que el ser humano tiene un componente social y emocional natural, tanto afectos como emociones y sentimientos tienen un papel fundamental en el desarrollo de la identidad y del bienestar a lo largo de todo el ciclo vital. Moral *et al.* (2018) ponen de manifiesto que el entorno en el cual una persona se desenvuelve influye de forma significativa en su desarrollo afectivo-emocional y esto determina en gran medida sus interacciones y su estabilidad psicoemocional.

El entorno es un factor clave para el desarrollo de las relaciones intra e interpersonales. La afectividad permite a la persona conocerse a sí misma por medio de estímulos externos y estos pueden generar efectos tanto positivos como negativos. En este sentido, Alcívar-Zambrano (2002) indica que el tipo de interacción que cada persona mantiene con el entorno va a determinar la calidad de vida en cuanto a la afectividad; así, en un entorno favorable y satisfactorio se generarán emociones más positivas que ayuden a aprender, mientras que un ambiente más hostil podría ocasionar efectos negativos e incluso dificultar el proceso de aprendizaje. Para Moral *et al.* (2018), el vínculo emocional del ser humano con el entorno es determinante a la hora de construir la identidad y garantizar una estabilidad psicoemocional. Los cambios en el entorno, como la modificación de la estructura familiar o el cambio de lugar de vida, pueden generar desajustes emocionales en las personas mayores y llevarlas a desarrollar pensamientos y emociones negativas asociados a estados de ansiedad o depresión en la mayoría de los casos (Palma y Flores, 2018).

Además, la carencia afectiva o su percepción se manifiesta a través de sentimientos de angustia, separación, pérdida o abandono y de otras alteraciones emocionales que afectan de forma directa al desarrollo y madurez personal (Murillo, 2018) y repercuten en la autoestima, la autoimagen y el autoconocimiento

para afrontar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que genera sentimientos de falta de competencia.

Dado el impacto de la afectividad, en sentido amplio, en el bienestar y en la salud, es primordial fomentar estrategias que promuevan el desarrollo afectivo-emocional en todas las etapas de la vida. En esta línea, Bisquerra (2000) considera que la educación emocional es clave para mejorar la calidad de vida y fortalecer las relaciones sociales. Alcívar-Zambrano (2002), por su parte, destaca que el afecto por parte de seres cercanos es esencial a la hora de mitigar efectos de soledad o carencia afectiva.

5.5. Inteligencia emocional y calidad de vida

Hay que tener en cuenta que en la actualidad el envejecimiento de la población presenta una tendencia progresiva y, por consiguiente, la longevidad es una realidad que plantea nuevos retos y oportunidades. La mejora que se experimenta en la calidad de vida y el desarrollo de estilos de vida más saludables favorecen que el rendimiento psicofísico de las personas mayores sea superior que el de hace algunas décadas. En esta realidad, la inteligencia emocional (IE) ha emergido como factor clave en el bienestar y en el envejecimiento activo y el talento senior (Gutiérrez y Gómez, 2022). Para Flores *et al.* (2019), esta contribuye de manera crucial a mejorar tanto el conocimiento como el control emocional, lo que fomenta la toma de decisiones más acertadas en función de los intereses particulares, las relaciones sociales y el bienestar general; así, la IE es esencial a la hora de afrontar el proceso de envejecimiento.

Otros autores, como Bermúdez *et al.* (2017), han señalado que la IE tiende a incrementarse con la edad, hecho que avala el papel crucial que ejerce en la adaptación y en la mejora de la calidad de vida (bienestar e índice de felicidad) de las personas mayores. El adecuado manejo del mundo emocional intra e interpersonal favorece un envejecimiento más activo, exitoso y saludable, al reducir los riesgos de aislamiento y de deterioro psicoemocional.

García Fernández y Giménez-Mas (2010) indican que los principios básicos para tener una correcta IE son:

- Autoconocimiento. Conocerse a uno/a mismo/a (fortalezas y debilidades).
- Autocontrol. Control de impulsos y mantener la calma.
- Automotivación. Realizar cosas por uno/a mismo/a.
- Empatía. Ponerse en la piel o los zapatos de los demás.
- Habilidades sociales. Relacionarse con otras personas (dotes comunicativas y de escucha activa).
- Asertividad. Saber defender las ideas propias, saber decir no, respetar las ideas y opiniones de los demás, enfrentarse a los conflictos y no ocultarlos, aceptar críticas como posibles mejoras.
- Proactividad. Tomar la iniciativa ante oportunidades o problemas, responsabilizándonos de nuestros actos.
- Creatividad. Observar el mundo desde otra perspectiva. Buscar formas diferentes de afrontar y resolver problemas.

Un aspecto relevante en el estudio de la IE es la alexitimia, un fenómeno que se refiere a la dificultad que manifiestan las personas para identificarse y expresarse emocionalmente. Este concepto puede ser entendido como una alteración afectiva, un rasgo de personalidad o un déficit en el procesamiento cognitivo de las emociones junto a trastornos psicosomáticos (Bisquerra, 2009). Esta dificultad para acceder al propio mundo emocional e identificar emociones y sentimientos ajenos representa una forma de ser y estar que se conecta con diversos malestares físicos y psicológicos. Su presencia implica cuatro dimensiones fundamentales según Arancibia y Behar (2015): dificultad para identificar y describir sentimientos, problemas para diferenciar entre sensación fisiológica y sentimientos, el pensamiento orientado a lo externo y la ausencia o reducción del pensamiento emocional. La alexitimia puede afectar a la calidad de vida de las personas mayores, ya que limita la capacidad de comunicación emocional.

Así pues, para conseguir el óptimo desarrollo de la competencia emocional en las personas mayores se pueden identificar una serie de estrategias clave:

- Acceder a una educación emocional que proporcione herramientas para trabajar el autoconocimiento y la autoimagen, así como la regulación de emociones.
- Fomentar redes de apoyo para crear espacios de interacción y socialización con el fin de reducir el aislamiento.
- Promocionar la actividad física y mental que ayude a la estimulación cognitiva, física y emocional, y a mantener hábitos de vida saludable.

5.6. Personas mayores y aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente (AP) se ha convertido en un concepto clave en la sociedad actual, en especial en el contexto del envejecimiento activo y saludable de las personas. El desarrollo humano es un proceso continuo en el cual la educación tiene un papel fundamental, puesto que facilita la adaptación al medio y a las constantes variaciones que experimenta la sociedad en cuanto a su relación con el entorno (Diz, 2021). Según Soldevilla (2009), el aprendizaje se produce por medio de las interacciones con el medio social y culturalmente organizado, lo que hace que se convierta en un elemento esencial para el bienestar y la integración de las personas mayores. La Comisión de las Comunidades Europeas (2000) lo definió como toda actividad de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar el conocimiento, las competencias y las aptitudes desde una perspectiva personal, social y cívica.

El aprendizaje a lo largo de la vida tiene múltiples beneficios en la etapa de la vejez, puesto que fomenta tanto la participación social como la actividad cognitiva y el desarrollo personal. Bermúdez *et al.* (2017) destacan que el envejecimiento implica cambios en la calidad de vida; en este sentido, las redes de apoyo social resultan esenciales para la adaptación a estos cambios y para el bienestar personal. Estas redes pueden encontrarse en programas de formación de personas adultas, los cuales, además de ayudar a minimizar el deterioro cognitivo, también fomentan mejoras en cuanto a la autoestima, la autoimagen y el autocono-

cimiento que contribuyen a afrontar desafíos de manera positiva y autónoma.

Este concepto ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Inicialmente hacía referencia solo al ámbito laboral y a lo largo del tiempo ha ampliado su concepción hasta abarcar otras dimensiones educables del ser humano (intelectualidad: inteligencia-cognición = pensar, voluntad-volitiva = querer, afectivo-emocional = sentir, operativa-intencional = elegir y hacer, proyectiva-moral = decidir y actuar, y creativa= crear) en la configuración de su proyecto de vida. Para Belando-Montoro (2017) y Diz (2021), el AP abarca todas las experiencias de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal, que tiene la persona a lo largo de la vida. Se apoya en tres principios fundamentales que aluden al papel central del que aprende, a la igualdad de oportunidades y a la alta calidad y pertinencia de las oportunidades de aprendizaje. El AP persigue cuatro elementos fundamentales:

1. Ciudadanía activa. Favorece la participación sociopolítica de las personas mayores, promoviendo su inclusión en la comunidad.
2. Realización personal. Contribuye al bienestar individual al proporcionar oportunidades para el crecimiento y la autoexpresión.
3. Integración social. Fortalece las relaciones interpersonales y el sentido de pertenencia social.
4. Empleabilidad y adaptabilidad. Permite la actualización de conocimientos y habilidades, facilitando la participación en actividades productivas o recreativas.

El AP se desarrolla en la actualidad en todos los ámbitos de la vida, pero destacamos los programas universitarios para mayores que ofrecen cursos y talleres específicos que promueven la estimulación cognitiva y la motivación para seguir aprendiendo. Con relación a este tipo de formación, Tomala (2020) recomienda la inclusión de actividades de carácter lúdico y recreativas, ya que afirma que mejoran el estado de ánimo y permiten a las personas mayores integrarse en un grupo y socializar. Por su parte, Serdio (2015) indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos educativos dirigidos a personas mayores debe sus-

tentarse en una serie de principios fundamentales que favorezcan su desarrollo cognitivo y personal. En este sentido, considera esenciales los siguientes aspectos:

- Fomentar un clima de aprendizaje positivo, caracterizado por una atmósfera acogedora y un entorno seguro que propicie la libre expresión y el bienestar emocional de quienes participan en la experiencia educativa.
- Respetar los ritmos de aprendizaje individuales, reconociendo el tiempo que cada persona necesita para procesar y asimilar la información de manera significativa.
- Priorizar la práctica constante y la repetición como estrategias clave para la consolidación del conocimiento, complementadas con una organización estructurada y coherente del material didáctico.
- Vincular los aprendizajes con la experiencia cotidiana de las personas mayores, favoreciendo la transferencia del conocimiento a situaciones reales y relevantes en su vida diaria.
- Promover la retroalimentación constructiva, el ejercicio de la escucha activa y el establecimiento de un diálogo enriquecedor que contribuya a la reflexión y la mejora continua.
- Diseñar metodologías de trabajo grupal, dinámicas activas y participativas que potencien la interacción social y el aprendizaje colaborativo.
- Favorecer enfoques pedagógicos basados en la indagación y el aprendizaje por descubrimiento, estimulando la implicación activa de la persona mayor en su propio proceso de aprendizaje y fortaleciendo su autonomía intelectual.

Este enfoque didáctico no solo optimiza la adquisición de conocimientos, sino que también refuerza la motivación, la autoestima, la autoimagen, el autoconcepto y la integración social de las personas mayores en entornos educativos.

En este sentido, cabe destacar que este concepto es determinante en la calidad de vida de las personas mayores, ya que les proporciona herramientas para mantenerse activas en el ámbito cognitivo, integradas en la sociedad y satisfechas en el plano

emocional. Además, la educación y la formación continua no solo fortalecen la autonomía y el bienestar personal, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más inclusiva y participativa para todas las edades.

5.7. Bienestar emocional en personas mayores

El bienestar emocional (BE) es un componente esencial para una vida plena y saludable en todas las etapas del ciclo vital, pero cobra especial relevancia en la vejez porque, como hemos visto, en esta etapa se experimentan cambios físicos, psicológicos, emocionales, etc. Para Gordillo (2023), el BE se logra cuando se alcanza un equilibrio mental, físico y emocional, lo que permite a las personas disfrutar de una vida plena y afrontar los desafíos con una perspectiva positiva.

La IE desempeña un papel clave en la regulación de las emociones y del BE. Rodríguez *et al.* (2018) sostienen que la capacidad de lograr el BE es un factor determinante para alcanzar el éxito. En este sentido, el desarrollo emocional es primordial en la vida de una persona. Para Alcívar-Zambrano *et al.* (2022), el desarrollo emocional se define como la capacidad de reconocer y expresar afectos, emociones y sentimientos en diversas situaciones, siendo la emoción una reacción a un estímulo que está influenciada por las vivencias personales. Todo esto se apoya, en palabras de Serdio, en:

[...] la propia evolución experimentada por el colectivo de las personas mayores, protagonistas de una nueva cultura de la vejez, con los cambios económicos y sociales asociados a la actual sociedad de la información y a una vivencia cada vez más sana del envejecimiento que valora por encima de todo la calidad de vida. (Serdio, 2015, 239)

5.8. Camino de Santiago: Viviendo el valor de la fraternidad

De la mano del poeta Antonio Machado y con la música de Joan Manuel Serrat, hemos leído y oído la frase: «Caminante, no hay

camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás...».

Decidir hacer el Camino de Santiago y convertirse en caminante-peregrino a Compostela suele obedecer a variados motivos y razones, como el simple deseo de andar, estar en contacto con el medio natural, ampliar conocimientos culturales y artísticos, tener aventuras, conocer gente de otras partes del globo terráqueo, practicar idiomas, motivos religiosos, entre otros. Sin duda, al lado de cada una de ellas también queda un espacio para la reflexión interior o introspección sobre el sentido de la existencia humana, que ayuda a buscar a cada persona su auténtico y único valor, así como, su esencia personal. Cada caminante-peregrino/a podría describir la experiencia vital asociada a la ruta que le lleva a Compostela. Pero es también, como dice Agís (2008), un tránsito del «yo» al «nosotros», porque en el camino vemos la huella de quien se cruza con nosotros para compartir el sendero o simplemente seguir en solitario.

Los significados del término *fraternidad* son dos: hermandad o vínculo de cariño-afecto que une a hermanos/as de sangre y los lazos de unión entre quienes nos tratamos como hermanos/as, sin serlo. Experiencia de intimidad vivida sin haber consanguinidad.

La fraternidad según Anaya (2017) posee tres dimensiones:

1. Dimensión afectivo-emotiva. Desde el apego, el afecto y las emociones, el individuo expresa su fraternidad mediante actitudes como lealtad, afecto, confianza, felicidad, amistad; y sentimientos como identidad, acogida, pertenencia, simpatía y empatía por los demás, etc. Es un estado de preocupación y búsqueda de la felicidad y bienestar por los miembros de la comunidad fraternal.
2. Dimensión comunitaria. Explicita cuál es el vínculo común, los fines y los valores que comparten los sujetos. En la familia, es su relación de ascendencia y parentesco; en la diversidad religiosa, determina su relación con Dios; desde el ámbito político y social, crea ciudadanía; y, en la sociedad civil, un compromiso cívico activo de mejorar la sociedad, etc. Existe

un reconocimiento mutuo de los miembros de una comunidad fraternal desde la igualdad, según los fines y valores compartidos, así como la existencia de derechos, deberes y obligaciones, derivados del rasgo compartido.

3. Dimensión práctica. Es la que nos incita a actuar y a ponernos en marcha de forma desinteresada. Es una acción anclada en el logro de beneficios personales y ajenos compartidos (fines, valores). Se caracteriza por ser un movimiento altruista cuyos ejes son la ayuda mutua, la colaboración y la cooperación voluntaria.

El proyecto europeo Caxato (2022-2025), Camino de Santiago: Camino de intercambio y aprendizaje cultural europeo, se consolida como una experiencia transformadora personal, sociocultural y emocional donde todos y cada uno de los y las participantes se han deseado «¡Buen camino!», un saludo reconocido como santo y seña de hermandad.

Peregrinar permite a las personas mayores mantenerse activas físicamente, fortalecer su autoestima, autoimagen y autoconcepto para mejorar su salud y compartir vivencias entre caminantes (Álvarez, 2022). Por tanto, realizar el Camino de Santiago les aporta numerosos beneficios:

- Mejora de la salud física. La actividad física prolongada favorece la movilidad, reduce el riesgo de enfermedades cardiovasculares y mejora la condición física general.
- Fortalecimiento de la IE. Peregrinar fomenta la introspección, la autorregulación emocional y la resiliencia ante los desafíos.
- Reducción del estrés y la ansiedad. El entorno natural y la desconexión de la rutina diaria generan una sensación de tranquilidad y bienestar.
- Fomento de la socialización. El Camino permite la interacción con otros peregrinos, promoviendo la creación de lazos afectivos y el fortalecimiento de la red de apoyo social.
- Desarrollo del envejecimiento activo/saludable. Combinar actividad física, interacción social y reflexión personal contribuye a una mejor calidad de vida en la vejez.

5.9. Conclusiones

La educación emocional en las personas mayores se revela como algo esencial en el bienestar. A lo largo del trabajo, hemos analizado de qué manera la capacidad para gestionar emociones influye en la vida de las personas mayores en cuanto a que afecta a su salud mental, física y emocional, sus relaciones, su integración social, etc. Es importante destacar que el envejecimiento conlleva cambios emocionales y psicológicos, no solo físicos; por lo tanto, es preciso disponer de estrategias para gestionarlo.

Uno de los aspectos clave que se ha puesto de manifiesto es la importancia de la educación emocional para la prevención de problemas como la ansiedad o la depresión, que en la actualidad afectan a una parte significativa de la población. La capacidad para comprender y regular las emociones permite que se afronten cambios en las dinámicas de vida.

Se ha subrayado también la importancia de las relaciones interpersonales en la estabilidad emocional de las personas mayores. Las emociones se desarrollan en comunidad por medio de las interacciones con otras personas, lo que fomenta la comunicación, la empatía, etc., que son esenciales para lograr un bienestar emocional y psicológico.

Otro aspecto relevante es la necesidad de implementar programas de educación emocional para personas mayores. Cada vez son más los estudios que evidencian que las personas mayores pueden desarrollar nuevas habilidades emocionales y mejorar así su bienestar.

Es preciso reconocer que, aunque existen avances en la sensibilización sobre la importancia de la educación emocional en personas mayores, también hay desafíos, tales como la necesidad de que las y los profesionales que trabajan con este sector de la población estén formados en competencias emocionales.

En este sentido, cabe destacar que el hecho de fomentar la educación emocional en las personas mayores no solo beneficia a este colectivo, sino que tiene un impacto directo y positivo en la sociedad en su conjunto. Una población competente en el ám-

bito emocional es más resiliente, participativa y autónoma, lo que contribuye a generar sociedades más inclusivas y solidarias.

5.10. Referencias bibliográficas

- Agís, M. (2008). Antropología de la peregrinación. ¿Quiénes son los peregrinos? En *Actas XI Encuentro de Santuarios de España*. <https://www.caminet.org/files/original/a2f193241eb31cfdf452d90e44ff98b35023725.pdf>. Consultado en enero 2025.
- Alcívar-Zambrano, M. J., y Escobar-Delgado, G. R. (2022). Carencia afectiva y desarrollo emocional en adultos mayores del centro geriátrico. *Futuro Social. Polo del Conocimiento*, 7(9), 1402-1420.
- Álvarez, L. (2022). *El camino de Santiago y sus beneficios en la salud física y mental*. [Tesis de Fin de Grado]. Universidad de Salamanca.
- Amaya, A. (2017). La relevancia de la fraternidad. En S. Ortiz Leroux (Coord.), *Las formas de la Fraternidad* (pp. 21-38). Ediciones Coyoacán, S. A. y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arancibia, M., y Behar, R. (2015). Alexitimia y depresión: Evidencia, controversia e implicancias. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 53(1), 24-34.
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Bermúdez, A. M.; Méndez, I., y García-Munuera, I. (2017). Inteligencia emocional, calidad de vida y alexitimia en personas mayores institucionalizadas. *European Jopurnal of Health Research*, 3(1), 17-25.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Cohen, L. (1998). *No Aging in India: Alzheimer's, the Bad Family, and Other Modern Things*. University of California Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente*. Bruselas. SEC (2000)1832. <https://ruepep.org/wp-content/uploads/2012/04/MEMO20APRENDIZAJE20PERMANENTE20UE20ESP1.pdf>. Consultado en enero 2025.
- Cumming, E., y Henry, W. E. (1961). *Growing Old: The Process of Disengagement*. Basic Books.

- Diz, M. J. (2021). El aprendizaje a lo largo de la vida nexo entre las políticas sociales y de educación y formación en la Unión Europea. En J. M. Touriñán y M. E. Olveira (Coords.), *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: La función de educar (Ripeme-2021)* (pp. 471-482). Editorial Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE).
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.
- Flores, M. J. (2015). *Ocio, animación sociocultural e intervención educativa en los centros municipales de mayores* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Flores, M. J.; Ortega, M. C., y Sousa, C. (2019). El envejecimiento activo y la inteligencia emocional en las personas mayores. *Familia: Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, 57, 125-137.
- Fernández, A. (2002). II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento. *Revista Española Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 1-2.
- García Fernández, M., y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Gilleard, C., y Higgs, P. (2016). *Ageing, Corporeality and Embodiment*. Anthem Press.
- Gordillo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414-428.
- Gutiérrez, M. del C. (2010). Vellez. En J. A. Caride Gómez y F. Trillo Alonso (Dirs.), *Dicionario Galego de Pedagogía. Guías A-Z* (pp. 562-564). Xunta de Galicia e Editorial Galaxia.
- Gutiérrez, M. del C. (2015). La educación afectivo-emocional como ámbito de educación presente a lo largo de la vida. En M. Valcarce Fernández y L. Rego-Agraso (Eds.), *A formación, a orientación e o emprego no recoñecemento, avaliación e certificación de competencias profesionais adquiridas en contextos formais, non formais e informais: Actas do XVII Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo* (pp. 978-984). Universidade de Santiago de Compostela.
- Gutiérrez, M. del C. (2019). Construir el ámbito de la afectividad. Educando la dimensión afectivo-emocional. En J. Vera Vila (Coord.) *Formar para Transformar: Cambio social y profesiones educativas* (pp. 89-92). GEU Editores.

- Gutiérrez, M. del C. (2022). Sentido, sensibilidad, sentimientos y emociones. *Pedagogía sensible y Aprendizaje-Servicio (ApS) en tiempos de covid19*. En A. García del Dujo (Coord.), *Pedagogía de las cosas. Quiebras de la Educación de hoy* (pp. 191-196). Octaedro.
- Gutiérrez, M. del C., y Gómez, M. del C. (2022). Alfabetización emocional para el talento sénior: Olvidada pero emergente. En M. Valcarce Fernández, M. del R. Castro González y M. J. Diz López (Coords.), *Poboación produtiva maior: A formación e a orientación na empregabilidade e mobillidade do talento senior fronte ao idadismo no emprego: Actas do 21 Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*. Santiago de Compostela 19,20 e 21 de setembro 2019 (pp. 360-373) Santiago de Compostela: GEFIL, Grupo Galego de Estudios para a Formación e Inserción Laboral.
- Havighurst, R. J. (1963). Successful Aging. *The Gerontologist*, 3(1), 8-13.
- Hayflick, L. (2007). Biological Aging Is No Longer an Unsolved Problem. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1100(1), 1-13.
- Moody, H. R., y Sasser, J. R. (2018). *Aging: Concepts and Controversies* (10.ª ed.). SAGE Publications.
- Moral, J.; Agustí, A.; Delhom, I.; Rodríguez, M., y Satorres, E. (2018). Bienestar Subjetivo y Psicológico. Comparación de jóvenes y adultos mayores. *Summa Psicológica*, 15(1), 18-24. <https://doi.org/10.18774/448x.2018.15.335>. Consultado en enero 2025.
- Murillo, L. (2018). *Carencia afectiva y desarrollo socioemocional de estudiantes de décimo grado del Instituto Nacional de Segovia Leonardo Maturé, de Ocotal, Nueva Segovia segundo Semestre 2018*. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(S2), 74-105.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2021). *Informe mundial sobre el envejecimiento y la salud*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/envejecimiento-y-salud>. Consultado en enero 2025.
- Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025). *Década de Envejecimiento Saludable 2020-2030*. <https://www.who.int/es/publications/m/item/decade-of-healthy-ageing-plan-of-action>. Consultado en enero 2025.

- Papalia, D. E., y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (14.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Rodríguez, S.; Piñeiro, I.; Regueiro, B.; Estévez, I.; Valle, A., y Núñez, J. (2018). Bienestar emocional de los estudiantes universitarios: El papel de la orientación a metas y las percepciones de control. *Publicaciones*, 48(1), 173-181.
- Sandoval, E.; Serra, E., y García, O. F. (2020). *Nuevas miradas en psicología del ciclo vital*. Ril Editores y Universidad Autónoma de Chile.
- Serdio, C. (2015). Educación y envejecimiento: Una relación dinámica y en constante transformación. *Educación XXI*, 18(2), 237-255.
- Soldevilla, A. (2009). *Emocíónate: Programa de Educación Emocional*. Pi-rámide.
- Tomala Santana, J. E. (2020). Beneficios de las Actividades Lúdicas en Adultos Mayores. *UNESUM-Ciencias. Revista Científica Multidisciplinaria*, 4(1), 169-178.
- World Bank. (2020). *Global Economic Prospects: Slow Growth, Policy Challenges*. The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/494581578977519941>. Consultado en enero 2025.

Los programas universitarios para mayores

MARÍA ESTHER OLVEIRA OLVEIRA

MARÍA GONZÁLEZ BLANCO

NELLY FORTES GONZÁLEZ

Universidade de Santiago de Compostela

6.1. Introducción: Situación demográfica actual de la población

Los programas universitarios para mayores son una actividad planificada con carácter estable que promueve una institución para lograr unos objetivos definidos en un plan de estudios formativo. Por lo tanto, no son en ningún caso una actividad ocasional (un ciclo de conferencias puntual, un seminario temporal, una salida guiada con motivo de una exposición o actividad determinada, etc.). Los programas universitarios no son de ninguna manera programas circunstanciales para ocupar el tiempo de un grupo de edad determinado que se pretende que sea homogéneo.

En relación con los programas descritos, hay que poner de relieve que la normativa legal considera adulto a cualquier ciudadano o ciudadana que ha alcanzado los 18 años, configurando un grupo social con determinados derechos, deberes y características que se pretende que venga marcado por la juventud. Más aún, cuando nos referimos a mayores también intentamos establecer un grupo semejante, pero esta vez marcado por la edad como elemento de «degradación» que en la literatura sociológica desde hace varias décadas (Azevedo, 1976) se represen-

ta como una «generación que declina», por cuanto es segregada/aislada de la vida laboral y de determinadas responsabilidades sociales al cuestionarse una participación activa y crítica en la vida comunitaria.

Esta perspectiva sociológica también se traslada a una visión psicológica en la cual el propio individuo no quiere envejecer, ya que las connotaciones negativas y peyorativas hacen mella en el propio organismo, que no puede luchar contra un envejecimiento celular inevitable.

Empleamos el vocablo *mayor* cuando nos referimos a la adultez tardía, que según diversos autores comienza a partir de los 65 años (Levinson, 1986), e identificamos adultez tardía con viejo, persona anciana, jubilado/a, tercera o cuarta edad o persona mayor, dando cabida al estereotipo negativo de sujeto que ha dejado de ser productivo y necesario para convertirse en una carga. Dicha concepción del envejecimiento niega en muchos casos la posibilidad de que la persona se adapte a la realidad e incluso la repiense, lo que favorecería un marco inclusivo donde nadie se quedara fuera. Esta visión reduccionista niega el proceso de autoconstrucción personal de todas las personas e invisibiliza un envejecimiento constructivo del adulto mayor. El proceso de aprendizaje permanente y a lo largo de la vida queda relegado a una etapa de juventud, donde «el saber» se identifica con el proceso de acumular conocimientos. En la tercera o cuarta edad el salto es cualitativo y, por ello, al adulto-mayor lo que le interesa no es la cuestión vinculada a la cantidad, sino a la calidad. El propio lenguaje ha forjado nuevas acepciones terminológicas, primando la acepción grupal de tercera o cuarta generación frente a la individual de mayor-adulto.

Las diversas instituciones públicas y sociales desde los años ochenta del siglo pasado se han apoderado en diversa medida de dichos conceptos haciendo hincapié en unos servicios adaptados a un grupo humano con necesidades vitales múltiples, pero circunscritas a un grupo de edad. Y, así, hablamos de servicios sociales que atienden dependencias, centros de la tercera edad, aulas de la tercera edad, universidad de la experiencia o universidad de mayores, entre otros términos.

6.2. Evolución del contexto histórico-social: hacia los programas universitarios de mayores

La realidad actual de los programas universitarios de mayores es el resultado de experiencias compartidas y complementarias a lo largo de los años en diferentes realidades. La tendencia más común es buscar los orígenes en las universidades populares que a finales del siglo XIX empezaron a expandirse por todo el continente europeo y en las aulas de la tercera edad a partir de 1970, principalmente en Francia.

6.2.1. Las universidades populares

Las instituciones conocidas como «universidades populares» han sido los cauces que han permitido que el río del conocimiento científico, artístico, humanista, de los saberes prácticos y del desarrollo integral pudiese llegar a miles de personas. Estas universidades son infraestructuras culturales creadas por asociaciones y organizaciones sociales sin ánimo de lucro que han enriquecido la formación del colectivo adulto de los sectores más populares (trabajadores, proletariado, campesinos, emigrantes, mujeres), fomentando una ciudadanía activa y democrática a través de la cohesión de la vida local.

Las universidades populares han sido el germen de un entramado radial de difusión del conocimiento entre una población sin estudios y en numerosos casos también con escasos derechos, invisibilizados y muy mermados por la ignorancia, la desinformación y la situación de crisis y de analfabetismo en Europa desde mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. Países que quieren ser ejemplo de convivencia y desarrollo necesitan que sus vecinos desarrollen destrezas, competencias y conocimientos para vivir en un mundo complejo y en cambio constante. Inglaterra fue la precursora de dicha iniciativa en 1867, que después se expandió al resto del mundo. Las universidades inglesas plantearon un modelo de difusión del conocimiento basado en la extensión cultural (hoy aún presente en todas las instituciones educativas), con una vocación de sentido público de acercar la universidad a

los más necesitados y con menos recursos (Tiana, 1991). Pero también de darle a la universidad una consideración de espacio social y apertura frente a un paradigma más tradicional donde la universidad solo tenía como misión transmitir conocimiento o generarla a través de la investigación. Con esta nueva perspectiva, la universidad también es un agente de transformación social y mejora de la calidad de vida. Frente al modelo inglés, aparecen también movimientos sociales en un intento de acercar la cultura al pueblo, como sucede en Francia (Morón, 1996).

En España, el referente de renovación pedagógica en esa época (1876-1939) es la Institución Libre de Enseñanza, que supuso un revulsivo para la vida intelectual de la universidad española y convirtió la cultura en eje vertebrador de toda su actividad (Flecha, López, y Saco, 1988). En España podemos decir que las universidades populares nacen como un servicio de extensión universitaria. Diversas universidades se verán impregnadas de este proyecto de educación popular, siendo la Universidad de Oviedo el mayor referente, desarrollando experiencias que posibiliten a todas las personas un progreso y crecimiento personal para ejercer una participación crítica y responsable en su comunidad (Arrogante, 1995). La llegada de la guerra civil truncará el desarrollo del proyecto, que ya contaba con un número amplio de iniciativas y que la dictadura acallará de forma definitiva. Con el regreso de la democracia en 1982, se crea la Federación Española de Universidades Populares.

En la actualidad, las universidades populares responden a una demanda importante de educación para adultos, sobre todo en los países donde el modelo de programas universitarios para mayores no se ha desarrollado como en España, y también por parte de colectivos con dificultades de inserción sociolaboral que requieren mejorar sus competencias profesionales y educativas. En el primero de los casos, se trata de grupos humanos con niveles educativos altos y con mucho tiempo de ocio activo tras la jubilación que muestran interés por seguir aprendiendo y socializar fuera del hogar (Requejo y Rodríguez, 2003). En el segundo, son iniciativas vinculadas a la administración local con gestión autónoma que actúan en el ámbito socio-comunitario, por ser este el espacio municipal más cercano a la ciudadanía y

también el referente en la prestación de servicios públicos y la promoción de la sociedad civil.

La oferta de las universidades populares, ya sea desde las propias universidades o desde las administraciones municipales, es el resultado de las necesidades y demandas del colectivo adulto. Colectivo muy heterogéneo, ya que abarca una franja de edad en muchos casos de cuatro décadas y por lo tanto con necesidades, intereses y demandas muy diferentes, tanto culturales como sociales o económicas.

En síntesis, en la actualidad las universidades populares se agrupan en la Federación Española de Universidades Populares, una organización estatal que cuenta con más de 200 entidades adheridas. La Federación Española de Universidades Populares es el órgano de representación tanto en el ámbito nacional como internacional. Actúa como espacio de intercambio de experiencias, desarrollo de nuevas iniciativas, reflexión y comunicación válida con otras instituciones y organizaciones.

6.2.2. Aulas de la tercera edad

Las aulas de la tercera edad tienen su origen en la iniciativa que el profesor Pierre Vellas pone en marcha en febrero de 1973 en Francia. Bajo su tutela, crea en la Universidad de Toulouse, con la aprobación de la Unidad de Docencia e Investigación de Estudios Internacionales y Desarrollo, la primera Universidad de la Tercera Edad (Vellas, 1973). Tras la nomenclatura de aulas de la tercera edad, se desarrollan diversidad de actividades formativas a favor de los mayores gestionadas por entidades del tercer sector y centros socioculturales de las redes municipales españolas. Esta propuesta del profesor Vellas se extiende con rapidez y adopta diferentes denominaciones: institutos universitarios de la tercera edad, centros universitarios para la tercera edad, colegios de la tercera edad, aulas de la tercera edad, etc.; siendo este último nombre el que más predomina en España.

Bien es cierto que la propuesta de crear universidades de la tercera edad se va a desarrollar sobre todo teniendo en cuenta dos grandes principios: el de la segregación en unos casos y el de

la integración en otros. En el primero, se identifican aquellos centros que solo admiten personas de una determinada edad (por norma general, a partir de 50 años), con un aprendizaje especial ligado a un modelo tradicional y elitista de universidad, aunque no se exija ningún examen de admisión. En tal situación hablamos de segregación porque dichos espacios pueden correr el riesgo de convertirse en grupos cerrados poco permeables a la diversidad y con un carácter en exclusiva científico-cultural. En el segundo de los casos las aulas son espacios que acogen a diversas generaciones de estudiantes y en las cuales se estimulan las relaciones intergeneracionales.

La realidad francófona ha defendido el paradigma de universidad de la tercera edad hasta la actualidad por dos razones: la primera, por entender que es un reconocimiento a las personas mayores y al derecho de las personas jubiladas a participar en programas de tipo universitario que pretenden ser más que actividades culturales porque ofrecen a la persona más estrategias y competencias para desarrollar conocimiento y adoptar actitudes de participación activa en la vida cultural, social y política. La segunda, debido a la necesidad de contar con el componente investigador. Solo el apelativo *universidad* garantiza la investigación base y la investigación-acción (investigación para las personas mayores o la investigación con y por medio de las personas mayores). Podemos decir que, en el caso de las universidades de la «tercera edad», en el contexto internacional, para mantener su estatus universitario es necesario que asuman los tres ámbitos básicos de toda institución universitaria: enseñanza, investigación y servicio a la propia comunidad en la que está inserta.

En España, la llegada de la democracia impulsa, desde la Dirección General de Desarrollo Comunitario, la promoción de este tipo de instituciones, siguiendo el modelo europeo de las denominadas «universidades de la tercera edad». Modelo cuya finalidad es ofrecer educación permanente en todas las edades (hoy educación a lo largo de la vida), con independencia del nivel socioeconómico y educativo de las personas, para mejorar su calidad de vida. Se entiende que la universidad es el agente transformador de la realidad sociocultural del mayor a través de pro-

gramas específicos que repercuten en varios aspectos, como por ejemplo la mejora de la salud física y mental, la calidad de vida de las personas mayores, la oferta de investigación gerontológica y de formación inicial y continua en gerontología, pero también en programas de información a la comunidad para favorecer la toma de conciencia y decisión, superando la infodemia que la sociedad red impone en numerosas ocasiones.

La terminología *aulas de la tercera edad* es la elegida en el caso de España, probablemente porque la educación de adultos y la educación permanente no gozaba de tradición y experiencia como en el país vecino. Las aulas se caracterizan por ser centros de carácter público coordinados por el Ministerio de Cultura (BOE 21 junio de 1980), lo que conlleva que su impulsor sea el gobierno y no propiamente la Universidad, como en el caso francés. Evidentemente, la consecuencia directa es que las aulas de la tercera edad se han quedado reducidas a centros socioculturales (Murga y Berzosa, 1981). Son consideradas como instrumentos eficaces para la integración y el reconocimiento cultural de la población mayor según tres frentes de acción: la animación para su incorporación activa a la vida comunitaria, la promoción cultural en todos los sectores de la tercera edad y el fomento y apoyo continuo a las necesidades de las personas mayores (pensiones, vivienda, necesidades asistenciales, entre otras). Y, aunque se quieren asemejar a las universidades de la tercera edad, la elección política y epistemológica al no emplear el término *universidad* indica que los consejos universitarios, en el caso de las universidades españolas, no se implicaron en el proceso de formación permanente de adultos para favorecer el crecimiento cultural, el desarrollo personal de este colectivo y la investigación gerontológica (por estar restringida al ámbito universitario).

6.2.3. Los programas universitarios para mayores

Una nueva realidad social en torno a la década de los noventa redibuja un nuevo panorama para la educación de adultos en España, favorecida por un incremento de la esperanza de vida en el mundo occidental y una mejora en la calidad de vida de los mayores. Las

instituciones sociales, políticas, financieras, sanitarias y universitarias tienen que dar respuestas a una demanda de servicios modificada por un proceso irreversible de cambios sociodemográficos que cuestionan su participación en el entorno del mayor.

Las aulas de la tercera edad ya no ofrecen respuestas a nuevas preocupaciones culturales y formativas que la sociedad española en su conjunto, y el colectivo de mayores en particular, reclama a la Universidad y a sus instituciones políticas. Las personas mayores exigen de forma reiterada una formación de excelencia y de carácter universitario que los países de nuestro entorno ofrecen, pero que España aún tiene que impulsar. Para dar respuesta a este nuevo panorama, surgen los programas universitarios de mayores ya a finales de la década de los noventa.

Evolución desde el contexto sociohistórico de los programas formativos universitarios para mayores

Como cabía esperar, a partir de 1996 la proliferación de programas que se denominan «universitarios» aumentó de forma considerable en nuestro país. Surge un nuevo debate en torno a las diferencias existentes con respecto a otro tipo de actuaciones que diversos encuentros intentan dirimir (I Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores, 1996).

Las universidades a través de su «autonomía» (art. 27.10 de la Constitución; BOE de 29 de diciembre de 1978; artículo 2 de la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades) en su vertiente jurisdiccional (libertad de cátedra, de investigación y de estudio) y financiera (elaboración, aprobación y gestión de sus presupuestos y administración de sus bienes) (Villanueva, 1998) diseñarán sus programas universitarios específicos para mayores. Así, cada universidad, siguiendo las pautas legales mínimas establecidas, aprobará sus diferentes planes de estudios tanto para las titulaciones regladas establecidas como para elaborar con mayor libertad otros programas de formación para los cuales no exista una norma o legislación específica que determine o precise sus contenidos, como es el caso de los programas de mayores.

En un contexto social y cambiante donde las nuevas tecnologías y los medios de comunicación se han convertido en instru-

mentos de convivencia cotidiana, las distintas administraciones autonómicas, estatales, europeas e incluso locales son conscientes de que los y las ciudadanas mayores desempeñan un papel fundamental en su entorno comunitario. Y lo hacen como agentes de transmisión del patrimonio material e inmaterial, pero también necesitan estar actualizados con respecto a conocimientos imprescindibles para su integración en la sociedad, conocer los avances científicos y tecnológicos necesarios para realizar sus tareas cotidianas. Siguen esta línea las actuaciones que desde hace años las universidades gallegas desarrollan a través de sus programas para adultos, que son también uno de los engranajes que facilitan la mejora de la calidad de vida en el ámbito personal, pero también su integración en el tejido socioeconómico y sanitario de su entorno.

Evolución y contexto sociohistórico de los programas formativos universitarios para mayores

El diseño de programas universitarios para mayores en España se desarrolla en un contexto de transición que engloba los programas de primera generación, entendidos sobre todo como programas culturales del tiempo libre cuya finalidad era el entrenamiento y la mejora de las relaciones sociales entre las personas mayores, y los de segunda generación, con una carga de actividades educativas dirigidas a la participación y la mejora de los conocimientos de los mayores con el fin de que intervengan en la resolución de los problemas sociales existentes.

Aun así, las universidades tendrán que superar esas dos dimensiones y ofrecer programas educativos reglados, propuestos desde las Ciencias de la Educación y con todas las características formales de la enseñanza de nivel superior (esta implicación universitaria será muy diferente según la universidad). Ante esta disyuntiva, nuevas cuestiones e interrogantes surgen fundamentalmente en torno a dos temas:

- La capacidad de determinar unas características básicas que hagan reconocibles los programas de mayores frente a otras iniciativas de otras instituciones.

- Que cada universidad tenga la voluntad de fijar unos mínimos de referencia y convergencia, de tal forma que existan unas características básicas para que podamos hablar de «programas universitarios» como una formación que cada universidad ofrece al grupo de personas mayores (Rodríguez; Olveira y Gutiérrez, 2018).

En la búsqueda de las características básicas de un programa universitario orientado a la formación de personas mayores, hemos de señalar que en la universidad española hay una gran variedad de este tipo de programas. Variedad que engloba desde la propia denominación del programa hasta su duración, que puede de ser de horas a años, la organización y la dependencia orgánica del programa dentro de la universidad (Requejo y Rodríguez, 2003). Todos estos factores fueron marcando la diferencia entre los programas universitarios para mayores y las aulas de la tercera edad, que aglutinaban cursos muy variables sobre temas también diversos que no implicaban en ningún caso reconocimiento del grado de aprendizaje ni expedición de títulos con reconocimiento. También quedarían excluidas de la categorización de programas universitarios para mayores aquellas actividades que se realizan en el espacio universitario, pero que carecían de un cometido de desarrollo competencial del mayor a través de una formación sistematizada. Conocemos numerosos actos que utilizan las dependencias universitarias y no tienen dicho carácter (la cesión de un espacio a una asociación de mayores para celebrar un ciclo de conferencias), porque esa misma actividad desarrollada en otro espacio no se consideraría universitaria. La misma justificación es válida para un docente, por el hecho de que un miembro de la comunidad universitaria desarrolla una actividad, pero esta no tiene por qué entenderse como universitaria. Finalmente, tampoco consideramos que un ciclo de actividades sea universitario solo porque participe la universidad como institución (jornadas de cine, actividades deportivas, musicales y de extensión cultural). Por otra parte, existen actividades de tipo universitario que se desarrollan fuera del recinto universitario: prácticas, visitas didácticas, actividades intergeneracionales, etc.

Desde esta perspectiva, entendemos que las principales características de un programa universitario para mayores son, con respecto al marco institucional, un programa formativo superior, que puede ser un título propio, presentado por una universidad (pública /privada) en cuanto institución definida por la Ley Orgánica de Universidades en su artículo 34. Debe ser aprobado por sus correspondientes órganos de gobierno y dirigido y coordinado por un equipo nombrado por la universidad, que se hace responsable de su desarrollo, seguimiento, evaluación, reforma y actualización de su reglamento.

En cuanto a su organización:

- Dispondrá de un plan de estudios estable, con especificaciones de adscripción a las correspondientes áreas de conocimiento de los departamentos que imparten formación en las diferentes titulaciones.
- Se desarrollará a lo largo del curso académico universitario teniendo en cuenta su calendario docente.
- Se establecerá la carga lectiva anual de manera armónica en los dos cuatrimestres.
- Las competencias adquiridas serán evaluadas a través de diferentes procedimientos, no siendo la asistencia el criterio de evaluación.
- Se garantizará un nivel de formación acorde con las enseñanzas universitarias con el fin de reconocer dichos estudios.

Siendo la formación de los programas universitarios para mayores responsabilidad y misión de las universidades no solo en cuanto a su oferta formativa, sino también con respecto a su proyección social dentro de la comunidad universitaria, todas las infraestructuras de la institución estarán al servicio de este colectivo, sin ningún tipo de discriminación, favoreciendo la convivencia con las personas más jóvenes de toda la oferta educativa universitaria. La responsabilidad de la docencia recaerá en el profesorado universitario en sus diferentes categorías, al igual que sucede en el resto de los programas universitarios. De ser necesario, los responsables docentes recabarán la colaboración

de otros expertos y personas que por sus conocimientos y méritos puedan ser útiles para la formación de estas personas mayores, contratados en las mismas condiciones que el profesorado del resto de las titulaciones universitarias.

Desde una perspectiva pedagógica (Rodríguez, Olveira y Gutierrez, 2016), también hemos de señalar que los programas de mayores se regirán por los mismos principios básicos de organización del conocimiento que los de la formación general y por ello darán respuesta a una adecuación curricular de los contenidos de las disciplinas ofertadas al grupo humano receptor. También prestarán atención a las necesidades de aprendizaje del mayor marcando tiempos, ritmos, diseño de materiales visuales y auditivos (ajustados en tamaño y volumen). Por último, favorecerán la combinación y proyección de la formación académica universitaria en el entorno social (los contenidos teóricos en este tipo de aprendizaje tienen que conjugarse con la realidad socio-cultural de las personas de más de 50 años).

Claves de un modelo de programa universitario para mayores tipo
Partiendo de lo expuesto, el desarrollo de los programas universitarios para mayores en las diferentes universidades del Estado tiene una estructura (Requejo y Rodríguez, 2003) que se ha modificado a lo largo de estas cuatro décadas. Los programas universitarios nacen como única oferta educativa en muchos casos, pero en la actualidad se han convertido en servicios con estructura propia que tienen un organigrama con una oferta variada de programas de formación, difusión y líneas de investigación. Aun así, en este apartado vamos a presentar un esquema básico de los programas de mayores que tienen reconocimiento propio en las universidades y que para ser aprobados contarán con los siguientes aspectos:

- a) Duración de 3-5 años. Por no ser una titulación oficial, no tiene validez en todo el territorio nacional, por ello la periodicidad es variable.
- b) Un número de créditos que se aproximarán a los requeridos en las titulaciones no oficiales. Por ello, se recomienda, para po-

- der expedir un título propio, que el número de créditos no sea inferior a 60 en ningún caso, como indica la normativa estatal.
- c) El calendario lectivo se asemejará al calendario universitario (de septiembre a junio), siendo tiempo vacacional los meses de julio y agosto. El desarrollo de las clases tendrá lugar de lunes a viernes y los horarios, aunque empezaron siendo vespertinos por recomendación, en la actualidad la gran oferta de programas universitarios para mayores (AEPUM, 2025) como servicios obligan a que cursen en horario de mañana o de tarde en numerosas universidades. Por tanto, esto debe resolverse en cada universidad en función de sus características y sus normativas.
 - d) La oferta educativa. El número de materias debe estar en consonancia con el número de créditos ofertados en la titulación (el número de créditos por materias se ajustará a lo que dicte cada universidad).
 - e) La tipología de las materias también es competencia plena de cada una de las universidades, pero se recomienda que la op-tatividad sea alta para que cada estudiante pueda configurar libremente su currículo particular atendiendo a sus propios intereses (estos títulos no son profesionalizadores, de ahí esta indicación). En la mayoría de las universidades no existen itinerarios de formación por áreas, dado que se trata de formaciones interdisciplinares y que, por lo tanto, conjugan la oferta de los diversos departamentos y facultades de la institución universitaria. Se recomienda que, en aquellos planes de estudios que exista obligatoriedad o troncalidad, se establezca en los primeros años de la formación, siguiendo el modelo de los grados.
 - f) La elección de las asignaturas que compongan el programa debería ser como la de cualquier titulación propia. Aunque en este caso podrían establecerse una especie de materias troncales, comunes a todo el territorio nacional, con el fin de convallidar los estudios. De todos modos, hay que tener presente lo que manifestamos en el punto anterior y la posibilidad de que se cree un organismo en el espacio nacional en el que estén representadas todas las universidades y las administracio-

nes que tengan competencias sobre la universidad para, como en los títulos oficiales, determinar esas materias troncales.

- g) El modelo de gestión y la cadena de responsabilidad del programa estará condicionada por los órganos de gobierno de cada una de las universidades. Por ello entendemos que el programa universitario de mayores debe equipararse con las titulaciones propias y, por consiguiente, la categoría, elección, nombramiento y duración en el puesto del responsable dependerá de la vicerrectoría responsable. En cuanto al personal técnico de administración y servicios, dependerá del organismo general de gestión académica de cada universidad.
- h) Los docentes pertenecerán a cualquiera de las categorías profesionales de profesorado o de miembros de la comunidad universitaria y de forma puntual también se podrá contar con personas externas a la universidad que hayan demostrado una alta solvencia profesional en su campo de trabajo o prestigio social.
- i) Podrán ejercer su derecho de ser alumnos y alumnas de los programas universitarios de mayores cualquier ciudadano o ciudadana de 55 años en adelante.

Este decálogo de elementos definitorios de los programas universitarios para mayores sigue siendo en la actualidad un listado de intenciones porque no todas las universidades han conseguido un reconocimiento de un título propio para estos estudios.

6.3. Los estudios universitarios para mayores en la Universidad de Santiago de Compostela

El programa universitario para mayores de la Universidad de Santiago de Compostela surge como una iniciativa para abrir las puertas de la institución al colectivo mayor con el objetivo de dar respuesta a las demandas de formación permanente de la población gallega (Antelo, 2003; Rodríguez, Mayán y Gutiérrez, 2018; Rodríguez, Olveira y Gutiérrez, 2016 y 2018) y a lo largo de la vida para luchar contra un nivel cultural medio bajo y en la

actualidad como instrumento de actualización y de lucha contra la soledad y la búsqueda de bienestar.

En 1996, un equipo de docentes liderados por el profesor José Manuel Mayán Santos diseñaron un proyecto de intervención socioeducativa con mayores orientado a conseguir un cambio no espontáneo y natural que facilitase un desarrollo humano ajustado a las necesidades específicas de participación e implicación social de los mayores. Dicha iniciativa vio la luz en el curso 1997/1998 con el Programa Universitario para Mayores, IV Ciclo. Dicho nombre viene a dar continuidad a la formación general universitaria de primer ciclo (diplomatura), segundo (licenciatura) y tercer ciclo (doctorado), y es el cuarto ciclo (formación continua a lo largo de toda la vida) con la intención de que sea reconocida desde sus inicios por la universidad.

Se diseñó un plan de estudios con dos titulaciones: el diploma sénior de tres años y el diploma de experto sénior de dos años, que atrajo pronto a un número importante de estudiantes interesados en cursar dichas titulaciones tanto en el campus universitario de Santiago de Compostela como en el de Lugo. La diplomatura de experto sénior cuenta a su vez con dos líneas de conocimiento, una más científica y otra más humanística. La oferta del programa en los dos campus nunca ha sido igual porque cada itinerario tiene el sello propio de las áreas de conocimiento de las diversas facultades. Así, la formación ofertada en el campus lucense dispone de un mayor número de asignaturas de ciencias mientras que la compostelana mantiene el equilibrio entre las áreas científicas y humanísticas; consecuencia de la oferta en dicho campus.

De forma simultánea, el título de excésior aparece para dar espacio al ámbito de la investigación y que los estudiantes en posesión de las dos anteriores titulaciones puedan desarrollar un trabajo tutelado de investigación y su posterior defensa. Con la llegada del proceso de adaptación de las universidades de España y de Europa al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (plan Bolonia), este programa también tendrá que adaptarse al modelo de créditos y al trabajo competencial. Este primer cambio se ve reflejado en el Reglamento de 2016, que estipula que el diploma de graduado sénior y de experto sénior quedan reduci-

dos a un único título: el diploma sénior en IV Ciclo, que tiene una carga lectiva de 60 créditos ECTS. Al trabajo del diploma ex célsior se le atribuye una carga de 9 créditos y para cursarlo habrá que estar en posesión de la titulación previa.

Nuevos cambios se avecinan para el IV Ciclo, y pronto surgen nuevos programas tanto a iniciativa de los y las docentes como del alumnado. Programas que no tienen un reconocimiento como título propio, pero que van a contar con una alta demanda y participación por parte del colectivo ciudadano de más de 50 años. El primero de estos programas es el de democratización denominado Caminos de Conocimiento y Experiencia, que propicia que la universidad se desplace de sus campus a toda la geografía gallega, y en particular al medio rural, que tiene más dificultades para acercarse a las instalaciones universitarias. Este programa será un agente replicador que permitirá el fomento de su desarrollo en los años siguientes hasta la actualidad en un marco más amplio de programa interuniversitario donde las tres universidades gallegas están presentes.

Esta iniciativa sirve de revulsivo para que dos municipios gallegos soliciten una sede estable y permanente en sus localidades. Por primera vez se lleva a cabo un plan piloto en el municipio de Ribeira (curso 2019/20) y al año siguiente en el de Villagarcía de Arousa (2020/2021), impregnando la iniciativa el tejido social y siendo un éxito que se sistematizó en sedes estableces que cuentan con el diploma sénior en IV Ciclo. Esta nueva realidad posibilita que el profesorado se implique doblemente, como transmisor de conocimiento y como agente social de la propia Universidad de Santiago de Compostela.

La vocación del Programa Universitario para Mayores, IV Ciclo de ser un altavoz para difundir la labor de investigación de la universidad y aproximarla a sus estudiantes mayores se concreta en la experiencia del Programa Destacando en la Ciencia. Una experiencia donde tanto investigadores nóveles como jóvenes investigadores dan a conocer sus avances científicos y sus consecuencias en el día a día de la vida cotidiana de cada uno de nosotros.

Sin abandonar la línea de investigación y valorando las implicaciones y oportunidades que los proyectos europeos ofrecen al

colectivo mayor, surge Caxato –un proyecto liderado por el grupo de investigación *Terceira Xeración* en asociación con otras entidades españolas y europeas–, para trabajar las competencias blandas, valores europeos, uso de nuevas tecnologías y arte. Este proyecto es una ocasión para nuestros estudiantes y para el IV Ciclo de trabajar de manera cooperativa con socios de otros países y de compartir y crear conocimiento (González, 2025; Fortes y González, 2025).

6.4. Estructura del diploma sénior de la Universidad de Santiago de Compostela

A modo de ejemplo, podemos decir que el diploma sénior de la Universidad de Santiago de Compostela es un título propio que, como ya hemos señalado en el apartado anterior, tiene una carga docente total de 60 créditos ECTS (600 horas). Dicha titulación se cursa a lo largo de cinco años lectivos con una oferta de seis materias por curso, todas optativas. El estudiante de IV Ciclo tiene la obligación el primer año de matricularse de doce créditos (es decir, un curso completo como en cualquier titulación universitaria). Pero, a partir de ahí, el alumno o alumna elige el número de materias que quiere cursar en los cursos siguientes, así como el ritmo de estudio. Aun siendo toda la oferta optativa, se requiere que el estudiante no acumule más de dos materias no superadas de años anteriores para seguir matriculándose en los siguientes cursos. Al no existir itinerarios específicos, ninguna materia es llave para la elección de otra materia de cursos superiores. Esto permite tener una oferta basada en la optatividad plena.

La oferta optativa de dieciocho créditos por curso es interdisciplinar y la carga lectiva asignada a cada curso es de 12 créditos (todas las materias son de tres créditos). Las materias ofertadas en cada curso se distribuyen de manera equitativa en cada uno de los dos cuatrimestres.

La docencia del diploma sénior se desarrolla de finales de septiembre a finales de mayo, en horario de tarde y sin superar la carga horaria de dos días a la semana. Las sesiones se desarrollan

en franjas de dos horas y en horario de 16:00 h a 20:00 h de lunes a viernes. Las instalaciones puestas a disposición de este programa comprenden los espacios universitarios que, previa solicitud a las facultades y centros en función de su disponibilidad, son utilizados por nuestros mayores. La opción de no contar con un aulario propio es una decisión premeditada, ya que en ningún momento se desea que el alumnado mayor sea un grupo cerrado, sino que se integre en la universidad y disfrute de todos los espacios (aulas, facultades, etc.). También se considera importante que la docencia interdisciplinar se imparta en las facultades que tienen asignada la carga lectiva para que así conozcan los diferentes departamentos que configuran las facultades. En el caso de la Universidad de Santiago de Compostela, todas las facultades están implicadas en el programa de mayores, por lo que reciben alumnado y el programa, contando con sus docentes e investigadores.

En cuanto al sistema de gestión, el alumnado del programa universitario se matricula por medio de la plataforma de gestión académica igual que lo hace cualquiera de los estudiantes de la USC y disfruta de los mismos derechos y deberes que las personas que cursan estudios propios. El IV Ciclo está adscrito a la Vicerrectoría de Estudiantes y Cultura; si bien es cierto que a lo largo de esta última década también lo ha estado a Ordenación Académica y Titulaciones.

La secretaría administrativa del programa se encuentra físicamente en el centro de gestión académica de la universidad y cuenta con una secretaria (puesto base) y una directora (personal docente e investigador [PDI]). Ambas atienden el diploma sénior, la matrícula de más de 600 personas con una media de edad que supera los 70 años y con estudios medios y superiores (en más de un 50% de los casos). En el sumatorio total, el Programa Universitario para Mayores, IV Ciclo, de la Universidad de Santiago de Compostela atiende a más de 2000 estudiantes por año académico.

La evaluación del diploma y su docencia se hace a través de la oficina de calidad de la universidad mediante la misma aplicación informática que se emplea para los grados y posgrados.

6.5. Conclusiones

Las tesis expuestas en cuanto a los programas universitarios de mayores nos permiten extraer algunas conclusiones generales que de forma condensada enunciaremos a continuación. El perfil educativo del estudiantado de los programas universitarios en la actualidad es hegemónicamente de una persona con estudios secundarios y superiores que indica una formación académica media e incluso universitaria. Este perfil es muy distinto del de hace casi tres décadas, cuando los y las usuarias de los programas de mayores solo habían superado en la mayoría de los casos los estudios primarios, lo que suponía una formación académica baja.

En una sociedad donde las connotaciones por edadismo en todas las etapas de la vida están presentes, podemos afirmar que las personas usuarias de los programas de mayores de 50 años son ciudadanos y ciudadanas que disfrutan de su condición de jubilación media-alta y de un estatus de respeto social y profesional en su entorno de convivencia universitaria. Las aulas universitarias constituyen espacios de formación, socialización y lucha contra la soledad no deseada en numerosos casos.

El espacio universitario genera círculos de convivencia y por ello se afianzan lazos de unión personales y de intereses intelectuales que revierten en una participación social activa, creativa, artística y crítica en sus comunidades y su entorno familiar.

La oportunidad de adquirir conocimientos a través de lecturas de libros, prensa, audiciones, visitas didácticas, clases magistrales e interactivas en las instituciones universitarias incrementa su nivel intelectual y, por lo tanto, también su calidad de vida e integración en la sociedad del conocimiento.

El aumento numérico de la sociedad civil en los programas universitarios de mayores y el bajo absentismo de este colectivo en las aulas universitarias indican el grado de interés, compromiso y responsabilidad que el colectivo de más de 50 años tiene con su formación continua y la confianza que depositan en el entorno formativo que se les ofrece, integrándolos como agentes de pleno derecho en la comunidad universitaria.

Sus preferencias acerca de los contenidos académicos se sitúan en torno a los temas histórico-culturales, artísticos, tecnológicos, humanísticos y sociales. Las áreas de conocimiento científico tienen menos demanda, pese a considerarse imprescindibles en una formación que aspira a ser interdisciplinar.

Una mirada prospectiva nos obliga a hacer referencia a las microcredenciales que ya están presentes en nuestras universidades y facilitarán un acceso al conocimiento más transversal al público no académico. Junto a la ciencia abierta, los laboratorios ciudadanos y los programas universitarios para mayores van a reforzar una necesidad cada vez mayor de aprendizaje democrático y participativo que nuestros responsables políticos europeos y nacionales deberían tener más en consideración.

Europa, a través del proyecto Caxato, ha demostrado que sus valores y la construcción de su ciudadanía tiene que seguir ofreciendo iniciativas de este tipo y replicando el programa para que a través de formaciones se fomente, mejore y actualice el desarrollo de competencias culturales, y el desarrollo de habilidades de la población mayor.

6.6. Referencias bibliográficas

Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (1996). *I encuentro Estatal de programas universitarios para Mayores On-line* <https://www.aepum.es/encuentros/i-encuentro-nacional-de-programas-universitarios-para-mayores-granada/>. Consultado en enero de 2025.

Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores (2025). *On-line* <https://www.aepum.es/encuentros/i-encuentro-nacional-de-programas-universitarios-para-mayores-granada/> Consultado en enero de 2025.

Antelo, M. (2003). *La calidad de vida percibida por las personas mayores de un programa de formación universitario gerontológico*. Servicio de publicaciones de la universidad de Santiago de Compostela.

Arrogante, V. (1995). Visión actual y perspectivas de futuro de las Universidades Populares. *Entre Líneas*, 11, 11-28.

- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con). Consultado en enero de 2025.
- Flecha, R.; López, F., y Saco, R. (1988). *Dos siglos de educación de adultos: De las Sociedades de amigos del país a los modelos actuales*. El Roure.
- Fortes, N., y González, M. (2025). *Descubriendo el Camino. Una experiencia educativa para la convivencia intercultural y la educación cinematográfica*. Liber Libro.
- Fortes, N., y González, M. (2025). *Aprendiendo a través del Camino. Una experiencia educativa para la convivencia intercultural y la educación cinematográfica*. Liber Libro.
- González, M. (Coord.) (2025). *Memorias y reflexiones. Congreso Internacional de Educación de personas adultas. Caxato. El camino de la formación*. Liber Libro.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 4, 3-13.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>. Consultado en enero de 2025.
- Lorenzo, J. A.; Rodríguez, A., y Gutiérrez, M. C. (2012). Educación y calidad de vida: Los programas universitarios para mayores en España. *Memorialidades*, 9 (17), 61-104.
- Morón, J. A. (1996). Realidad y perspectivas de la educación de personas adultas en el ámbito de las universidades populares. *Pedagogía social*, 13, 127-135.
- Murga, M^a. T., y Berzosa, G. (1981). *Acción cultural con adultos, el aula de tercera edad*. Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural. Subdirección General de la Familia.
- Olveira, M. E. (2003). Políticas socioeducativas para mayores. En *Intervención pedagógica en gerontología* (pp. 139-148). Sega.
- Olveira, M. E., y Rodriguez, A. (2019). Propuestas y acciones para la cooperación española e iberoamericana en el marco de los programas universitarios para mayores. *Academia de la red internacional de investigación en derecho educativo*, 2, 418-425.
- Olveira, M. E., y Rodríguez, A. (2020). Los programas universitarios de mayores: Desarrollando un ámbito educativo. En M. A. Santos,

- M. M. Lorenzo y A. Quiroga, *Actas XVII Congreso Nacional de Pedagogía y IX Iberoamericano* (pp. 1170-1180). Servicio Publicacións USC. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>. Consultado en enero de 2025.
- Olveira, M. E., Seijas, B., y Rodríguez, A. (2024). Educar as persoas maiores: Unha necesidade na Galicia do século XXI. En *A educación en Galicia en perspectiva*. (pp. 437-451). USC.
- Orden de 13 de junio de 1980 por la que se regulan las Aulas de la Tercera Edad del Ministerio de Cultura. *Boletín Oficial del Estado*, 149, de 21 de junio de 1980. [https://www.boe.es/eli/es/o/1980/06/13/\(2\)](https://www.boe.es/eli/es/o/1980/06/13/(2)). Consultado en enero de 2025
- Requejo Osorio, A. (Coord), (1994). *Política de Educación de Adultos*. Tórculo.
- Requejo, A., y Rodríguez, A. (2003). Programas formativos para adultos o personas mayores. En *Intervención pedagógica en gerontología* (pp. 77-118). Segá.
- Rodríguez, A. (2009). Retos de la Asociación Estatal de Programas Universitarios para Mayores. En *Formación universitaria de personas mayores y promoción de la autonomía personal. Políticas socioeducativas, metodologías e innovaciones* (pp. 83-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Rodríguez, A.; Olveira, M. E., y Gutiérrez, M. C. (2010). Intervención pedagógica en gerontología. En *La educación permanente: La universidad y las personas mayores* (pp. 231-262). Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Rodríguez, A.; Olveira, M. E., y Gutiérrez, M. C. (2016). Educación institucional y mayores. Construyendo un ámbito educativo desde los programas universitarios de mayores. En *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar* (pp. 309-333). Redipe.
- Rodríguez, A.; Mayán, J. M., y Gutiérrez, M. C. (2018). Los programas universitarios de mayores como ámbito de educación. En *La construcción de ámbitos de educación* (pp. 441-463). Andavira.
- Tiana Ferrer, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 292, 7-26.
- Touriñán, J. M., y Olveira, M. E. (2021). *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: La función de educar*. REDIPE.

- Vellas, P. (1974). L'Université du 3ème âge de Toulouse. *Annales de l'université des sciences sociales de Toulouse, XXII*.
- Veillon, A. (1998). Existe il un type d'Université du Troisième Âge pouvant servir de modèle? En *L'apport des U.T.A aux etudiants* (pp. 170-173). EDUP.
- Villanueva, D. (1998). Universidad y Autonomías. En *La Universidad en el cambio de siglo* (pp. 65-77). Alianza.

Educación de personas adultas: un enfoque desde los derechos culturales

NELLY FORTES GONZÁLEZ

ÁLVARO DOSIL ROSENDE

SILVANA LONGUEIRA MATOS

Universidade de Santiago de Compostela

7.1. Introducción

Los derechos culturales son una categoría específica de derechos con respecto a la cultura reconocidos en el artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en 1948. En este documento se reconoce que toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar del progreso científico y de los beneficios que de él resulten. Del mismo modo, se contempla el derecho a la protección de los intereses morales y materiales que correspondan por la realización de producciones científicas, literarias o artísticas de que sean autoras. A pesar de este reconocimiento, los derechos culturales han sido los grandes olvidados en el contexto de los derechos humanos debido a que no han recibido la misma atención que otros derechos por los que se han emprendido acciones políticas concretas para garantizarlos y asegurar su cumplimiento. El recorrido por el reconocimiento de la importancia que tienen los derechos culturales ha sido largo y ha ido adquiriendo más centralidad en las discusiones internacionales. Entre los documentos más destacados, podemos

mencionar el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Agenda 21 de la Cultura (2004), la Declaración de Friburgo (2007), la Observación General n.º 21 del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2009), el Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos Culturales (2018), la Carta de Roma (2020) o la Declaración Final de Mondiacult (2022).

El aumento en el reconocimiento de la centralidad de la cultura¹ y de los derechos culturales puede entenderse como consecuencia de los cambios sociales que experimentan las sociedades contemporáneas y de la necesidad de integrar otras perspectivas a los esquemas tradicionales de desarrollo, los cuales priorizaron cuestiones económicas basadas en el crecimiento constante sin tener en cuenta factores sociales, medioambientales y culturales. Resulta evidente la relevancia de la cultura como medio privilegiado para contrarrestar los efectos del sistema dominante. Por esta razón, los derechos culturales se constituyeron como el argumento central de las discusiones del X Encuentro de Ciudadanía y Cultura² (2024) y son el primer eje de los ocho que constituyen la agenda del próximo Mondiacult, que se celebrará este 2025 en la ciudad de Barcelona.

Educación y cultura son dos caras de una misma moneda, indisolubles e indisociables, ya que la cultura es la materia prima de la educación. La cultura es el medio a través del cual nos educamos las personas y, además, forma parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente. Del mismo modo, la creación, transmisión y difusión cultural no sería posible sin la educación. Entendemos la educación no como aquello que sucede solo dentro del sistema escolar o de las aulas, sino también los procesos de adquisición de conocimientos, actitudes, destrezas-habilidades-hábitos y valores que capaciten a las personas para elegir, comprometerse, decidir y realizar su propio proyecto de vida.

1. Cabe destacar la campaña iniciada por Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (CGLU) denominada #Culture2030Goal para que se incluyera un objetivo específico de cultura como parte de la Agenda 2030.

2. <https://culturayciudadania.cultura.gob.es/encuentro-cultura-ciudadania/2024-redirige/presentacion.html>

El marco de derechos culturales ha tenido en el derecho a la educación un aliado natural porque desde la educación se contribuye al desarrollo integral de las personas y a la configuración de la identidad cultural. Además, se desarrolla la capacidad para conocer la cultura y el entorno en el que se vive con la finalidad de cuidar y transmitir ese patrimonio a otras generaciones. La educación posibilita el aprendizaje para la vida en sociedad y la participación en la vida cultural de las comunidades. Este vínculo entre cultura y educación no se limita a los contextos escolares, sino que se prolonga a lo largo de la vida a través de la educación permanente, donde se integra la educación de personas adultas. La importancia de los derechos culturales como componentes esenciales de la educación, y concretamente de la educación de personas adultas, se justifica porque

los derechos culturales no tienen que ver solo con el acceso a artefactos culturales o su producción, ni tampoco con la posibilidad de manejar una serie de lenguajes artísticos, sino con la posibilidad de adoptar una posición en el mundo que tenga capacidad de agencia para intervenirlo y transformarlo. (Beirak, 2022, 131)

De este modo, la relación entre educación de personas adultas con un enfoque en derechos culturales se consolida como medio para garantizar la inclusión del colectivo senior y su capacidad de comprensión e intervención en las sociedades del conocimiento.

En estas páginas se busca destacar la importancia de generar propuestas que contribuyan a una formación adaptada y de calidad orientada al desarrollo de competencias, actitudes y destrezas de las personas adultas más que a una orientación mercantilista, basada en el entretenimiento y el consumo de productos culturales.

7.2. El marco de derechos culturales

Durante buena parte del siglo xx las políticas culturales estuvieron orientadas a garantizar el acceso a la cultura y a instruir a la población en esta materia. Con la consolidación de las industrias cultu-

rales, a partir de la segunda mitad del siglo XX, la cultura se convierte en mercancía y la preocupación central de los poderes públicos se orienta a reforzar aquellos aspectos donde se privilegia el consumo; es decir, se orientan a generar estrategias vinculadas con conceptos como turismo cultural, consumo cultural, productos culturales, entre otras (Beirak, 2022; Campos, 2023). El argumento anterior nos permite deducir que prácticamente no se han generado condiciones para que la población pueda ejercer su derecho a la cultura a partir de la creación de espacios que faciliten la convivencia y el intercambio ciudadano y que garanticen la participación de las personas en la vida cultural de su comunidad. Dicho de otro modo, desde el derecho de la cultura, se entiende que el derecho a la cultura no se garantiza solo entendiendo esta como un derecho de prestación,³ sino también como derecho de participación donde se reconoce el derecho a la práctica artística no profesional y a la gestión ciudadana de espacios culturales (Ramos Cebrián, 2019).

Si se nos ha olvidado que la cultura es un derecho es, realmente, porque nunca hemos llegado a ejercerlo como tal porque los derechos culturales [...] no han ocupado nunca el centro de la acción de los poderes públicos en cultura. (Beirak, 2022, 125)

El hecho de que la cultura sea considerada un producto de consumo más conduce a una espectacularización que prioriza la construcción de grandes e imponentes infraestructuras o a la magnificación de espacios patrimoniales que pretenden convertir las ciudades y lugares donde se encuentran estos espacios en referentes internacionales de arte al contar entre su oferta grandes contenedores artísticos o espacios singulares. Si bien estos espacios y estas estrategias centradas en el turismo les otorgan notoriedad a las artes, también limitan las posibilidades que individuos y comunidades tienen para generar discusiones relacionadas con la comprensión y valoración de su contexto cultural, así como acerca de la posición que ocupan en la sociedad.

3. Creación de infraestructuras, marcos y normativas para garantizar el acceso a la cultura a través de la presencia de bibliotecas, museos, teatros, salas de conciertos, espacios patrimoniales, entre otros.

Estas diferencias en la forma de entender la cultura pueden clarificarse a partir de tres ejes de consideración (Beirak, 2022):

1. Manifestaciones que se producen en el campo de las artes y como prácticas y modos de vida. Este eje comprende todas aquellas cuestiones relacionadas con la idiosincrasia, las normas sociales y de comportamiento de un grupo de personas, así como sus manifestaciones artísticas derivadas.
2. La cultura como industria y sector profesional. El campo de las industrias culturales es amplio y complejo por la diversidad de tipologías que engloba.
3. La cultura como ámbito de derechos humanos. Entendida como bien común basado en relaciones sociales localizadas.

Antes de continuar, es importante entender aquellos aspectos que engloban los derechos culturales. A este respecto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2009) estableció que para participar en la vida cultural se deben cumplir los siguientes elementos:

1. Disponibilidad de bienes y servicios culturales al servicio de todas las personas, como bibliotecas, museos, teatros, salas de cine y estadios deportivos; espacios abiertos compartidos esenciales para la interacción cultural, como parques, plazas, avenidas y calles; elementos relacionados con el entorno natural de los países y aspectos intangibles como lenguas, costumbres, tradiciones, creencias, conocimientos e historia, así como valores identitarios que contribuyen a la diversidad cultural de individuos y comunidades.
2. Accesibilidad, que significa disponer de oportunidades efectivas y concretas para que las comunidades disfruten plenamente de una cultura que esté al alcance físico y financiero de todas las personas, tanto en las zonas urbanas como en las rurales, sin discriminación. En este apartado se destaca la importancia de favorecer el acceso a la cultura a las personas mayores y a aquellas que viven en situación de pobreza. La accesibilidad incluye, además, el derecho a buscar, recibir y com-

partir información sobre distintas manifestaciones de la cultura en el idioma de su preferencia, así como el acceso de las comunidades a medios de expresión y difusión.

3. La aceptabilidad hace referencia a las leyes, políticas, estrategias, programas y medidas adoptadas por el Estado para el disfrute de los derechos culturales que deben formularse y aplicarse de tal forma que sean aceptables para las personas y las comunidades de que se trate. Dichas comunidades deben ser consultadas para la aprobación de las medidas.
4. La adaptabilidad está relacionada con la flexibilidad y la pertinencia de las políticas, los programas y las medidas adoptadas por el Estado en cualquier ámbito cultural, las cuales deben respetar la diversidad cultural de las personas y de las comunidades.
5. La idoneidad hace referencia al respeto de la cultura y los derechos culturales de las personas y las comunidades, teniendo en cuenta a las minorías y a los pueblos indígenas. De aquí deriva el concepto de idoneidad cultural, que puede tener efectos en cuestiones relacionadas con la vida y la diversidad cultural de las comunidades. Dentro de la idoneidad también se destaca que los valores culturales están asociados a otros ámbitos como el consumo de alimentos, la utilización del agua, la forma en que se prestan servicios de salud y educación y la forma en que se diseña y construye la vivienda.

Por su parte, Jasmín Beirak en su libro *Cultura ingobernable* (2022) agrupa los derechos culturales en 5 categorías:

1. Derecho a la propia identidad.
2. Derecho a la participación en la vida cultural de la comunidad y a la memoria.
3. Derecho de acceso.
4. Derecho a la expresión, creación y producción cultural.
5. Derecho a decidir sobre la política cultural misma.

El Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos Culturales expone «cómo las actividades que se realizan

en el ámbito del arte y la cultura pueden ayudar considerablemente a crear, desarrollar y preservar unas sociedades en las que se hagan efectivos, cada vez más, todos los derechos humanos» (2018, 1), y en él se ponen de manifiesto algunas de las posibilidades que tienen las actividades artísticas y culturales como un modo de:

[...] favorecer un ejercicio más pleno de los derechos humanos, sobre todo las actividades que impulsen la universalidad de los derechos y la dignidad humanos, encarnen y acepten la diversidad cultural, luchen contra la discriminación, contribuyan a la reconciliación y afronten las ideologías radicales que son incompatibles con los derechos humanos. (ONU, 2018, 3)

No se trata solo de garantizar el acceso para la asimilación a una forma cultural reconocida y establecida, sino de poder desarrollar capacidad para que desde el sentir y desde la expresión artística se incida en lo social sin tener que limitarse a la aceptación por imposición de modelos ajenos a la identidad, tanto individual como grupal.

Exponerse e implicarse son formas de violentar la realidad que los cauces democráticos de la participación y la libertad de elección neutralizan constantemente en todos los ámbitos de la vida social. Pero lo mismo ocurre, de manera más sutil y engañosa, en la esfera cultural, desde el ocio masivo hasta las formas más elitistas, alternativas y minoritarias de creación artística. En muchos casos, se nos ofrecen tiempos y espacios para la elección y la participación que anulan nuestra posibilidad de implicación y que nos ofrecen un lugar a cada uno que no altere el mapa general de la realidad (Garcés, 2013, 71).

7.3. La educación y las personas adultas en los documentos marco en torno a los derechos culturales

Todas las cuestiones abordadas en los documentos marco en torno a los derechos culturales citados afectan a la totalidad de las

personas, sin distinción ni discriminación por ningún motivo, entre las que se incluyen razones de edad. En este epígrafe vamos a reflejar algunos aspectos contenidos en estos documentos que apelan de forma más directa a la educación y a los derechos culturales de las personas adultas.

Las personas mayores, a pesar de ser titulares de todos los derechos humanos, han «sufrido dificultades para la efectividad de estos derechos» (Barranco y Vicente, 2022, 11). Si a esto le sumamos que los derechos culturales han sido la categoría más descuidada de entre los derechos humanos, entenderemos que la satisfacción de los derechos culturales en personas mayores es un tema con mucho trabajo todavía por desarrollar. Asimismo, no debemos pasar por alto que

Los derechos culturales son igual de cruciales e imprescindibles que todos los derechos humanos. No deberían relegarse a una categoría menor, ni asimilarse como un añadido a los derechos sociales. No solo constituyen una categoría específica, sino que sin derechos culturales no hay derechos humanos. (Beirak, 2022, 127)

En el apartado 2 del artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales se recoge el compromiso de los Estados parte de «garantizar el ejercicio de los derechos culturales y de los demás derechos que en él se enuncian sin discriminación alguna por motivo de cualquier condición social» (1966, 2).

En el apartado 1 del artículo 13 los Estados parte presentes en el pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación y

convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar de forma efectiva en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz. (ONU, 1966, 5)

A nuestro parecer, este es uno de los pilares de los derechos culturales porque reconocer el derecho de toda persona a la educación es reconocerle el derecho al acceso y adquisición de la cultura, de la enseñanza de la cultura a través de la educación, de recibir educación a través de la cultura y de las áreas culturales constituidas como ámbitos de educación, así como el derecho de toda persona a adquirir las competencias necesarias para poder expresarse por medio de la cultura.

La Agenda 21 de la Cultura es otro de los documentos marco que nos interesa al hablar de educación y derechos culturales de las personas mayores, ya que reconoce que los derechos culturales forman parte indisociable de los derechos humanos y destaca la perspectiva del encuentro de todo aquello que es diferente y distinto (procedencia, visiones, edades, géneros, etnias y clases sociales) como motor del desarrollo humano integral y parte constituyente de la diversidad creativa (2008, 7).

Entre sus compromisos destaca el enfoque creativo, activo y participativo mediante la promoción de la expresividad como una dimensión básica de la dignidad humana y de la inclusión social «sin prejuicio de razones de género, edad, etnia, discapacidad, pobreza o cualquier otra discriminación que impida el pleno ejercicio de las libertades. La lucha contra la exclusión es la lucha por la dignidad de todas las personas» (2008, 10). En su compromiso número 28 destaca la necesidad de implementar acciones que favorezcan a los sectores sociales vulnerables, defendiendo el derecho a la cultura (2008, 10).

La Declaración de Friburgo sobre derechos culturales realizada en 2007 en la Universidad de Friburgo y en el Palacio de las Naciones de Ginebra formula la especificación y diferenciación entre derechos humanos y derechos culturales. El texto, apoyado por más de cincuenta expertos en derechos humanos, recoge entre sus principios fundamentales el deber de garantizar los derechos culturales sin discriminación alguna por motivos de diversa índole, entre los que se reconoce la condición social. En su artículo 6 sobre educación y formación reza:

En el marco general del derecho a la educación, toda persona, individual o colectivamente, tiene derecho, a lo largo de su existencia, a una educación y a una formación que, respondiendo a las necesidades educativas fundamentales, contribuyan al libre y pleno desarrollo de su identidad cultural, siempre que se respeten los derechos de los demás y la diversidad cultural. (2007, 7)

El artículo 9 sobre principios de gobernanza democrática puede interpretarse como una apelación a las universidades como actores culturales del sector público para que desarrollen fórmulas para ofrecer a las personas en general y al colectivo de las personas mayores en concreto opciones que satisfagan su interés intelectual y cultural, velando por cumplir y satisfacer los derechos culturales:

Los actores culturales de los tres sectores, públicos, privados o civiles, tienen, en particular y en el marco de la gobernanza democrática, la responsabilidad de interactuar y, cuando sea necesario, de tomar iniciativas para:

a. Velar por el respeto de los derechos culturales, y desarrollar modos de concertación y participación, con el fin de asegurar la puesta en práctica, en particular para las personas desaventajadas por su situación social o de pertenencia a una minoría. (2007, 8)

La Observación general N.º 21 (2009) sobre el derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párr. 1a), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el apartado 2 del epígrafe I hace alusión directa al vínculo entre derechos culturales y educación:

El derecho de toda persona a participar en la vida cultural está también intrínsecamente vinculado al derecho a la educación (arts. 13 y 14), por medio de la cual los individuos y las comunidades transmiten sus valores, religión, costumbres, lenguas y otras referencias culturales, y que contribuye a propiciar un ambiente de comprensión mutua y respeto de los valores culturales. El derecho a participar

par en la vida cultural es también interdependiente de otros derechos enunciados en el pacto, como el derecho de todos los pueblos a la libre determinación (art. 1) y el derecho a un nivel de vida adecuado (art. 11). (2009, 1)

Además, considera esencial entre los elementos del derecho a participar en la vida cultural, citados en el epígrafe anterior, que es fundamental «[...] a este respecto dar y facilitar a las personas mayores, a las personas con discapacidad y a quienes viven en la pobreza acceso a esa cultura» (2009, 5).

Este documento dedica a las personas mayores el apartado 3 del epígrafe e, personas y comunidades que requieren protección especial:

28. El Comité considera que los Estados partes en el pacto están obligados a prestar especial atención a la promoción y protección de los derechos culturales de las personas mayores. El Comité subraya el importante papel que las personas mayores siguen teniendo en la mayoría de las sociedades, debido a su capacidad creativa, artística e intelectual, ya que son los encargados de transmitir la información, los conocimientos, las tradiciones y los valores culturales. Por ello, el Comité asigna especial importancia al mensaje contenido en las recomendaciones 44 y 48 del Plan de Acción Internacional de Viena sobre el Envejecimiento, que pide que se establezcan programas de educación en los que las personas de edad sean los maestros y transmisores de conocimientos, cultura y valores espirituales y alienta a los Estados y las organizaciones internacionales a que apoyen programas encaminados a facilitar el acceso físico de las personas mayores a instituciones culturales (como museos, teatros, salas de conciertos y cines).⁴

29. En consecuencia, el Comité insta a los Estados partes a que tengan en cuenta las recomendaciones formuladas en los Principios de las Naciones Unidas en favor de las personas de edad, en particular el principio 7, en el sentido de que las personas de edad de-

4. Observación general N.º 6 (1995), párrs. 38 y 40.

berían permanecer integradas en la sociedad, participar de forma activa en la formulación y aplicación de las políticas que afecten directamente a su bienestar y compartir sus conocimientos y peri- cias con las generaciones más jóvenes, así como el principio 16, que afirma que las personas de edad deberían tener acceso a los recursos educativos, culturales, espirituales y recreativos de la sociedad.⁵ (2009: 8)

La Carta de Roma (2020) apela al descubrimiento de las raíces culturales como una de las estrategias dirigidas a la promoción del reconocimiento por parte de las personas, de su patrimonio, identidad y lugar en la ciudad, así como a la comprensión de los contextos de los demás. En relación con esta capacidad y vinculado a la educación de personas adultas se insiste en que «los jóvenes necesitan ayuda para adquirir los recursos para el descubrimiento cultural, pero el aprendizaje es un proceso de toda la vida y concierne también a personas adultas y mayores» (2020, 10).

Asimismo, la Carta de Roma se pregunta cómo pueden las políticas y los programas activar las capacidades de las personas para descubrir y, entre las respuestas otorgadas a esta cuestión, nos interesan para este trabajo las siguientes (2020, 10):

- Incorporar la educación artística y cultural en el currículo educativo para todas las edades.
- Proporcionar una educación para adultos y un aprendizaje permanente de manera asequible.
- Demandar a las instituciones culturales y a las universidades que ofrezcan programas de educación y extensión como parte de su oferta permanente.

7.4. Educación de personas adultas y derechos culturales

Como ya se mencionó en epígrafes anteriores, la dominación del sistema neoliberal, donde prima el interés económico por

5. Observación general N.º 6 (1995), párr. 39.

encima de cualquier otro, ha permeado todos los componentes de nuestra vida, incluida nuestra manera de relacionarnos con la cultura y entenderla, al transformarla en un bien de consumo y de entretenimiento integrado en el tejido productivo. Si bien es innegable el aporte económico que realizan las industrias culturales a la economía de los países y resulta indispensable su reconocimiento como generadoras de empleo, el hecho de reducir la cultura a un sector productivo más ha ocasionado que no se otorgue prioridad a las políticas culturales orientadas a su comprensión como bien común. Es decir, como ámbito esencial para la construcción de ciudadanía activa y participativa.

Por otro lado, no es posible hacer frente a la crisis ecosocial en la que nos encontramos si no es desde la transformación del sistema y desde una verdadera reestructuración de los modos en que consumimos, nos movemos y nos relacionamos (Beirak, 2022). Lo anterior requiere cambios culturales profundos donde se posibilite el ejercicio de prácticas compartidas que permitan vislumbrar otras posibilidades para imaginar y proyectar el futuro de nuestra subsistencia desde valores y sentires compartidos. Es decir, una reorientación de las políticas culturales para que se identifiquen aquellos elementos que nos unen desde la diferencia, de manera que se contribuya al desarrollo de un sentir colectivo, más que a una individualidad determinada por la posesión de bienes materiales como organizador de la existencia.

En el contexto de la educación de personas adultas (EPA), los factores que mencionamos con anterioridad se han considerado importantes retos socioeducativos. A estos, se suman también la necesidad de adaptación a cambios tecnológicos y el aumento en la oferta dirigida al colectivo de mayores, que suele ser repetitiva o estar basada en clichés. Además, el aumento de la esperanza de vida ha propiciado un incremento de la población adulta mayor; como consecuencia, también se ha modificado la forma en que se entiende y se trata el envejecimiento en el ámbito social. Rosario Limón (2021) establece que, desde una perspectiva tradicional, el envejecimiento suele estar asociado a cuestiones sociales, cognitivas y físicas negativas; por ejemplo, pasividad, falta de interés, soledad y escasez de relaciones sociales. Sin em-

bargo, estos aspectos, considerados desde la perspectiva del envejecimiento activo, se entienden como entrelazados y necesarios para alcanzar el bienestar. De esta forma, la participación, la salud, la seguridad y el aprendizaje permanente constituyen los cuatro pilares del envejecimiento activo.

En este contexto, la EPA ha establecido entre sus objetivos la promoción de una ciudadanía activa, la realización personal y la integración social (Diz López, 2021). Dentro de sus principios, podemos destacar la importancia de orientar las acciones educativas de forma que el alumnado actúe como constructor y no como receptor de conocimiento; posibilitar la igualdad de oportunidades de forma que todas las personas puedan tener acceso a formación adaptada y de calidad en la vida adulta, donde la Universidad juega un papel central; por último, estas propuestas deben ser relevantes para constituirse como verdaderas oportunidades de aprendizaje.

Las propuestas formativas donde se emplean las artes y los procesos artísticos como medio pueden contribuir a alcanzar estos objetivos, siempre que se planteen como propuestas donde las personas desempeñen un papel activo que facilite la construcción de subjetividad, así como la adquisición de competencias, actitudes y destrezas para el momento de vida en que se encuentran. La creación de espacios colaborativos y participativos favorece la motivación y la inclusión social. Una orientación al proceso, más que al resultado, es uno de los componentes esenciales de las prácticas artísticas, porque no se busca alcanzar un dominio técnico de las artes, sino abrir espacios para la socialización, de forma que se posibilite incidir en la transformación social y la participación en la vida cultural. De hecho, la escasa participación en la construcción y la elaboración de discursos propios que permitan formar parte activa en la vida cultural de la comunidad son una causa de exclusión común (Carbó, 2023), también en el colectivo de mayores. La contextualización de las propuestas resulta otro componente esencial porque se busca que el aprendizaje sea situado y tenga conexión con el entorno inmediato.

En la Carta de Roma (2020), el marco de adquisición de competencias culturales diseñado por Ciudades y Gobiernos Locales

Unidos (CGLU) se puede tomar como referencia para garantizar una orientación de derechos culturales y lograr aprendizajes significativos:

1. **Descubrir** para el conocimiento personal y para aprender de los demás.
2. **Crear** a partir de la experimentación para contar experiencias y vivencias.
3. **Compartir** para mostrar lo realizado y ser parte activa de la vida cultural.
4. **Disfrutar** para desarrollar un gusto propio que permita apreciar y distinguir entre diferentes manifestaciones artísticas y culturales.
5. **Proteger** para preservar lo que se ha hecho y transmitirlo a otras personas.

Estos cinco ejes están orientados a garantizar los principios de la EPA como una «educación integradora que permita una ordenación del conocimiento a través de la acción» (Sarrate y Pérez, 2005: 43), además de ser un medio para garantizar el ejercicio de derechos culturales. Del mismo modo, se facilitaría la adquisición de estructuras flexibles que permitan la adaptación a aquellas situaciones que se presentan, de forma que el colectivo senior desarrolle capacidad para seguir aprendiendo y que lo aprendido contribuya a dar sentido a la existencia, así como al bienestar emocional y cognitivo.

El bienestar y la salud física, emocional y cognitiva pueden verse fuertemente condicionados por la posibilidad de asistir a jornadas, charlas, cursos y actividades formativas que sirvan como motivación y a la vez proporcionen respuestas a las inquietudes intelectuales de las personas sobre diversas áreas temáticas en su edad adulta. Las universidades y los programas universitarios para mayores como el IV Ciclo de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) o la Universidad de la Experiencia de la Universidad de la Rioja se han convertido en una apuesta en este sentido y están obteniendo respuestas más que satisfactorias por parte de aquellas personas participantes en este

y otros programas. Muestra de su éxito en la USC es la incesante y creciente demanda de este tipo de programas, que dan respuesta a la necesidad de proporcionar opciones verdaderamente interesantes de envejecimiento activo que sitúen a la persona al centro, ya no solo como sujeto receptor, sino como sujeto activo y responsable de su propio proceso de desarrollo educativo, favoreciendo la transformación de agente actor en agente autor de sus propios proyectos culturales y artísticos.

El compromiso número 28 de la Agenda 21 de la Cultura destaca la importancia de implementar acciones que tengan como objetivo «la descentralización de las políticas y de los recursos destinados al área cultural, legitimando la originalidad creativa de las llamadas periferias, favoreciendo a los sectores sociales vulnerables, defendiendo el principio del derecho a la cultura» (2008, 10). El Informe de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos Culturales insiste en la necesidad de «luchar activamente contra la discriminación en el ámbito de los derechos culturales» y «asegurar la participación de los habitantes de las zonas rurales» (2018, 18). Fruto de la preocupación del IV Ciclo por contribuir a satisfacer estas necesidades, nace el programa *Camiños de Coñecemento y Experiencia*, que consiste en llevar píldoras formativas impartidas por profesorado de las distintas facultades de la USC a un gran número de ayuntamientos de toda la geografía gallega. Esta acción de descentralización ha favorecido el acercamiento de este programa y de la universidad a un mayor número de personas adultas atendiendo a las peculiaridades geográficas de la población gallega, caracterizada sobre todo por el envejecimiento, la dispersión poblacional y un porcentaje significativo de personas que habita en zonas rurales.

Una de las iniciativas del IV Ciclo de la USC es el proyecto europeo Caxato o, lo que es lo mismo, *cayado* en español, acrónimo del proyecto, y que surge como tributo al característico bastón que acompaña a los peregrinos en su discurrir por el Camino de Santiago. El caxato también adquiere un significado simbólico, en el que la educación se consolida como sostén para la vida desde donde se articulan los proyectos de vida y se facilita la comprensión de las diferentes etapas que la conforman. Este

proyecto puede entenderse como una propuesta que integra la educación de personas adultas con una orientación al ejercicio de derechos culturales. Dirigido a personas mayores de 50 años, la propuesta se centra en las artes y el patrimonio que engloba el Camino de Santiago. De esta forma, el camino se constituye como elemento articulador de experiencias, donde se pretende que las personas participantes sean parte activa en el proceso de aprendizaje partiendo del descubrimiento, conocimiento y experiencia de la realización de algunas etapas de este itinerario europeo. Además, se favorece el uso de medios tecnológicos desde el conocimiento del lenguaje cinematográfico para construir relatos audiovisuales en primera persona. Es decir, el interés no reside en los resultados obtenidos, sino en generar espacios seguros para el intercambio intercultural y el aprendizaje de personas adultas donde se pongan de relieve valores europeos como la solidaridad, el respeto y la igualdad, inherentes al acto de peregrinar y al Camino de Santiago por extensión.

El arte y la cultura se entienden en esta propuesta educativa como campos dinámicos mediados por las relaciones que se establecen entre la práctica artística y las personas participantes. Los sujetos son constructores activos de la experiencia y no se consideran personas pasivas y unitarias, sino activas y complejas. El arte, entendido como práctica cultural más que de consumo, se consolida como agente que forma parte de los contextos sociales y que posee capacidad de «refigurar una *repartición de lo sensible*, [lo que] significa que una manera de hacer (el arte) *interviene* con respecto a la cuestión de lo común poniendo nuevas distribuciones sobre las maneras de hacer, las maneras de ser, las maneras de decir y las formas de visibilidad» (Choi en Rancière, 2011, 14).

7.5. Conclusiones

Los derechos culturales están reconocidos en múltiples documentos de índole nacional e internacional y, a pesar de ello, han sido los grandes olvidados de entre el conjunto de los derechos humanos. Aunque hayan ido conquistando centralidad en los

discursos internacionales, consideramos que todavía queda un largo camino para convertir ese reconocimiento en derechos fácticamente garantizados. Es importante que las políticas públicas se orienten a acciones que permitan garantizar no solo los derechos culturales como derecho de prestación, sino también como derecho de participación. En pocas palabras, unas políticas culturales donde se entienda el arte en su dimensión dinámica y transformadora, también su carácter colectivo y las posibilidades que ofrece para el desarrollo de las personas.

Gran parte de los documentos consultados coinciden en que garantizar el ejercicio de los derechos culturales ayuda a mejorar el ejercicio del resto de los derechos humanos. Del mismo modo coinciden en que mediante las actividades culturales se pueden ejercer los derechos culturales y los derechos humanos.

La educación, en especial la EPA, desempeña un papel clave en la promoción y garantía de los derechos culturales. La Carta de Roma (2020) pone el foco, a nuestro parecer de forma certeza, en varias cuestiones importantes, vinculadas a los derechos culturales en la educación de personas adultas, que debemos potenciar en aras de nuestro cometido y con la perspectiva del aprendizaje como un proceso de toda la vida que concierne también a las personas adultas y mayores. Entre estas medidas adquiere especial relevancia la que señalan la importancia de incorporar la educación artística y cultural al currículo educativo para todas las edades, proporcionar una educación para adultos y un aprendizaje permanente de manera asequible y exigir a las instituciones culturales y a las universidades que ofrezcan programas de educación y extensión. Incorporar el arte y la cultura en la educación de adultos contribuye a reducir el riesgo de exclusión, a combatir la soledad no deseada y a desarrollar competencias, actitudes y destrezas con las que el colectivo senior puede incidir en el mundo con capacidad de agencia.

Es fundamental incrementar la financiación y racionalizar la inversión en políticas públicas destinadas a garantizar los derechos culturales en general y los derechos culturales en la educación de personas mayores en particular. Estas acciones, junto con una mejora de la formación del profesorado, el fomento de

la investigación en educación, la promoción de los derechos culturales y por medidas que velen por el buen hacer de los organismos públicos, determinarán el rumbo de los derechos culturales de manera satisfactoria.

No cesamos en nuestro empeño de recordar que la educación y el sistema educativo es todo lo que acaece dentro de los establecimientos de enseñanza, pero, además, es todo lo que ocurre fuera de ellos, por lo que las ciudades y las poblaciones deben organizarse y los poderes públicos deben ajustar todas sus políticas a criterios educativos para potenciar todas las posibilidades y oportunidades que nos ofrece la educación en contextos no formales, fomentando la participación activa de los ciudadanos en la vida social, cultural y artística.

El modelo donde la cultura es solo un producto de consumo no se ajusta a las necesidades reales de las personas para su desarrollo integral, por lo que es necesario fomentar la participación activa de las personas en su creación y desarrollo. En definitiva, y en sintonía con Bourriaud, concordamos en que «después de haber reducido el mundo al estado de un gran almacén de objetos, [es indispensable] repoblarlo con sujetos activos que estén dotados de derechos» (2020, 17).

7.6. Referencias bibliográficas

- Beirak, J. (2022). *Cultura ingobernable*. Ariel.
- Barranco Avilés, M.ª C., y Vicente Echevarría, I. (2022). Los derechos humanos de las personas mayores. *Tiempo de paz*, 145, 10-17.
- Bourriaud, N. (2020). *Inclusiones: Estética del capitaloceno*. Adriana Hidalgo.
- Campos, X. (2023). Cultura para a vida mellor. Doce ideas para/sobre a función social da cultura hoxe. En *A cultura é un dereito: Unha visión social da cultura* (pp. 13-24). Deputación da Coruña.
- Carbó, G. (2023). *La educación artística, un derecho cultural*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Choi, D. (2011). Rancière, para una filosofía de la emancipación estética. En *El destino de las imágenes* (pp. 9-22). Prometeo Libros.

- Ciudades y Gobiernos Locales Unidos (2008). *Agenda 21 de la Cultura*. https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/files/documents/multi/ag21_es_ok.pdf. Consultado en enero 2025.
- CGLU (2020). *La Carta de Roma 2020. El derecho a participar libre y plenamente en la vida cultural es vital para nuestras ciudades y comunidades*. https://agenda21culture.net/sites/default/files/2020_rc_spa_0.pdf. Consultado en enero 2025.
- Diz López, M.ª J. (2021). El aprendizaje a lo largo de la vida nexo entre las políticas sociales y de educación y formación en la Unión Europea. En *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: La función de educar*. RIPEME 2021 (pp. 471-482). REDIPE.
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Bellaterra Edicions.
- Grupo de Friburgo. (2007). *Los derechos culturales. Declaración de Friburgo*. <https://www.unifr.ch/ethique/fr/assets/public/Files/declaration-esp3.pdf>. Consultado en enero 2025.
- Limón, M.ª R. (2021). El envejecimiento activo: parte fundamental del bienestar en la vejez. En *Pedagogía mesoaxiológica y construcción de ámbitos de educación: La función de educar*. RIPEME 2021 (pp. 369-375). REDIPE.
- ONU (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cescr_SP.pdf. Consultado en enero de 2025.
- ONU (2009). *Observación general No. 21. Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. <https://www.refworld.org/es/leg/coment/cescr/2009/es/83710>. Consultado en enero 2025.
- ONU (2018). *Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales*. <https://www.refworld.org/es/ref/infortem/cdhonu/2018/es/129042>. Consultado en enero 2025.
- Ramos Cebrián, S. (2019). Explorando los derechos de participación cultural y nuevas maneras de acceso a la cultura. *Periférica International. Revista Para El análisis De La Cultura Y El Territorio*, 20, 232-241. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2019.i20.29>. Consultado en enero 2025.
- Sarrate, M.ª L.; Pérez de Guzmán, M.ª V. (2005). Educación de personas adultas: Situación actual y propuestas de futuro. *Revista de Educación*, 336, 41-57.

Más allá del camino: potenciando habilidades blandas de personas mayores mediante el Camino de Santiago

FRANCISCO LUCAS CHINCHILLA HERNÁNDEZ

DAVID TORRE PÉREZ

PILAR MONTAÑÉS MURO

Fundación Universidad de La Rioja

8.1 Introducción

Este capítulo destaca la importancia de las habilidades blandas en el bienestar y la calidad de vida de las personas mayores, subrayando su papel fundamental en el envejecimiento activo y en la adaptación a los cambios. Las habilidades blandas, que incluyen capacidades interpersonales e intrapersonales, son esenciales para el comportamiento, la comunicación y la interacción social, facilitando el logro de objetivos y relaciones satisfactorias. Estas habilidades están estrechamente relacionadas con la satisfacción vital y la preservación de la reserva cognitiva, un factor protector del envejecimiento. Habilidades como la iniciativa, la perseverancia y la adaptabilidad favorecen la participación activa, la interacción social y la capacidad de enfrentar los desafíos del envejecimiento.

El capítulo también aborda cómo el desarrollo y mantenimiento de las habilidades blandas puede mejorarse mediante intervenciones estratégicas, como programas de entrenamiento basados en las habilidades para la vida de la OMS, que se inte-

gren en proyectos comunitarios, programas educativos y actividades recreativas. Es clave diseñar intervenciones personalizadas que respondan a las necesidades y recursos de cada adulto o adulta mayor, asegurando su participación activa y sostenible. Como ejemplo, se presenta el proyecto Caxato, que promueve el desarrollo de habilidades blandas a través del Camino de Santiago, combinando caminatas y actividades formativas en habilidades blandas, ciudadanía europea, arte y nuevas tecnologías. Este proyecto fomenta el aprendizaje intergeneracional y el intercambio cultural entre participantes de diferentes países europeos, utilizando un enfoque inclusivo y participativo en el que se trabajan distintas habilidades blandas. Para finalizar, se proponen intervenciones futuras para fortalecer las habilidades blandas de las personas mayores con el objetivo de favorecer su integración en distintos aspectos de la vida cotidiana y mejorar su calidad de vida.

8.2. Habilidades blandas

Las habilidades blandas son atributos o capacidades que permiten a las personas desempeñarse de forma efectiva y que se centran en el lado emocional, interpersonal y en la interacción con el resto de las personas. Son competencias no técnicas que abarcan aspectos interpersonales e intrapersonales, influyendo en el comportamiento, la comunicación y la adaptación a distintos entornos. Se consideran habilidades genéricas aplicables a múltiples contextos sociales, y pueden desarrollarse a través del aprendizaje y la experiencia. Como parte de las habilidades intrapersonales se encuentran la autogestión y la regulación emocional; mientras que se consideran habilidades interpersonales la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Estas cualidades individuales regulan pensamientos, emociones y comportamientos, lo que facilita el logro de objetivos y fomenta relaciones interpersonales satisfactorias (Soto *et al.*, 2021). Su importancia para las personas ha sido reconocida por distintos organismos (Comisión Europea 2016; Organización Mundial de la Salud

2003; Foro Económico Mundial, 2016) como habilidades cruciales para las personas. El concepto de habilidades blandas podría equipararse con las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (Guerra-Báez, 1999), «la habilidad de una persona para enfrentarse de forma exitosa a las exigencias y desafíos de la vida diaria» (OMS, 1999). Estas habilidades, se adquieren a lo largo de nuestra vida a través de experiencias o con un entrenamiento intencional (Guerra-Báez, 1999). Las habilidades blandas desempeñan un papel fundamental en el crecimiento personal en todas las etapas vitales y en la adaptación a un entorno en continuo cambio como el actual. En este contexto, estas habilidades facilitan la adaptación a los cambios y promueven relaciones interpersonales satisfactorias.

8.3. Habilidades blandas y su relación con el bienestar de las personas

Las habilidades blandas tienen una importancia crucial en el crecimiento y enriquecimiento personal, así como en la satisfacción vital (Marin-Zapata *et al.*, 2022; Bruna *et al.*, 2019; Weigold *et al.*, 2020). En la última década, desde la academia y el ámbito organizacional, muchos son los trabajos que se han centrado en el desarrollo del capital humano a partir del fomento de habilidades blandas en estudiantado universitario (e.g. Guerra-Báez, 2019; Gómez *et al.*, 2015), en niños y niñas y adolescentes (Huynh, 2018; Ouchen *et al.*, 2022; Sipii *et al.*, 2024) y en trabajadores y trabajadoras de distintos ámbitos profesionales (Hirsch, 2017; Khanna, 2015; Semenova *et al.*, 2021). Un estudio realizado por el World Economic Fórum (Agenda, 2016) señalaba que ya en 2020 un tercio del total de habilidades solicitadas por los y las empleadoras de las diversas empresas están vinculadas con las relaciones sociales favorables, la inteligencia emocional y el trabajo en equipo (Baquero y Cárdenas, 2019). Sin embargo, no encontramos apenas trabajos que aborden de forma específica el estudio y el desarrollo de habilidades blandas en personas mayores. Un trabajo reciente relaciona las habilidades blandas de

las personas mayores con la reserva cognitiva (Feraco *et al.*, 2024). En este trabajo, se observa que las habilidades blandas tienen un impacto significativo en la reserva cognitiva de las personas mayores, comparable a otros factores sociodemográficos y cognitivos, lo que refuerza la idea de su naturaleza dinámica. La reserva cognitiva se refiere a la capacidad del cerebro para compensar lesiones o patologías mediante el uso de estrategias alternativas, redes neuronales adicionales y mecanismos de plasticidad neuronal adquiridos a lo largo de la vida (Scarmeas y Stern, 2003; Stern, 2009; 2012). La reserva explicaría las diferencias individuales en la susceptibilidad a los cambios cerebrales relacionados con la edad o con patologías (Stern, 2012). Por lo tanto, actuaría como un factor protector del envejecimiento.

Estudios epidemiológicos sugieren que las exposiciones a lo largo de la vida, incluidos los logros educativos y laborales, y las actividades de ocio en la vejez pueden aumentar esta reserva (Stern, 2012). Las personas con habilidades como iniciativa, perseverancia y adaptabilidad tienen más probabilidades de mantenerse activas, involucrarse en la comunidad y enfrentar con éxito los cambios propios del envejecimiento (Ayoubi-Mahani *et al.*, 2023). Además, la conciencia social y cultural favorece la interacción social y el apoyo mutuo, aspectos clave para el bienestar emocional (Feraco *et al.*, 2024). En su conjunto, estos trabajos indican la importancia de entornos estimulantes para personas mayores y del desarrollo o fomento de habilidades blandas en esta etapa vital. Estas habilidades fomentan estilos de vida estimulantes, impulsando la participación en actividades intelectuales, recreativas y sociales. En concreto, la iniciativa, la curiosidad y la conciencia social y cultural predisponen a las personas a involucrarse en este tipo de actividades, beneficiando su capacidad cognitiva en la adultez (Borella *et al.*, 2023). La participación social de las personas mayores es crucial para que sigan desarrollándose y para su propio bienestar, y, por ende, un mayor desarrollo de las habilidades blandas permitiría una mejor interacción social. El disfrute y la participación en actividades placenteras desempeña un papel fundamental en el bienestar emocional y cognitivo (de Carvalho *et al.*, 2023). Participar, por

ejemplo, en actividades musicales permite la expresión de emociones, mejora la motivación y favorece la memoria, la función motora y la cognición (Katz, 2000). Por otro lado, participar en programas de estimulación cognitiva y cerebral preserva las funciones mentales a través de ejercicios específicos que pueden potenciarse con técnicas de neuromodulación, promoviendo la plasticidad cerebral y fortaleciendo la reserva cognitiva (Cespón *et al.*, 2018; La Rue, 2010). En definitiva, es necesario que las personas mayores mantengan una vida activa y que participen, y para que participen las habilidades blandas son fundamentales.

Por lo tanto, las habilidades blandas son importantes para el bienestar personal y fomentan un estilo de vida activo en la edad adulta media y tardía, con implicaciones para la promoción de un envejecimiento saludable. El envejecimiento activo busca empoderar a los y las adultas mayores para que mantengan su funcionamiento mental, prevengan el deterioro de sus habilidades cognitivas y sociales, hagan frente a eventos adversos y aprovechen recursos latentes (Antonietti *et al.*, 2014). De este modo, las habilidades blandas, desde una perspectiva de envejecimiento activo, se pueden entender como «el proceso de fomentar y mantener la capacidad funcional que permite el bienestar en la vejez» (OMS, 2015, 30); además, contribuyen al mantenimiento del bienestar físico, mental y social a lo largo de la vida.

8.4. Desarrollo y mantenimiento de las habilidades blandas en personas mayores

Dada la relación de las habilidades blandas con el bienestar, el ajuste social, la adaptación al contexto y la satisfacción con la vida, entre otros (Blažková, 2024; Joie-La Marle *et al.*, 2023), el entrenamiento y desarrollo de habilidades blandas de las personas mayores debería ser un interés central en los programas y actuaciones dirigidas a las personas mayores. Para potenciar los beneficios del envejecimiento activo y el desarrollo de habilidades blandas, se pueden plantear diversas intervenciones estratégicas. En primer lugar, la implementación de programas de en-

trenamiento específicos puede fortalecer estas habilidades, promoviendo un envejecimiento más autónomo y saludable (Dogra *et al.*, 2022); estos programas podrían basarse, por ejemplo, en las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (1993): autoconocimiento, empatía, comunicación efectiva o asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de emociones y sentimientos, y manejo de la tensión y el estrés.

Otra alternativa es integrar el desarrollo de estas habilidades a través de actividades en otros programas como proyectos comunitarios, programas de educación para personas adultas o actividades educativas, recreativas y sociales dirigidas a personas mayores. El aprendizaje y el desarrollo de habilidades blandas es inseparable del contexto social y cultural en el que tiene lugar, por lo que incorporar de forma transversal el entrenamiento de habilidades blandas en otros programas dirigidos a personas mayores podría mejorar su satisfacción vital (Bruna *et al.*, 2019; Weigold *et al.*, 2020), bienestar e incluso la reserva cognitiva (Feraco *et al.*, 2024). Por ejemplo, hoy en día la tecnología desempeña un papel clave al facilitar el acceso a programas educativos y actividades sociales, promoviendo la inclusión digital y la conectividad intergeneracional. Paralelamente a los programas de formación orientados a la reducción de la brecha digital, el uso de estrategias de comunicación efectivas que integren enfoques positivos y preventivos puede incentivar hábitos saludables y fortalecer la autoeficacia (Astasio-Picado *et al.*, 2022).

Es fundamental diseñar estas intervenciones ajustadas a los intereses, necesidades y recursos de cada persona adulta mayor, garantizando su participación activa y sostenida (Villar *et al.*, 2022); así como evaluar el impacto de las intervenciones, permitiendo optimizar su efectividad y asegurar mejoras sostenibles en la calidad de vida de los y las adultas mayores (Teraž *et al.*, 2022). Los enfoques para promover el envejecimiento activo incluyen estrategias basadas en la comprensión de las emociones y la comunicación afectiva en diversos contextos sociales para promover una participación más activa de las personas mayores.

Uno de estos enfoques es la teoría de la mente (ToM), que se centra en la capacidad de los y las adultas mayores para comprender sus propios estados mentales y los de los demás. La ToM permite inferir intenciones, emociones y creencias ajenas, una habilidad crucial para mantener interacciones sociales saludables. Si bien la ToM puede deteriorarse con la edad, se mantiene relativamente estable en el envejecimiento primario, lo que abre oportunidades para su fortalecimiento a través de intervenciones específicas (Kemp *et al.*, 2012; Moran, 2013). Otro aspecto clave es trabajar la comunicación efectiva, esencial para la promoción de hábitos saludables y la toma de decisiones informadas. La forma en que se presentan los mensajes puede influir en su impacto, dependiendo de factores como el conocimiento previo, la orientación regulatoria de cada persona y el entorno (Heinrich *et al.*, 2016). Diseñar estrategias comunicativas que activen marcos cognitivos pertinentes y enfoquen la atención en información relevante puede mejorar la adopción de comportamientos positivos en la vejez (Nussbaum *et al.*, 2013). En general, ambos enfoques están diseñados para promover el envejecimiento activo a través de estrategias que integran el desarrollo de habilidades blandas, esenciales para mantener la independencia, la participación social y el bienestar emocional en personas mayores. Estas estrategias se centran en fomentar competencias sociales, emocionales y adaptativas, que contribuyen a una vida plena y satisfactoria. El entrenamiento en habilidades blandas de personas mayores permite a las personas mayores mantenerse activas e independientes, mejorar su calidad de vida emocional y social, participar de manera activa en su entorno comunitario y afrontar con mayor confianza y satisfacción personal los desafíos propios del envejecimiento.

8.5. Desarrollo de habilidades blandas a través del Camino de Santiago. El proyecto Caxato

El proyecto Caxato, Camino de Santiago: Camino de Intercambio y Aprendizaje Cultural Europeo, es una iniciativa educativa

europea enmarcada dentro del programa Erasmus+ y cofinanciada por la Unión Europea. Este proyecto tiene una relación directa con el entrenamiento de habilidades blandas, ya que estas competencias son uno de los pilares fundamentales de su enfoque educativo. Su principal objetivo es fomentar el desarrollo de competencias sociales, culturales, artísticas, digitales y de sostenibilidad en personas mayores a través del Camino de Santiago como eje vertebrador. Este proyecto busca promover el aprendizaje intergeneracional y el intercambio cultural entre participantes de diferentes países europeos. El proyecto contaba con la participación de estudiantes adultos y adultas procedentes de instituciones como la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de la Experiencia de la Universidad de La Rioja, así como de entidades educativas internacionales de Francia e Italia. A través del eje vertebrador del Camino de Santiago, los y las participantes recorrieron distintos tramos del Camino de Santiago en países como Italia, Francia y España, combinando estas caminatas con actividades formativas orientadas al desarrollo de habilidades blandas, ciudadanía europea, artes y nuevas tecnologías. Como parte de esta experiencia multicultural, se realiza además un documental que recoge el proceso y los testimonios de las personas participantes.

El proyecto Caxato no solo se centra en el aprendizaje teórico, sino que combina el conocimiento con una vivencia práctica y cultural, a través de un itinerario transnacional. Este enfoque permite a los y las participantes experimentar directamente la historia, la cultura y los valores europeos, promoviendo un aprendizaje experiencial y significativo. A través de talleres y sesiones formativas, la universidad proporciona herramientas para el desarrollo de diversas competencias clave que contribuyen al crecimiento personal y al aprendizaje intergeneracional. Entre ellas, se encuentran las competencias sociales, que abarcan habilidades como la comunicación y la negociación para favorecer la adaptación y la colaboración grupal; las competencias culturales y artísticas, que estimulan la creatividad y el entendimiento cultural a través de actividades relacionadas con el patrimonio del Camino; las competencias digitales, orientadas al

uso de tecnologías para la creación de contenidos, la investigación y la documentación de la experiencia, mediante talleres de creación audiovisual con dispositivos móviles y exploración con *smartphones*; y, por último, las competencias en sostenibilidad, que fomentan la conciencia ambiental y la adopción de prácticas responsables en sintonía con los valores del Camino de Santiago. En conjunto, estas habilidades no solo favorecen la interacción entre los participantes, sino que también facilitan su integración en el entorno del proyecto, promoviendo la confianza y la participación activa. Además, estas competencias buscan fortalecer la ciudadanía activa y favorecer el desarrollo personal de los participantes.

El enfoque inclusivo y participativo que adoptó esta experiencia, en especial en la formación en habilidades blandas, estaba articulada en diversos ejes. En primer lugar, en la necesidad de fomentar que las personas participantes sean el centro de su aprendizaje, el aprendizaje experiencial, intergeneracional y el intercambio cultural, al propiciar la interacción entre participantes de distintos países europeos. Asimismo, el itinerario transnacional ofrece una vivencia práctica y cultural a través del Camino de Santiago, permitiendo a los y las participantes experimentar de primera mano la historia, la cultura y los valores europeos a la vez que trabajan comunicación, trabajo en equipo, adaptación a los cambios o gestión de pequeños conflictos típicos de la convivencia, entre otras habilidades. De forma paralela, se impulsa el desarrollo de competencias clave mediante talleres y sesiones formativas que abarcan habilidades sociales (comunicación y negociación), culturales y artísticas (creatividad y entendimiento cultural), digitales (uso de tecnologías para la creación de contenidos) y de sostenibilidad (conciencia ambiental y prácticas responsables). Estas habilidades no solo facilitan la integración de los y las participantes en el entorno del proyecto, sino que también refuerzan su confianza y promueven una participación activa. En conjunto, el proyecto persigue el fortalecimiento de la ciudadanía activa y el desarrollo personal de los y las participantes, brindándoles una oportunidad única para fortalecer su autoconfianza y habilidades sociales.

8.6. Propuestas para intervenciones futuras

Para fomentar el bienestar integral y la participación activa de las personas mayores, es crucial implementar estrategias que fortalezcan sus habilidades blandas. Estas competencias, esenciales para la interacción social y el desarrollo personal, no solo mejoran la calidad de vida, sino que también contribuyen a la autonomía, la estimulación cognitiva y el envejecimiento activo. A continuación, se presentan diversas propuestas de intervención futuras orientadas a promover estas habilidades y facilitar su integración en distintos contextos de la vida cotidiana:

1. Implementar programas de entrenamiento orientados al fortalecimiento de habilidades blandas, inspirados en las «habilidades para la vida» propuestas por la Organización Mundial de la Salud. Estos incluirían áreas como autoconocimiento, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo y manejo de emociones y estrés.
2. Incorporar el desarrollo de estas habilidades en proyectos comunitarios, programas de educación para adultos y adultas, y actividades recreativas y sociales. Esta integración puede contribuir a mejorar el bienestar, la satisfacción vital y, potencialmente, la reserva cognitiva de las personas mayores.
3. Diseñar intervenciones ajustadas a los intereses, necesidades y recursos de cada adulto o adulta mayor, garantizando su participación activa y sostenida.
4. Facilitar el acceso a recursos tecnológicos que promuevan la educación y la interacción social. En este contexto, resulta clave emplear estrategias comunicativas que combinen enfoques positivos y preventivos, fomentando hábitos saludables y fortaleciendo la autoeficacia.
5. Aplicar enfoques que promuevan el envejecimiento activo, integrando el desarrollo de habilidades blandas como parte de las estrategias para favorecer la autonomía, la participación social y el bienestar emocional. La comprensión emocional y el fomento de una comunicación afectiva en distin-

tos entornos sociales son aspectos fundamentales en este proceso.

6. Estimulación cognitiva a través de actividades placenteras. Incentivar la participación en experiencias que generen disfrute, como la música, por sus efectos positivos sobre la memoria, la motivación, la función motora y la cognición. De forma complementaria, implementar programas de estimulación cognitiva contribuye a preservar las funciones mentales.
7. Promover la participación en actividades intelectuales, re-creativas y sociales que estimulen la iniciativa, la curiosidad y la conciencia cultural. Este tipo de experiencias favorecen el mantenimiento de la capacidad cognitiva en la adultez.
8. Reforzar la participación social. Fomentar la interacción y el compromiso social como vía para favorecer el desarrollo personal y el bienestar. Las habilidades blandas desempeñan un papel clave en la construcción de vínculos interpersonales y en la mejora de las relaciones sociales.
9. Proyecto Caxato como modelo de referencia. Considerar este proyecto como un ejemplo inspirador, dado que combina el aprendizaje intergeneracional y el intercambio cultural entre participantes de diferentes países europeos. Utiliza el Camino de Santiago como escenario para integrar caminatas y actividades formativas en habilidades blandas, ciudadanía europea, artes y nuevas tecnologías.
10. Realización de estudios longitudinales. Resultan esenciales para evaluar el impacto de las intervenciones en personas adultas mayores, optimizando su efectividad y garantizando mejoras sostenibles en su calidad de vida. Este tipo de estudios permitirían comprender la evolución de las habilidades blandas, su relación con el bienestar y la adaptación social.

8.7. Conclusiones

Las habilidades blandas son fundamentales para envejecer de forma activa, ya que permiten a las personas mayores adaptarse

a los cambios, mantener relaciones interpersonales satisfactorias y participar de forma efectiva en la sociedad. La adaptabilidad, la curiosidad, el liderazgo, la iniciativa, la perseverancia y la conciencia social y cultural son competencias esenciales que contribuyen al bienestar y la satisfacción con la vida. Estas habilidades no solo facilitan la regulación de pensamientos, emociones y comportamientos, sino que también promueven la participación en actividades intelectuales, recreativas y sociales, lo que a su vez mejora la calidad de vida.

El envejecimiento activo, definido por la OMS como un proceso que optimiza la salud, la participación y la seguridad, está estrechamente relacionado con el desarrollo y mantenimiento de las habilidades blandas. La implementación de programas de entrenamiento específicos, el uso de la tecnología para facilitar el acceso a actividades educativas y sociales, y el diseño de intervenciones personalizadas son estrategias clave para potenciar estas habilidades.

8.8. Referencias bibliográficas

- Agenda, I. (March 2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. World Economic Forum. https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf. Consultado en enero de 2025.
- Antonietti, A.; Balconi, M.; Catellani, P., y Marchetti, A. (2014). Empowering skills for an active ageing and healthy living. En *Active ageing and healthy living* (pp. 157-171). IOS Press.
- Astasio-Picado, A.; Cobos-Moreno, P.; Gomez-Martin, B.; Verdu-Garcés, L., y Zabala-Banos, M. D. C. (2022). Efficacy of interventions based on the use of information and communication technologies for the promotion of active aging. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 15-34. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031534>. Consultado en enero de 2025
- Ayoubi-Mahani, S.; Eghbali-Babadi, M.; Farajzadegan, Z.; Keshvari, M., y Farokhzadian, J. (2023). Active aging needs from the perspectives of older adults and geriatric experts: a qualitative study. *Frontiers in*

- Public Health*, 11(1121761), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1121761>. Consultado en enero de 2025.
- Baquero Galvis, D. I., y Cárdenas García, S. F. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilitic. *Conrado*, 15(70), 421-428. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1158>. Consultado en enero de 2025.
- Baumann, D.; Ruch, W.; Margelisch, K.; Gander, F., y Wagner, L. (2020). Character strengths and life satisfaction in later life: an analysis of different living conditions. *Applied Research in Quality of Life*, 15(2), 329-347. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s11482-018-9689-x>. Consultado en enero de 2025.
- Blažková, M. (2024). Adaptive soft-skills: Orientation course as an opportunity to develop social skills. *Journal of Pedagogical Sociology & Psychology*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.33902/jpsp.202424951>. Consultado en enero de 2025.
- Borella, E.; Ghisletta, P.; Carbone, E., y Aichele, S. (2023). The Current and Retrospective Cognitive Reserve (2CR) survey and its relationship with cognitive and mood measures. *European Journal of Ageing*, 20(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10433-023-00766-x>. Consultado en enero de 2025.
- Bruna, M. O.; Brabete, A. C., y Izquierdo, J. M. A. (2019). Reliability generalization as a seal of quality of substantive meta-analyses: the case of the VIA Inventory of Strengths (VIA-IS) and their relationships to life satisfaction. *Psychological Reports*, 122(3), 1167-1188. <https://doi.org/10.1177/0033294118779198>. Consultado en enero de 2025.
- Cespón, J.; Miniussi, C., y Pellicciari, M. C. (2018). Interventional programmes to improve cognition during healthy and pathological ageing: cortical modulations and evidence for brain plasticity. *Ageing research reviews*, 43, 81-98. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2018.03.001>. Consultado en enero de 2025.
- de Carvalho, W. V.; Katakura, E. A. L. B.; de Carvalho, T. L. R. B.; Koga, P. M.; Kawamoto, A. B. S. S.; Cardoso, R. B. C. M., y Alarcon, M. F. S. (2023). Benefit of pleasurable physical activity for the elderly: An integrative review. En *A Look at Development* (pp. 1-16). Seven. <http://dx.doi.org/10.56238/alookdevelopv1-119>. Consultado en enero de 2025.

- Dogra, S.; Dunstan, D. W.; Sugiyama, T.; Stathi, A.; Gardiner, P. A., y Owen, N. (2022). Active aging and public health: evidence, implications, and opportunities. *Annual review of public health*, 43(1), 439-459. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-052620-091107>. Consultado en enero de 2025.
- Feraco, T.; Casali, N.; Carbone, E.; Meneghetti, C.; Borella, E.; Carretti, B., y Muffato, V. (2024). Soft skills and their relationship with life satisfaction and cognitive reserve in adulthood and older age. *European Journal of Ageing*, 21(25), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10433-024-00820-2>. Consultado en enero de 2025.
- Fernández-Ballesteros, R. (2008). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. Hogrefe.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicología Escolar e Educacional*, 23, 1-10. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016464>. Consultado en enero de 2025.
- Gómez, M. C.; Manrique- Lozada, B., y Gasca-Hurtado, G.P. (2015). Propuesta de evaluación de habilidades blandas en ingeniería de software por medio de proyectos universidad-empresa. *Revista Educación en Ingeniería*, 10(19), 131-140.
- Heinrich, A.; Gagne, J. P.; Viljanen, A.; Levy, D. A.; Ben-David, B. M., y Schneider, B. A. (2016). Effective communication as a fundamental aspect of active aging and well-being: paying attention to the challenges older adults face in noisy environments. *Social Inquiry into Well-Being*, 2(1). <https://doi.org/10.13165/SIIW-16-2-1-05>. Consultado en enero de 2025.
- Hirsch, B. J. (2017). Wanted: Soft skills for today's jobs. *Phi Delta Kappan*, 98(5), 12-17. <https://kappanonline.org/soft-skills-jobs/>. Consultado en enero de 2025.
- Huynh, T. P. T. (2018). Importance and Basic Steps of Training Soft Skills to Children in Globalized World–An Overview of The Matter in Vietnam. *Prosodi*, 12(1), 164-171. <https://doi.org/10.21107/prosodi.v12i1.3936>. Consultado en enero de 2025.
- Joie-La Marle, C.; Parmentier, F.; Weiss, P. L.; Storme, M.; Lubart, T., y Borteyrou, X. (2023). Effects of a new soft skills metacognition training program on self-efficacy and adaptive performance. *Behavioral Sciences*, 13(3), 202. <https://doi.org/10.3390/bs13030202>. Consultado en enero de 2025.

- Khanna, V. (2015). Soft skills: A key to professional excellence. *International Journal of Research in Engineering, Social Sciences*, 5(1), 32-40. https://indusedu.org/pdfs/IJRESS/IJRESS_728_43155.pdf. Consultado en enero de 2025.
- Katz, S. (2000). Busy bodies: Activity, aging, and the management of everyday life. *Journal of aging studies*, 14(2), 135-152. [https://doi.org/10.1016/S0890-4065\(00\)80008-0](https://doi.org/10.1016/S0890-4065(00)80008-0). Consultado en enero de 2025.
- Kemp, J.; Després, O.; Sellal, F., y Dufour, A. (2012). Theory of Mind in normal ageing and neurodegenerative pathologies. *Ageing research reviews*, 11(2), 199-219. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2011.12.001>. Consultado en enero de 2025.
- La Rue, A. (2010). Healthy brain aging: role of cognitive reserve, cognitive stimulation, and cognitive exercises. *Clinics in geriatric medicine*, 26(1), 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cger.2009.11.003>. Consultado en enero de 2025.
- Marín-Zapata, S. I.; Román-Calderón, J. P.; Robledo-Ardila, C., y Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about?. *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00474-9>. Consultado en enero de 2025.
- Moran, J. M. (2013). Lifespan development: The effects of typical aging on theory of mind. *Behavioural brain research*, 237, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2012.09.020>. Consultado en enero de 2025.
- Narushima, M.; Liu, J., y Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing & Society*, 38(4), 651-675. <https://doi.org/10.1017/s0144686x16001136>. Consultado en enero de 2025.
- Nussbaum, J. F.; Pecchioni, L. L.; Robinson, J. D., y Thompson, T. L. (2013). *Communication and aging*. Routledge.
- Ouchen, L.; Tifroute, L., y El Hariri, K. (2022). Soft Skills through the Prism of Primary School Teachers. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2303-2313. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2303>. Consultado en enero de 2025.
- Scarmeas, N., y Stern, Y. (2003). Cognitive reserve and lifestyle. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 25(5), 625-633. <https://doi.org/10.1076/jcen.25.5.625.14576>. Consultado en enero de 2025.

- Semenova, V. V.; Zelenyuk, A. N., y Savinov, Y. A. (2021). Human capital development: development of professional competencies through soft skills. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), 1-9. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15253>. Consultado en enero de 2025.
- Stern, Y. (2009). Cognitive reserve. *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-2028. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>. Consultado en enero de 2025.
- Stern, Y. (2012). Cognitive reserve in ageing and Alzheimer's disease. *Lancet Neurology*, 11(11), 1006-12. [https://doi.org/10.1016/s1474-4422\(12\)70191-6](https://doi.org/10.1016/s1474-4422(12)70191-6). Consultado en enero de 2025.
- Soto, C. J.; Napolitano, C. M., y Roberts, B. W. (2021). Taking skills seriously: toward an integrative model and agenda for social, emotional, and behavioral skills. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 26-33. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0963721420978613>. Consultado en enero de 2025.
- Teraž, K.; Pišot, S.; Šimunic, B., y Pišot, R. (2022). Does an active lifestyle matter? A longitudinal study of physical activity and health-related determinants in older adults. *Frontiers in public health*, 10, 975608. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.975608>. Consultado en enero de 2025.
- Sipii, V.; Deshchenko, O.; Honcharova, N.; Hrytsenko, A., y Hrytsiuk, O. (2024). Analysis of the prospects for the development of soft skills in future education: trends and risks. *Conhecimento & Diversidade*, 16(44), 107-128. <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v16i44.12035>. Consultado en enero de 2025.
- Villar, F.; Serrat, R.; Celdrán, M., y Pinazo, S. (2020). Active aging and learning outcomes: What can older people learn from participation? *Adult Education Quarterly*, 70(3), 240-257. <https://doi.org/10.1177/0741713619897589>. Consultado en enero de 2025.
- Weigold, I. K.; Weigold, A.; Russell, E. J.; Wolfe, G. L.; Prowell, J. L., y Martin-Wagar, C. A. (2020). Personal growth initiative and mental health: A meta-analysis. *Journal of Counseling & Development*, 98(4), 376-390. <https://doi.org/10.1002/jcad.12340>. Consultado en enero de 2025.
- World Health Organization. (2002). Active Ageing: A Policy Framework. *The Aging Male*, 5(1), 1-37. <https://doi.org/10.1080/tam.5.1.1.37>. Consultado en enero de 2025.

Zhang, K.; Kan, C.; Luo, Y.; Song, H.; Tian, Z.; Ding, W.; Xu, L.; Han, F., y Hou, N. (2022). The promotion of active aging through older adult education in the context of population aging. *Frontiers in Public Health*, 10, 998710. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.998710>. Consultado en enero de 2025.

El cine y la digitalización como herramientas educativas y de empoderamiento para las personas mayores: la experiencia del proyecto De Maior Crea

MANOLO GÓMEZ SANTOS

DOMINGO D. DOCAMPO

SocialDocs y De Maior Crea

ÁLVARO DOSIL ROSENDE

Universidade de Santiago de Compostela

9.1. Introducción

El edadismo es un problema que afecta a las personas y colectivos que comprende «[...] los estereotipos (cómo pensamos), los prejuicios (cómo nos sentimos) y la discriminación (cómo actuamos) de las personas en función de su edad» (Organización Mundial de la Salud, 2021, 17). Para este trabajo en el contexto del proyecto de educación para personas adultas De Maior Crea nos interesa poner el foco en el edadismo hacia las personas mayores y destacar que este puede ser institucional, interpersonal o autoinfligido.

El edadismo institucional se refiere a las leyes, reglas, normas sociales, políticas y prácticas de las instituciones que restringen injustamente las oportunidades y perjudican de forma sistemática a las per-

sonas debido a su edad. El edadismo interpersonal surge en las interacciones entre dos o más personas, mientras que el edadismo autoinfligido se produce cuando se interioriza el edadismo y se vuelve contra uno mismo. (Organización Mundial de la Salud, 2021, 17)

Además del edadismo institucional, interpersonal y autoinfligido, es importante destacar la influencia de un tipo de edadismo promovido por la imagen de los mayores que proyectan los medios de comunicación. Durante la pandemia de covid-19, el edadismo proyectado de forma ya habitual por los medios de comunicación se agravó.

En España [...] diferentes estudios publicados demuestran como la representación de las personas mayores en los medios de comunicación durante la pandemia han reforzado una narrativa edadista, discriminatoria y peyorativa de las personas mayores. (Seco-Lozaño, 2022)

En un estudio realizado en España durante la fase más crítica de la pandemia se analizaron 501 titulares relacionados con los mayores y la pandemia de covid-19 y sus resultados indican que el 71,4 % de los titulares representaban de manera desfavorable a los mayores, como un grupo homogéneo asociado a fallecimientos, deficiencias en la atención residencial o vulnerabilidad extrema, poniendo de relieve la presencia de ciertos términos potencialmente peyorativos o impropios como *ancianos* o *abuelos*, en consonancia con esa imagen y representación negativa que presentaban (Bravo y Villar, 2020).

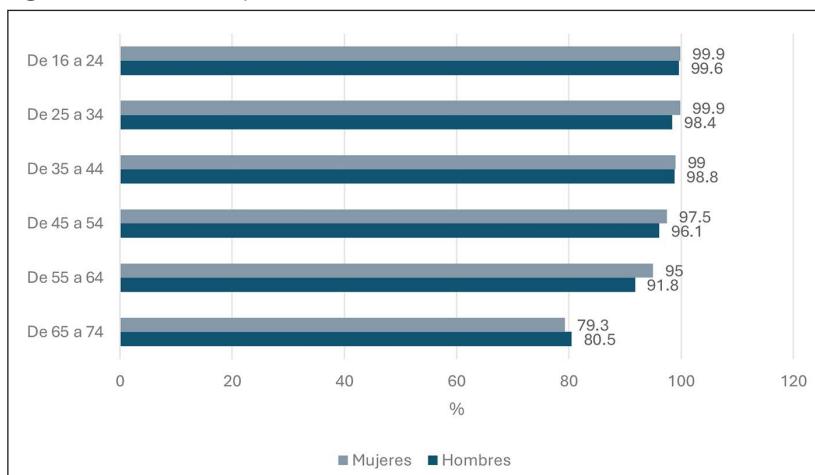
Es necesario cambiar la imagen negativa sobre el envejecimiento y la longevidad de la población que tiene gran parte de la sociedad, muchos de los medios de comunicación y los propios mayores. Es habitual asociar a las personas mayores con un colectivo homogéneo ligado a dependencia y mala salud. En el plano institucional y en los medios de comunicación, todo lo relativo a las personas mayores se circunscribe al ámbito de acción social, lo que impide visibilizar la realidad plural del colectivo que nos ocupa.

Hay que impulsar un cambio de paradigma, de la percepción del papel de las personas mayores como problema demográfico a ser parte activa, como voluntarios sociales, mentores y agentes de desarrollo y emprendimiento sénior e intergeneracional.

El proyecto De Maior Crea surge como una iniciativa innovadora que fomenta la creatividad en personas mayores a través del cine y la producción audiovisual. Este enfoque no solo permite a los participantes convertirse en narradores de sus propias historias, cumpliendo con la doble función de agente actor y agente autor que debe promover la educación en las personas de todas las edades, sino que también promueve la alfabetización digital, combate el edadismo y refuerza la autoestima de quienes participan en él.

Las personas adultas se han incorporado de forma intensa a las redes sociales y los servicios de mensajería, por lo que cada día reciben multitud de mensajes en vídeo en sus teléfonos móviles y ordenadores y los datos recogidos en la figura 9.1 sobre el uso frecuente de internet desagregados por edades del Instituto Nacional de Estadística (2024) son buena muestra de ello.

Figura 9.1. Población que ha usado internet de manera frecuente durante 2024.



Fuente: Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnología de la Información y Comunicación de los Hogares. Instituto Nacional de Estadística (2024).

Si en ocasiones ya es complicado diferenciar las imágenes manipuladas de las originales para una persona experta, mucho más difícil resulta cuando se trata de personas no expertas. Estos contenidos, que crecen día a día, se suman a los que consumen a través de la televisión y el cine. Para evitar manipulaciones y garantizar que los mensajes sean entendidos de forma correcta, es necesario garantizar las competencias de lectura y comprensión de este tipo de contenidos por parte de las personas adultas.

Es importante también que las personas adultas sean capaces de crear sus contenidos y sus propias narraciones. Esto permite que historias que nunca saldrían a la luz queden registradas y también que sean contadas desde puntos de vista que, en general, no son tenidos en cuenta. Generar contenidos propios permite a las personas relacionarse en otro nivel, compartir su propio punto de vista y formar parte de la comunidad de creadores.

La alfabetización audiovisual, digital y en IA es indispensable para garantizar una ciudadanía plena que cree sociedades justas, libres, responsables, comprometidas y diversas.

Formar a personas adultas siempre es un desafío y, en el caso concreto de la formación vinculada con las tecnologías digitales y el cine, el desafío adquiere unas dimensiones todavía mayores. Al hablar de creatividad sucede algo parecido porque la idea de que la creatividad es patrimonio de un grupo reducido de personas es algo muy extendido. La creatividad es una facultad propia de los seres humanos difícil de definir. A menudo, cuando hablamos de creatividad tendemos a pensar en una cualidad casi mística con dos rasgos inmutables. Creemos, por un lado, que es un atributo reservado en exclusiva a un limitado grupo de personas con mentes privilegiadas y, por el otro, que su potencial tan solo se manifiesta en algunos ámbitos de la realidad como, por ejemplo, la pintura, la literatura, la música y las artes en general. Esta creencia está tan extendida que la aceptamos como válida, aunque sea fácilmente refutable (Goleman, Kaufman y Ray, 2000).

Uno de los grandes desafíos del proyecto ha sido crear una metodología que rompa con todos estos estereotipos y un ecosistema educativo en el que las personas mayores puedan ampliar su formación, aumentar su participación social y crecer como personas.

9.2. El origen de De Maior Crea

El proyecto De Maior Crea surge como un desarrollo de los talleres de creatividad y cine que Domingo D. Docampo llevaba a cabo con Socialdocs desde 2012. En las reuniones con responsables políticos y técnicos, estos siempre sugerían la necesidad de incorporar estas formaciones en personas adultas.

En 2016, la invitación a participar en un proyecto europeo liderado por la Universidad de Salamanca sobre envejecimiento activo despertó en Manolo la curiosidad con respecto a cómo se afrontaba este tema tanto a escala nacional como internacional. La búsqueda apenas revelaba pequeñas variantes, siempre bajo el planteamiento, muchas veces paternalista, de *hacer cosas con los mayores*, quienes con frecuencia eran denominados con el término *ancianos*. Apenas existían iniciativas en las que los mayores fueran los propios protagonistas de sus procesos formativos. La investigación posterior de Manolo y Domingo daría como resultado el proyecto De Maior Crea.

Las actividades creativas exigen concentración y dedicación, un alto componente de reto y curiosidad, y generan bienestar y aportan energía para afrontar muchos de los obstáculos que se nos presentan en la vida. Manolo Gómez habla de su proceso vital y de la importancia del vínculo entre las actividades creativas y el confort:

Con frecuencia me han preguntado cómo soy capaz de mantenerme tan activo y con un pensamiento positivo tras los múltiples episodios de afrontar la enfermedad del cáncer de colon en 2002 y cáncer de pulmón en 2014 y metástasis en hígado y huesos a partir del 2018. Enfrentándome a retos empresariales y personales, descubrí que las actividades creativas se convertían en una herramienta poderosa para transformar el malestar en bienestar. Mis múltiples aficiones como lector o espectador: lectura, cine, música, pintura y arte en general me entretienen, pero no conseguían generar en mí la capacidad de aislarme de situaciones críticas y seguía en una espiral de emociones casi siempre negativas. El confort, el bienestar, siempre venía tras una etapa en la que desarrollaba un proyecto creativo de

cualquier orden, escribir un guion, pintar suficiente obra para montar una exposición, crear un evento en torno a una fecha señalada, en forma de exposición interactiva, o promover un nuevo proyecto social o económico. (Comunicación personal, 24 de enero de 2025)

Con todo ello se afronta el reto de desarrollar un proyecto como De Maior Crea, que permita una serie de beneficios:

- Transitar del envejecimiento activo al envejecimiento creativo.
- Edificar un nuevo proyecto de vida.
- Propiciar un cambio de paradigma. De llevar a cabo actividades con mayores o para mayores a convertir a los mayores en auténticos protagonistas de una nueva realidad. Un tiempo de renovación, crecimiento personal, aprendizaje y convivencia.

De Maior Crea cuenta con proyectos, actividades y tareas para promover el envejecimiento creativo, sobre todo en el ámbito del audiovisual, en cualquiera de sus disciplinas, tanto artísticas como técnicas, como contar historias para construir relaciones con el entorno familiar y de su comunidad; cursos y talleres, producciones de vídeo sencillas realizadas con móvil o con videocámara casera, sin iluminación, ni montaje, ni edición; reportajes, entrevistas, testimonios; producciones de vídeo más complejas, partiendo de guion, plan de rodaje y montaje, etc.

Jubilarse y envejecer son cosas diferentes. Solo envejecen las personas que pierden la ilusión. Es necesario aprovechar al máximo las oportunidades que la jubilación, como nueva etapa de la vida, permite a los mayores para emprender aficiones, ser productivos, hacer amistades y vivir nuevas experiencias. La jubilación es solo uno más de los muchos cambios que experimenta la persona a lo largo de su vida.

9.3. La elección del cine como eje principal

El cine fue escogido como la principal herramienta para fomentar la creatividad en De Maior Crea por diversas razones.

En primer lugar, se fundamenta en la experiencia de sus impulsores: Domingo D. Docampo, con una sólida trayectoria en la producción y dirección de documentales, y Manolo Gómez, productor y director de películas de animación. Esta unión de conocimientos permitió estructurar una propuesta que integra tanto los aspectos creativos como los técnicos y artísticos del audiovisual.

Además, el cine representa un lenguaje universal que permite la expresión de ideas, emociones y experiencias. En la actualidad, el acceso a dispositivos móviles con cámaras de alta calidad facilita que cualquier persona se convierta en creadora de contenidos. En este sentido, De Maior Crea no solo empodera a los mayores en la producción de sus propias narrativas, sino que también contribuye a reducir la brecha digital, promoviendo el uso de herramientas tecnológicas en su vida cotidiana. Asimismo, el cine se erige como una poderosa herramienta de divulgación y educación. Su carácter transversal permite abordar una amplia gama de temáticas, desde el envejecimiento saludable hasta la memoria colectiva y la sostenibilidad, lo que genera espacios de reflexión e interacción social intergeneracional.

El cine es, sin duda, una de las formas de expresión artística más completas y universales. Desde el punto de vista de la naturaleza del medio, el cine es un arte mixto; aglutina casi todos los elementos de las artes escénicas, sonoras, visuales, simbólicas y virtuales. Desde el punto de vista del trabajo que se debe realizar, el cine sigue presentándose como un arte mixto de sentido espacial y temporal. Desde el punto de vista de las formas de expresión, el cine es un arte de expresión compleja, es audiovisual, digital, multimedia, plástico, dinámico, verbal, gestual, etc. (Beardsley y Hospers, 1997).

En el ámbito pedagógico, la versatilidad del cine lo convierte en una herramienta poderosa para fomentar el aprendizaje, el pensamiento crítico y el desarrollo de habilidades sociales. En el caso de las personas mayores, el cine no solo tiene el potencial de transmitir conocimiento, sino también de generar experiencias transformadoras que impacten de forma profunda en su autoestima y bienestar.

El cine tiene la capacidad de tender puentes entre el pasado y el presente, las generaciones mayores y las jóvenes. Al permitir que las personas mayores cuenten sus historias, se fomenta la transmisión de conocimientos y valores a las nuevas generaciones, consolidando el legado cultural y promoviendo el entendimiento mutuo.

El cine es mucho más que entretenimiento; es un lenguaje universal que, bien empleado, puede transformar la manera en que las personas mayores se perciben a sí mismas y su entorno. Su capacidad para enseñar, emocionar y conectar lo convierte en una herramienta pedagógica poderosa que, cuando se utiliza en proyectos como De Maior Crea, puede redefinir los límites de lo que significa educar y aprender en la edad adulta.

9.4. Uso de dispositivos móviles: democratización del cine

La tecnología actual, como los teléfonos móviles, ha eliminado muchas barreras que antes existían para crear cine. Esto resulta significativo sobre todo en proyectos con personas mayores por varias razones:

- Es accesible. La mayoría de las personas mayores tienen un teléfono móvil, lo que reduce la necesidad de equipo especializado.
- Es intuitivo. Con un poco de formación, pueden dominar las herramientas necesarias para filmar y editar.
- Es inclusivo. Permite que cualquier persona, con independencia de sus conocimientos previos o habilidades físicas, participe de forma activa.

9.5. El alumnado

Todas las personas que participan en las formaciones de De Maior Crea lo hacen de forma voluntaria por decisión propia.

Esto es un factor positivo porque, en general, existe una motivación o atracción hacia la formación impartida. En principio se trata de adultos mayores de 55 años.

Una característica bastante común en el alumnado es que du-
dan de sus propias capacidades. El miedo a enfrentarse a la tec-
nología y la inseguridad respecto a su capacidad para seguir el
ritmo son dos factores con los que hemos de lidiar con mucha
frecuencia.

Los objetivos por los que se inscriben son muy diversos, pero
se podrían agrupar en cinco tipos:

- Personas que siempre han sentido curiosidad por el cine y que, en el momento de la jubilación, al disponer de más tiempo libre, deciden satisfacerla.
- Formar parte de un grupo de personas mayores activas.
- Realizar actividades culturales.
- Desarrollar sus capacidades personales.
- Adquirir conocimientos para realizar mejores videos y foto-
grafías.

9.6. La metodología

Muchas de las personas que llegan a nuestros cursos y talleres lo hacen convencidas de que carecen de capacidades en estas áreas. El primer día tratamos de superar esta creencia a través de diná-
micas que les permiten aplicar los conocimientos adquiridos en sus años como espectadoras. El primer objetivo ya está cumplido: descubren que poseen conocimientos del medio. Rompemos la principal barrera de acceso, que es el propio miedo o inseguridad.

El segundo objetivo es poner en valor los conocimientos que han atesorado a lo largo de su vida. Pueden ser conocimientos obtenidos en una formación formal, informal o en el ejercicio de profesiones, actividades, relaciones y demás ámbitos en los que nos desarrollamos los seres humanos.

Cumplidos estos dos objetivos en la primera sesión, la tarea resulta más fácil y comenzamos a trabajar en la transmisión de

conocimientos y habilidades que les permitan ser consumidores y creadores conscientes. Poco a poco, de un modo práctico van adquiriendo los conocimientos necesarios al mismo tiempo que crean sus propios contenidos.

En todo caso, la metodología que se emplea ha sido desarrollada de forma experimental al mismo tiempo que se impartían las formaciones, creando un sistema propio. Como puntos fundamentales cabría destacar los siguientes:

- El formador trata de guiar al grupo desde un plano de igualdad. No se trata de deslumbrar con los conocimientos en la materia, sino de iluminar el camino para lograr los objetivos.
- La formación es personalizada, por lo que atiende a los conocimientos, habilidades y competencias de cada participante.
- Las formaciones son fundamentalmente prácticas. El alumnado combina la formación con la realización de tareas.
- Trabajamos en proyectos. El alumnado adquiere poco a poco las competencias necesarias mediante en la realización de varios proyectos que van creciendo en dificultad.
- Buscamos la colaboración. En todas las formaciones proponemos dinámicas en las que se pueden incorporar todas las personas aportando conocimientos y habilidades diversas.
- Las dinámicas que empleamos están diseñadas para desarrollar habilidades diferentes que serán aplicadas en los proyectos.
- Tratamos de que los proyectos que se realicen tengan impacto social por las temáticas tratadas.
- Además de conocimientos sobre cine y creatividad, se busca transmitir valores como la igualdad, la inclusión social, la diversidad, la protección del medioambiente, entre otros.

9.7. Implementación y expansión del proyecto

Desde su creación en 2016, De Maior Crea ha desarrollado talleres en A Coruña, con el apoyo del Concello de A Coruña y otras instituciones. En 2022, debido al creciente interés de los participantes y la necesidad de mantener una oferta continua de activi-

dades, se creó la Asociación De Maior Crea. Este nuevo marco organizativo ha permitido a los voluntarios desarrollar proyectos creativos de manera autónoma, con independencia del respaldo institucional, garantizando la sostenibilidad del programa a largo plazo. Como se cita en la publicación *Personas mayores y voluntariado: El proyecto Acciones Locales de la Obra Social "La Caixa"* (Rodríguez; Dabbagh y Rodríguez, 2017):

En 1993 (encuesta IMSERSO), el porcentaje de las personas mayores que realizaban actividades de voluntariado apenas superaba el 1 %. Tras más de veinte años, dicha cifra se ha elevado hasta llegar a una proporción que varía, en función de la fuente consultada, entre el 7,3 % (Plataforma del Voluntariado de España, 2017) y el 8,3 %. (Barómetro del CIS de octubre de 2016)

En el ámbito internacional, De Maior Crea ha sido invitado a participar en el programa Erasmus+, dentro del proyecto Caxato, en colaboración con la Universidad de Santiago de Compostela, socios en Francia, Italia y la Fundación Universidad de La Rioja. Este reconocimiento refuerza el impacto del proyecto y amplía sus horizontes hacia la cooperación transnacional en materia de envejecimiento creativo y educación digital.

9.8. Evaluación del impacto y reconocimiento del CSIC

El impacto del proyecto ha sido objeto de estudio por parte del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), en el marco del programa ENCAGEn-CM, dedicado a la promoción de una imagen diversa y realista del envejecimiento. Desde 2021, el CSIC ha evaluado la iniciativa y ha concluido que De Maior Crea contribuye de forma significativa al bienestar de las personas mayores al fomentar su participación activa, su capacidad de compromiso y su autoconcepto positivo.

Algunos de los hallazgos clave de esta evaluación incluyen (Fernández-Mayoralas y Molina, 2023):

- Beneficios del programa: fomento de actitud positiva ante la vida, perspectiva activa y vitalista, voluntad e implicación, capacidad de compromiso, mejor autoestima y autoconcepto positivo.
- De Maior Crea, factor protector en el curso del ciclo vital.
- La necesidad de diversificar actividades para atender la heterogeneidad de las personas mayores.
- La promoción de De Maior Crea como una intervención efectiva contra los estereotipos negativos sobre la vejez.
- La integración del proyecto en dinámicas intergeneracionales para fortalecer su impacto social.

9.9. Beneficios del proyecto: envejecimiento activo y creativo

El impacto positivo de la creatividad en el bienestar de las personas mayores ha sido ampliamente documentado en estudios sobre envejecimiento activo (Cohen, 2006; Csikszentmihalyi, 1996; Davidson y Faulkner, 2010; Fisher y Specht, 1999; Jeppsson Grassman y Whitaker, 2013; Katz, 2005; León, y Medina, 2017; Macnaughton y White, 2005; Rowe y Kahn, 1997; Runcu y Pritzker, 2020; World Health Organization, 2019). Entre los principales beneficios de De Maior Crea destacan:

- Fomento de una actitud positiva ante la vida. La creatividad estimula la mente y fortalece la autoestima.
- Mejora del bienestar emocional y social. La participación en actividades creativas genera un sentido de comunidad y pertenencia.
- Reducción del edadismo. La producción audiovisual permite visibilizar una imagen más realista y activa de las personas mayores.
- Inclusión digital. El uso del cine y la producción audiovisual con dispositivos móviles facilita la alfabetización digital y el acceso a nuevas tecnologías.

9.10. Conclusiones

El envejecimiento de la población no debe verse como un problema, sino como una oportunidad para redefinir el papel de las personas mayores en la sociedad. De Maior Crea, impulsando y promoviendo la creatividad, facilita el empoderamiento, la participación y el bienestar en la edad avanzada.

Promover un envejecimiento creativo significa reconocer el talento y la capacidad de las personas mayores para seguir aprendiendo, innovando y compartiendo sus experiencias. De Maior Crea no solo ha permitido que sus participantes narren sus propias historias, sino que también ha generado un modelo replicable de formación digital y audiovisual con un impacto positivo en el ámbito local e internacional.

A pesar de las dudas iniciales, las personas que participan en nuestras formaciones disfrutan de una experiencia muy satisfactoria, de acuerdo con sus propias valoraciones.

Al aumento de sus conocimientos sobre cine y al desarrollo de habilidades creativas y capacidades para realizar fotografías y vídeos hay que añadir el importante componente de la sociabilización. Se sienten parte de un grupo de personas mayores, activas, que pueden afrontar nuevos retos.

Cada una a su ritmo, todas mejoran sus capacidades técnicas y terminan los talleres con ganas de más. Este aspecto queda de manifiesto en el hecho de que muchas de ellas siguen asistiendo año tras año.

9.11. Bibliografía recomendada

- Aparici, R.; Fernández, J; García, A., y Osuna, S. (2012). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Gedisa.
- Basulto, D. (2016). *Life camera action*. Kindle.
- Beljon, J. J. (1993). *Gramática del arte*. Celeste.
- Bergala, A. (2007). *La hipótesis del cine*. Laertes.
- Blanco, V., y Cidrás, S. (2023). *Educar a través del Arte*. Kalandraka.
- Breu, R. (2010). *El documental como estrategia educativa*. Grao.

- Bronstein, A. (2015). *Make iPhone iMovies everyone loves*. Kindle.
- Burum, I., y Quinn, S. (2016). *MOJO. The mobile journalism handbook*. Focal Press.
- Fuentes, A. (2018). *La chispa creativa*. Ariel.
- Gómez, M. (2008). *Quiero hacer un documental*. Rialp.
- Gómez, M. (2016). *Del envejecimiento activo al envejecimiento creativo* (Registro N.º 03/2016/1043) [Proyecto registrado]. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Guillén, M. (2024). *La revolución multigeneracional*. Deusto.
- Lancaster, K. (2019). *Cine DSLR*. Anaya.
- Lazotti, L. (1994). *Educación plástica y visual*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mackendrick, A. (2013). *On film making*. Jaguar.
- Marzabal, I. (2020). *Películas para la diversidad*. Cátedra.
- Mellado, J. M. (2021). *Fotografía móvil de alta calidad para Android*. Anaya.
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad*. Paidós.
- Nieto, F. (2017). *El arte de la composición*. JdeJ Editores.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. SM.
- Rivas, S. (Coord.) (2015). *Generaciones conectadas*. Pirámide
- Sartori, G. (2016). *Homo videns*. Taurus.
- Suber, H. (2023). *La fuerza del cine*. Rialp.

9.12. Referencias bibliográficas

- Beardsley, M. C., y Hospers, J. (1997). *Estética. Historia y fundamentos*. Cátedra (Teorema).
- Bravo-Segal, S., y Villar, F. (2020). La representación de los mayores en los medios durante la pandemia COVID-19: ¿Hacia un refuerzo del edadismo?. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 55(5), 266-271. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2020.06.002>. Consultado en febrero de 2025.
- Cohen, G. D. (2006). *The Creative Age: Awakening Human Potential in the Second Half of Life*. HarperCollins.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. HarperCollins.
- Davidson, J., y Faulkner, R. (2010). *Music and the Creative Aging Brain*. Oxford University Press.

- Fernández-Mayoralas, G., y Molina, M.ª Á. (2023). *Informe de evaluación del Proyecto De Mayor Crea. 2021-2023*. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/15714>. Consultado en febrero de 2025.
- Fisher, B. J., y Specht, D. K. (1999). Successful Aging and Creativity in Later Life. *Journal of Aging Studies*, 13(4), 457-472. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0890-4065\(99\)00021-3](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0890-4065(99)00021-3). Consultado en febrero de 2025.
- Goleman, D.; Kaufman, P., y Ray, M. L. (2000). *El Espíritu creativo: La revolución de la creatividad y cómo aplicarla en todas las actividades humanas*. Vergara.
- Instituto Nacional de Estadística (2024). *Población que usa Internet de manera frecuente (al menos una vez a la semana)*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925528559&p=%5C&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLLayout. Consultado en enero de 2025.
- Jeppsson Grassman, E., y Whitaker, A. (2013). *The social process of aging and creativity*. Routledge.
- Katz, S. (2005). *Cultural Aging: Life Course, Lifestyle, and Senior Worlds*. University of Toronto Press.
- León, M. J., y Medina, J. (2017). *Creatividad y envejecimiento activo: Estrategias para la intervención sociocultural*. Síntesis.
- Macnaughton, J., y White, M. (2005). *Creativity, health and well-being*. Oxford University Press.
- Organización Mundial de la Salud (2021). *Informe mundial sobre el edadismo*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/55871>. Consultado en febrero de 2025.
- Plataforma del Voluntariado de España (2011). *Diagnóstico de la situación del voluntariado de acción social en España*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. https://www.voluntare.org/wp-content/uploads/2015/06/diagnostico_situacion_voluntariado-11-1.pdf. Consultado en febrero de 2025.
- Rodríguez, G.; Dabbagh, V. O., y Rodríguez, P. (2017). *Personas mayores y voluntariado. El proyecto «Acciones locales» de la Obra Social «la Caixa»*. Fundación la Caixa. <https://www.fundacionpilares.org/wp-content/uploads/2024/02/PersonasMayoresYVoluntariado.pdf>. Consultado en febrero de 2025.

- Rowe, J. W., y Kahn, R. L. (1997). Successful Aging. *The Gerontologist*, 37(4), 433-440. <https://doi.org/10.1093/geront/37.4.433>. Consultado en febrero de 2025.
- Runco, M. A., y Pritzker, S. R. (Eds.). (2020). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Academic Press.
- Seco-Lozano, L. (2022). Edadismo: la barrera invisible. *Enfermería Neofrrológica*, 25(1), 7-9. <https://dx.doi.org/10.37551/s2254-28842022001>. Consultado en febrero de 2025.
- World Health Organization. (2019). *What is Healthy Ageing?* <https://www.paho.org/en/healthy-aging>. Consultado en febrero de 2025.

Sostenibilidad y educación de personas adultas mayores

MÓNICA RODRÍGUEZ SOMOZA

MARCOS PEQUEÑO GORÍS

STEFANY M. SANABRIA FERNANDES

Universidade de Santiago de Compostela

10.1. Introducción

La educación a lo largo de la vida, en general, y la educación de personas adultas mayores, en particular, toma relevancia en las últimas décadas debido a las incipientes transformaciones sociales, culturales, económicas y demográficas. La toma de conciencia y participación social promovida de forma transversal por la educación continua se vuelve indispensable en la (re)construcción de una ciudadanía más democrática, solidaria y sostenible. Por lo tanto, los procesos y enfoques educativos orientados a ofrecer una intervención socioeducativa integradora e inclusiva, como la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG), son necesarios en todos los contextos socioeducativos. Es así como la vinculación entre la educación a lo largo de la vida, en concreto la destinada a personas adultas mayores, y la sostenibilidad se hace tangible.

En este capítulo abordamos de manera general el marco teórico y los marcos internacionales que fundamentan la inclusión del enfoque de la sostenibilidad en la educación de personas adultas mayores como un contenido específico de desarrollo en los espacios educativos reglados destinados a las personas sé-

nior y como un abordaje transversal a través de los espacios de educación formal, no formal e informal. Asimismo, se parte de la necesidad de incluir la sostenibilidad en la educación de personas adultas mayores, entendiendo que resulta necesario ahondar en prácticas educativas que tengan como objetivo concientiar e incentivar a este grupo de población para que construya una mirada crítica y una perspectiva amplia y hermenéutica del desarrollo.

En este contexto, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG) en los procesos de educación no formal e informal es un reto al que debemos atender con urgencia. No se trata de que no haya sido abordado en otros trabajos teóricos, aunque es verdad que está menos desarrollada (desde el marco teórico y la intervención) que los procesos de educación formal. Una de las grandes dificultades es el amplio rango de edades, perfiles, contextos y singularidades que aborda. En este capítulo se pretenden destacar las posibilidades en este ámbito, haciendo hincapié en las potencialidades de la formación y los procesos desarrollados con personas adultas mayores y la intergeneracionalidad.

10.2. El marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG) y el enfoque de sostenibilidad

La Unesco y la Agenda 2030, a través del objetivo de desarrollo sostenible 4, entre otras instituciones, han promovido la incorporación de la EDSCG como objeto y meta de educación en todas las etapas educativas y sus distintos procesos formales, no formales e informales y a lo largo de la vida, insistiendo en esta como un espacio para el crecimiento del conocimiento y la proyección de nuevas metodologías que fomenten una educación transformadora y comprometida con la erradicación de las desigualdades sociales globales.

10.2.1. La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG)

El enfoque de la EDSCG está en constante evolución, sus tendencias y contenidos han experimentado múltiples corrientes de reflexión y reconfiguración. En la actualidad, se han identificado numerosos conceptos análogos que se orientan a fines y contenidos comunes y hacen hincapié en enfoques complementarios. No obstante, su sentido y pertinencia responden a la necesidad de abordar, desde la educación, la complejidad que plantea la realidad global actual. La polarización de los discursos, la intensificación de las desigualdades en y entre los países, el resurgimiento de formas de intolerancia, el cambio climático, entre otros, son algunos de los desafíos que la dotan de significado.

En este contexto, se vuelve imprescindible desarrollar intervenciones pedagógicas innovadoras que se centren en potenciar en las personas los conocimientos, las habilidades y los valores necesarios para trabajar a favor del empoderamiento y en promover la transformación sostenible de la comunidad global.

Avanzando hacia una definición, puede entenderse la EDSCG como

un proceso educativo (formal, no formal e informal) constante, encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible. (Ortega, 2008, 19)

Además, esta está encaminada a «generar conciencia crítica sobre la realidad mundial y a facilitar herramientas para la participación y la transformación social en claves de justicia y solidaridad» (Celorio y López, 2007, 125).

Sus objetivos, según (Argibay *et al.*, 1997, 24) pretenden:

- Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las personas de otras partes del mundo.

- Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza, la desigualdad, la opresión, y condicionan nuestras vidas como individuos pertenecientes a cualquier cultura del planeta.
- Desarrollar valores, actitudes y destrezas que aumenten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también a las de los demás.
- Fomentar la participación en propuestas de cambio para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos y los bienes como el poder estén distribuidos de forma equitativa.
- Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos –cognitivos, afectivos y actitudinales– que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.
- Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.

Este enfoque educativo va más allá de la mera transmisión de conocimientos y habilidades técnicas. Su objetivo es desarrollar un conjunto integral de competencias (pensamiento crítico, conciencia social, inteligencia emocional, creatividad, innovación, resolución de conflictos, etc.) que permita a los individuos comprender y analizar los desafíos del mundo actual y actuar de manera efectiva ante ellos. La idea central es capacitar a las personas para que sean agentes activos de cambio, capaces de generar un impacto positivo en la sociedad y en el entorno que los rodea. De este modo, se promueve una educación que forme individuos comprometidos con la transformación social y que posean las herramientas necesarias para contribuir a la construcción de un mundo más justo y sostenible. Además, parte de la premisa de que la educación debe preparar a los individuos para la vida en sociedad, fomentando valores como la solidaridad, el respeto, la justicia y la equidad. En este sentido, busca promover una educación inclusiva y diversa que reconozca y ponga en valor la

pluralidad de saberes y culturas y que contribuya a la construcción de una sociedad mucho más democrática y participativa. Por tanto, es una educación que aboga por el desarrollo de habilidades emocionales y sociales; que busca conectar el aprendizaje con la experiencia; que fomenta el pensamiento crítico, la reflexión y el trabajo en equipo, y que promueve acciones individuales y colectivas que generen cambios positivos y sostenibles a escala global.

10.2.2. La sostenibilidad como enfoque y la promoción de estas competencias en la ciudadanía

La sostenibilidad es un concepto en constante revisión, su desarrollo conceptual se ve mediado por las características de los distintos contextos que lo interpretan (Croft, 2017) y la multiplicidad de acepciones que se han ido identificando en el marco de propuestas nacionales e internacionales (Bianchi *et al.*, 2020). En este sentido, la Unesco (2007 y 2017) ha avanzado en una definición que argumenta su carácter multidimensional y que reivindica la preservación del medioambiente, la justicia social y el uso responsable de los recursos con visión de garantizarlos a las generaciones futuras. Se basa en la propuesta de que el desarrollo debe asegurar un equilibrio entre tres dimensiones interrelacionadas (Artaraz, 2002):

- La dimensión ambiental. Implica la conservación y el uso responsable de los recursos naturales, la protección de los ecosistemas y la mitigación del cambio climático.
- La dimensión social. Busca la promoción de la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos, garantizando el acceso a servicios básicos como la salud, la educación y la participación en la toma de decisiones.
- La dimensión económica. Se refiere al impulso de un crecimiento económico inclusivo y responsable, donde los recursos se gestionen de manera eficiente y se favorezca la economía circular.

En este sentido, el desarrollo sostenible se centra en los procesos y las estrategias para alcanzar dicho objetivo, promoviendo el progreso y la evolución de un modo sostenible. Un ejemplo es la Agenda 2030; a través de sus 17 objetivos de desarrollo sostenible se traza un horizonte común en el cual los Estados son llamados a trabajar de forma conjunta para dar respuesta a los grandes desafíos que plantea generar procesos sostenibles y formas de vida compatibles con la preservación del ecosistema y responsables con el bienestar social.

En el marco de este enfoque, se han identificado competencias que promueven habilidades, conocimientos, valores y actitudes que permiten a los individuos comprender, analizar y actuar de forma efectiva con respecto a problemas, desafíos y oportunidades de sostenibilidad que presenta la realidad mundial (Wiek *et al.*, 2011; Redman y Wiek, 2021; Unesco, 2007). Según Moderez y Ceulemans (2018), estas competencias no se limitan a la adquisición de conocimientos, sino que también implican un compromiso ético con la responsabilidad social y una capacidad crítica para afrontar los problemas interrelacionados que afectan al planeta. Algunas de las competencias destacadas son:

- Pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario que los individuos sean capaces de analizar de manera crítica los distintos problemas que afectan al desarrollo sostenible. Este pensamiento crítico es clave para detectar y cuestionar prácticas y modelos de desarrollo insostenibles y proponer soluciones innovadoras que consideren las tres dimensiones de la sostenibilidad: ambiental, social y económica (Bianchi *et al.*, 2020).
- Resolución de problemas y toma de decisiones responsables. Los desafíos globales requieren la capacidad de identificar, evaluar y gestionar soluciones sostenibles. Esto incluye habilidades para la toma de decisiones informadas, tanto a escala individual como colectiva, así como la habilidad para trabajar de forma colaborativa en la resolución de problemas complejos (Unesco, 2017).
- Responsabilidad social y ética. La sostenibilidad está muy vinculada a un compromiso ético con el bienestar de las ge-

neraciones presentes y futuras. Este componente implica un fuerte sentido de responsabilidad social, la conciencia del impacto de nuestras acciones en la comunidad global y la disposición para adoptar comportamientos responsables en el consumo de recursos y la gestión de residuos (Croft, 2017).

- **Habilidades emocionales y sociales.** Es fundamental para fomentar la empatía y la cooperación. Estas competencias son necesarias para trabajar de forma eficaz en equipos diversos y promover la participación activa en la construcción de soluciones sostenibles (Artaraz, 2002).

10.2.3. La EDSCG en el marco internacional: Unesco y Greencomp

La formación de la ciudadanía en competencias para la sostenibilidad es una oportunidad crucial para transformar los sistemas educativos, económicos y sociales y promover un desarrollo mucho más sostenible. Para guiar esta labor nos encontramos con dos marcos internacionales de referencia: las competencias para la sostenibilidad propuestas por la Unesco (2017) y las Green-Comp de la UE (2022). Estas ponen de manifiesto un conjunto integral de habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para capacitar a la ciudadanía como agentes de cambio ante los retos globales.

- **Competencias de sostenibilidad de la Unesco (2017).** Este marco subraya la necesidad de desarrollar competencias clave que les permitan a los y las ciudadanas abordar los desafíos globales. Entre las competencias más destacadas se encuentran la anticipación de escenarios futuros, la colaboración intersectorial, la creatividad y el empoderamiento. Este marco propone un enfoque holístico que no solo abarca el conocimiento, sino también los valores y las acciones necesarias para contribuir de manera efectiva al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este sentido, se hace hincapié en que los individuos no solo deben poseer un conocimiento técnico sobre los problemas globales, sino

también una conciencia crítica que los impulse a actuar y colaborar para lograr soluciones sostenibles. La Unesco enfatiza la necesidad de que la educación capacite a los individuos para reconocer la interdependencia de los diferentes aspectos del desarrollo sostenible y fomente la cooperación a escala local, nacional e internacional.

- GreenComp (Unión Europea, 2022). Centrado en las competencias verdes, este marco busca preparar a la ciudadanía para que participe de forma activa en la transición hacia una sociedad ecológica y sostenible. Su objetivo principal es proporcionar un conjunto de competencias clave que permita a los individuos comprender, actuar y tomar decisiones informadas en relación con los desafíos y retos globales. Entre las competencias destacadas dentro de GreenComp, destacan la alfabetización ecológica, el diseño de soluciones sostenibles, la acción climática, la reflexión ética y ambiental, etc.

La convergencia de estos marcos internacionales proporciona una base sólida para una formación integral que prepare a la ciudadanía para entender la complejidad de los sistemas globales, abordar los retos que se presenten y proponer soluciones adecuadas en pro de construir un futuro más sostenible para todos.

10.3. La educación de personas adultas mayores y la sostenibilidad a través de la EDSCG

En esta contribución se parte de la visión de la educación de personas adultas mayores como un todo y a través de la cual se pueden ordenar medios y fines para educar de forma integral, crítica y reflexiva a las personas, partiendo de una visión holística de estos, y, alejándonos a través de esta vía, de una visión asistencialista.

En este apartado exploraremos este marco de referencia, el nexo entre la educación de personas mayores y la EDSCG, así como las confluencias que se generan entre los dos ámbitos.

10.3.1. La educación de personas adultas mayores como marco

Del Valle (2000) hace hincapié en el poder democratizador que tiene la educación de personas adultas mayores a la hora de mejorar su calidad de vida. Esta coyuntura posibilita que esta dimensión de la educación se reconozca y además invita a reflexionar sobre la necesidad de abrir la educación para todas las personas con el objetivo de que tengan las mismas oportunidades para su integración en la sociedad. Se trata de ver la educación como un derecho, y no como un privilegio, tal y como se recoge en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990).

La educación se concibe como una oportunidad formativa que se brinda a la población de mayores para que satisfaga sus necesidades a la vez que se fomenta un envejecimiento activo, que es uno de los grandes retos de las sociedades del siglo XXI, pues debido al envejecimiento poblacional hay que buscar estrategias y oportunidades para proveer de experiencias y situaciones, lo que permite que las personas adultas mayores permanezcan activas e integradas en la sociedad. Se trata de brindar oportunidades por medio de la educación para que estas sigan construyendo sus vidas y se sigan sintiendo parte importante de su entorno.

10.3.2. El nexo entre la educación de personas mayores y la EDSCG

El colectivo de personas adultas mayores es, sin duda, uno de los sectores poblacionales más significativos de las sociedades actuales. Esto significa que el evidente aumento de este grupo etario ha implicado la necesidad de que las administraciones, las organizaciones y la sociedad en general articulen estrategias de cuidados, atención específica y especializada y oferta sociocultural y educativa adaptada a este grupo de población. Para ello, ha sido y es necesario considerar las representaciones sociales exógenas y endógenas que se tienen sobre este colectivo. La imagen social generalizada sobre la vejez nos remite directamente al concepto

de pasividad e inactividad, insistiendo en homogenizar las experiencias y procesos de envejecimiento de todas las personas. En el imaginario colectivo existe un cierto rechazo hacia este momento vital, ya que se relaciona con un importante deterioro físico, psicológico y social, disminuyendo el gozo de la vida y la capacidad de adaptación a las nuevas realidades. Y, si bien es ineludible reconocer que envejecer implica transformaciones biológicas y psicológicas, esta visión sobre las personas adultas mayores genera marginación, vínculos de dependencia y discriminación, lo que limita la intervención a un modelo asistencialista, en el cual se infantiliza y sobreprotege a las y los mayores (Muñoz, 2005).

Sin embargo, estos estereotipos asignados en la sociedad han mermado gracias a las experiencias que demuestran, desde la realidad objetiva, que las personas adultas mayores tienen plenas posibilidades de redirigir su proyecto vital hacia un modelo de desarrollo integral (Limón, Ortega, 2011; Muñoz, 2012). Cada vez más, las nuevas generaciones de personas adultas mayores comprenden que esta etapa, normalmente acompañada de la disponibilidad de tiempo libre, supone una oportunidad para adquirir nuevos aprendizajes y experiencias enriquecedoras. Por lo tanto, la convergencia entre este cambio de paradigma, las mejoras en las condiciones de jubilación y las transformaciones sociales, económicas, culturales que propician políticas de salud pública orientadas a la longevidad otorgan el sustento funcional del envejecimiento activo, entendido como «el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen» (OMS, 2002, 75). Se insiste en la importancia de los pilares de participación, seguridad, salud y aprendizaje/educación permanente o a lo largo de la vida como elementos catalizadores para el empoderamiento de este colectivo como ciudadanos y ciudadanas activas dentro de la sociedad (Limón, 2018).

Por lo tanto, es en este contexto social y demográfico en el que encuentra su razón de ser la educación de personas adultas mayores. No como una formación instrumentalista que capacite para el mercado laboral, sino como una educación con visión

holística que contribuya al bienestar personal y al proyecto vital de las personas (Arnay, 2017). Es decir, desde la concepción dinámica de la educación, esta debe adaptarse a los tiempos, a las etapas y edades, construyendo ámbitos de educación vinculados a las dimensiones generales de intervención: inteligencia, afectividad, voluntad, operatividad, proyectividad y creatividad (Touriñán, 2014). Focalizándose, además, en las características propias de este grupo etario, procurando acciones derivadas del conocimiento de varias ciencias –medicina, pedagogía, sociología, psicología, entre otras–, para finalmente incidir de forma positiva en la socialización, integración y calidad de vida de este colectivo. En definitiva, la educación de personas adultas mayores pretende gestar una intervención socioeducativa orientada a valorar sus conocimientos y experiencias; mejorar sus relaciones afectivas y emocionales; potenciar sus vínculos sociales; mantener o aumentar su participación social, comunitaria y política; propiciar relaciones intergeneracionales; conservar sus facultades intelectuales; adaptarse a los cambios circundantes; desarrollar la conciencia crítica, el conocimiento de los propios derechos y deberes, y valores de diversidad, solidaridad, respeto e inclusión (García, 2007; Olveira, Gutiérrez, Rodríguez, 2017).

En consecuencia, con este preámbulo, podemos determinar que la dimensión social y pedagógica de la educación a lo largo de la vida, por tanto, educación de personas adultas mayores, es coincidente con los pilares vertebradores de la EDSCG. Este enfoque, contextualizado en cinco generaciones, tal como lo conciben Argibay y Celorio,

considera la educación como un proceso dinámico, interactivo y participativo, orientado a la formación integral de las personas, su concienciación y comprensión de las causas locales y globales de los problemas del desarrollo y las desigualdades norte-sur, y su compromiso para la acción participativa y transformadora. (2005, 78)

Hay que hacer hincapié en la necesidad de promocionar una sociedad comprometida con los problemas y las desigualdades sociales globales y locales, capaz de generar cambios estructurales

que cimienten la construcción de una comunidad global más sostenible, inclusiva y solidaria. Una sociedad, que, por tanto, incluya a todas las personas como agentes de transformación social, con independencia de sus características personales y sociales, que se asuma la educación integral, humana y continua como herramienta para aunar valores, habilidades, competencias y aptitudes de convivencia pacífica entre las personas y con el medio. Entendiendo, además, que esta educación no debe ser objetivo y contenido exclusivo de las etapas escolares, sino que se trata de un campo que debe desarrollarse en los contextos formales, no formales e informales de la educación a lo largo de la vida.

Esta es una cuestión axiomática, ya que no existe transformación sin incidencia colectiva. La sociedad civil en su conjunto, a través de la participación social y comunitaria promovida por los enfoques de la educación integral, es la protagonista, cada vez más, del fomento de comportamientos solidarios que cimienten la construcción de una ciudadanía global. Entendiendo, además, que la EDSCG moviliza procesos inclusivos a los que, de forma ineludible, pertenecen las personas adultas mayores. No solo como meta de la EDSCG, debido a su potencial de vulnerabilidad como colectivo de riesgo –entendiendo el riesgo en un amplio espectro, económico, marginación, salud, etc.–, sino como sujetos activos de la (re)construcción (Olveira, Gutiérrez, Rodríguez, 2017) de los valores cívicos de una ciudadanía democrática, crítica, comprometida y participativa.

10.3.3. Ámbitos de confluencia de la EDSCG y la educación de personas adultas mayores

El ámbito de desarrollo tradicional de la EDSCG se centra en los procesos de educación formal, los espacios de educación reglada y destinados principalmente a las etapas educativas obligatorias y, en menor medida, en las posobligatorias. Sin embargo, concretando el análisis en los ámbitos generales de aplicación de la sostenibilidad en la educación de personas adultas mayores, se identifica un aumento significativo de actividades que incorporan este enfoque a través de la educación no formal.

La dimensión de la sensibilización, a través de charlas, formaciones complementarias, acciones divulgativas, entre otras, es la más desarrollada en el marco de la educación de personas adultas mayores. También se integra, aunque con menos presencia, a través de la implicación en experiencias comunitarias, como el asociacionismo, el voluntariado y la cooperación internacional. No obstante, el abordaje de su contenido específico puede reconocerse también a través de los programas universitarios para mayores, en los cuales se incorpora el enfoque de sostenibilidad en materias específicas incluidas en los diferentes planes de estudio, o de manera transversal a través de la oferta académica.

En la actualidad, existen otras líneas de aproximación de la sostenibilidad en la educación de personas adultas mayores que a pesar de su incipiente desarrollo suponen nuevas oportunidades para complementar estos marcos educativos. En estas, se reconocen los proyectos de escala nacional e internacional, financiados por organismos gubernamentales y no gubernamentales, que tienen por finalidad la promoción de una vida saludable, el bienestar a lo largo de la vida, el envejecimiento activo y la promoción de nuevas competencias, en las que potencialmente tiene encaje la sostenibilidad, a través de la EDSCG.

10.4. La educación de personas adultas mayores y la sostenibilidad en el proyecto Caxato

En este apartado se recoge información acerca de cómo se aborda la sostenibilidad en el proyecto Caxato, uno de los temas clave en el marco del proyecto.

A la hora de establecer los vínculos entre la sostenibilidad y la educación de personas adultas mayores, se revisaron una serie de elementos clave en el diseño. En primer lugar, las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica que dio lugar a la propuesta de intervención, los objetivos, los contenidos y el desarrollo de las actividades.

Al abordar la detección de necesidades se cruzan las características y prácticas del Camino de Santiago, el grupo objetivo de

interés del proyecto, las personas adultas mayores y los temas que se pretenden priorizar. En este caso nos centraremos en la sostenibilidad. A partir de este diagnóstico inicial, se procede a la planificación de la propuesta. Pues bien, a partir de la idea de reformular la manera de acercar la educación a las personas mayores, se toma el Camino de Santiago como espacio experiencial. En este caso, se percibe el camino como una oportunidad para generar experiencias educativas de mayor calado pedagógico, observando la necesidad de reforzar las propuestas prácticas que llevan a cabo en este contexto. Se parte de la premisa de primar la implicación activa de las personas participantes, que deben erigirse como agentes autores de su propia experiencia y formación. Sabemos que la educación posee un potente carácter transformador cuando permea y se integra en las personas que participan en el proceso educativo. En este marco, la educación no se vincula únicamente a los contenidos, sino a los procesos. La educación se compone de valores, actitudes y conocimientos que tienen como aspecto ineludible el desarrollo de competencias para la sostenibilidad y su relación con la construcción de una ciudadanía democrática y participativa.

Teniendo en cuenta este punto de partida, los objetivos que se pretenden alcanzar a través del diseño y la puesta en práctica de Caxato abordan una serie de capacidades entre las que destacan las competencias blandas, las competencias para la sostenibilidad, habilidades de expresión a través de la creatividad y las artes, y capacidades tecnológicas y mediáticas. Sin duda, desde el diseño del proyecto hay un interés en reformular el quehacer y enriquecer el marco competencial de las personas participantes en el proyecto. El planteamiento de Caxato busca construir capacidades a través de la experiencia, la participación y la implicación de las y los participantes, que se convierten en sujetos de su propio conocimiento, y, por ende, de las competencias que van a adquirir a lo largo del recorrido. En resumidas cuentas, a través del proyecto se busca construir y potenciar competencias, partiendo de una visión propedéutica y tomando como referencia o pretexto el Camino de Santiago, sabiendo que lo importante serán las experiencias y las relaciones que se establecerán en el desarrollo de las actividades.

Aunque no se pretende hacer un abordaje exhaustivo de los contenidos, cabe destacar que la sostenibilidad ocupa un lugar central en la planificación de Caxato y se plantea como un elemento vehicular en diferentes acciones. Este lugar destacado se fundamenta en la crisis ecosocial que enfrentamos y en los referentes internacionales que orientan criterios mínimos sobre un horizonte común respecto a la sostenibilidad como contenido y como aspecto clave que debe tenerse en cuenta en el marco de la educación de personas adultas mayores. Tomando como referencia estas propuestas supranacionales, el concepto de sostenibilidad se vincula a la Agenda 2030 y a un concepto con una perspectiva más amplia, que supera visiones restrictivas construidas sobre el eje económico o ambiental para integrar lo social como parte clave.

Aunque es difícil establecer generalidades, en el proyecto Caxato se abordan procesos educativos que tienen en cuenta el desarrollo integral de cada persona y que se construyen a partir de cada participante, haciéndolos protagonistas y decisores del proceso. Se trata de aprovechar la experiencia del camino, valiosa como experiencia educativa de ocio y tiempo libre, como experiencia educativa, y sacarle todo el partido desde un enfoque pedagógico.

10.5. Conclusiones

La EDSCG como ámbito de intervención educativa ha ido evolucionando de forma significativa en los últimos años hasta orientarse a la integración de la dimensión ambiental y la perspectiva de la construcción de una ciudadanía global. Esto significa que, debido a las transformaciones acontecidas en las últimas décadas, la sociedad civil ha adquirido una dimensión crucial para el desarrollo social de las comunidades. La erradicación de las desigualdades y el incumplimiento de los derechos humanos es una cuestión que requiere vertebrar espacios comunitarios en los que participen de forma activa todos los agentes sociales. Por lo tanto, la mejora de la calidad de vida de todas las personas implica

de forma inexorable el compromiso de las instituciones públicas, los organismos internacionales y la sociedad civil organizada. Sin embargo, para ello debe existir una acción educativa orientada a capacitar a las personas para que se movilicen política y democráticamente, considerando la educación dinámica, continua y participativa con mirada global y local como catalizadora de la transformación social, política y económica que requiere la adaptación a las nuevas y crecientes sociedades. En este sentido, la educación permanente o a lo largo de la vida –así la identifican los acuerdos internacionales– se vuelve imprescindible. No solo como una forma de adaptación a los cambios, sino para promover nuevos paradigmas culturales sustentados en la construcción de una ciudadanía más sostenible y activa. Aunando este enfoque continuo dotado de un cariz rupturista de barreras temporales y espaciales con la búsqueda de la inclusión de aquellos colectivos potencialmente vulnerables, como las personas adultas mayores.

En este sentido, tal y como se ha mencionado, cuando hablamos de competencias para la sostenibilidad (condicionados por el lenguaje del currículo y del sistema educativo reglado de educación general), muy a menudo se relacionan con procesos educativos formales, basados en programaciones demasiado rígidas, ligadas a componentes curriculares tradicionales. En el caso de la educación de personas adultas mayores, también se vinculan con la «sensibilización», a través de la impartición de conocimientos (charlas, materiales divulgativos, etc.). Es necesario ampliar esta perspectiva a todos los procesos educativos y comprender que es posible integrarlas de forma explícita o transversal en cualquier experiencia educativa. No es necesario insistir en que el conocimiento por sí solo rara vez produce un cambio de comportamiento y se requieren nuevas estrategias. Tiene que haber más atención a los procesos internos de las personas, al ámbito emocional y a cómo se transforman. Los cambios fundamentales necesarios para un futuro sostenible comienzan con las personas y su cambio de comportamiento, actitud y estilo de vida (Unesco, 2019). El proyecto Legacy17, desarrollado entre los años 2022 y 2023, ha ahondado en las competencias para la sos-

tenibilidad en personas adultas mayores y en las que denomina *TRACCskills* (Legacy17, 2022a y b). Algunas conclusiones inspiradas por este trabajo se focalizan en los siguientes puntos:

- La educación de personas adultas mayores para la sostenibilidad debe transmitir de forma urgente «competencias interpersonales», es decir, competencias que empoderen a las personas y los grupos para revisar sus actitudes y comportamientos a la luz de los límites planetarios y los desequilibrios existentes.
- Deben abordarse capacidades que permitan la creación conjunta de soluciones a los complejos desafíos actuales más allá de las fronteras sectoriales, disciplinares y culturales. Asumiendo la irreversibilidad de una gran parte de la situación que vivimos, es necesario ejercitarse en el manejo de la incertidumbre y la complejidad no tanto desde el enfoque de «devolvernos» a condiciones previas (en términos de cambio climático, mitigación), sino de regeneración (que va más allá de la adaptación), para crear una sociedad saludable, adaptable y resistente a desafíos futuros desconocidos.
- Las habilidades necesarias para favorecer los procesos de cambio deben ser abordadas con suficiente antelación para conseguir activar todo el potencial humano de la mejor manera posible. En este marco la intergeneracionalidad tiene un valor estratégico.
- La interdisciplinariedad como única vía posible para encontrar respuestas adecuadas a los grandes desafíos a los que hacemos frente. Esto implica romper con los comportamientos estancos en el pensamiento, la investigación y las políticas y el discurso público.
- La necesaria implicación de toda la población y el trabajo conjunto e integrado desde las comunidades. Esto implica una mayor cultura de la participación, la movilización y la incidencia.
- Hemos identificado una falta de materiales para la educación de personas adultas mayores que abarquen de manera interdisciplinaria e intersectorial los aspectos conductuales del desarrollo sostenible. Por ejemplo, en la participación pública,

el cambio de comportamiento de los consumidores, el liderazgo, los procesos de desarrollo comunitario y, de hecho, una pedagogía orientada a la acción. El camino es un buen ejemplo de este vacío, pues es un marco potencial (y podríamos decir que hasta fácil de abordar), carece de referentes que favorezcan la sensibilización de las y los peregrinos sobre esta temática.

En definitiva, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global debe consolidarse como un eje transformador que fomente la participación activa de todas las personas, sin distinción de edad, en la construcción de un mundo más equitativo y sostenible. La integración de competencias interpersonales, la interdisciplinariedad y la regeneración social y ambiental son fundamentales para afrontar los desafíos del presente y el futuro. La educación, concebida como un proceso continuo y dinámico, debe trascender los enfoques tradicionales y fomentar una pedagogía orientada a la acción, en la que el conocimiento se traduzca en cambios reales y en una mayor implicación ciudadana. Solo así será posible construir sociedades resilientes, adaptativas y comprometidas con la justicia social y el bienestar del planeta.

10.6. Referencias bibliográficas

- Argibay, M., y Celorio, G. (2005). *La educación para el desarrollo*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. https://centrode recursos.alboan.org/ebooks/0000/0223/5_GV_EDU.pdf. Consultado en enero de 2025.
- Argibay, M.; Celorio, G., y Celorageio, J. J. (1997). La educación para el desarrollo. El espacio olvidado de la cooperación. *Cuadernos de Trabajo*, 19. Hegoa. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/publications/129>. Consultado en enero de 2025.
- Arnay, J. (12-14 de junio 2017). Los Programas Universitarios para Mayores: Paradigma y eje estratégico de la formación a lo largo de la vida. En M.ª E. Olveira (Dir.), *XV Encuentro Estatal de Programas Universitarios para Mayores y VI Encontro Galego de Programas Universitarios para Mayores* (pp. 1-12). Madrid: Caja de Pensiones para la Vejez y de Ahorros.

- sitarios para Mayores: «Los Programas Universitarios para Mayores como elemento estratégico en la formación para toda la vida» (pp. 1-11). Noroeste Gráfico.
- Artaraz, M. (2002). Teoría de las tres dimensiones de desarrollo sostenible. *Ecosistemas*, 11(2). <https://www.revistaecosistemas.net/index.php/ecosistemas>. Consultado en enero de 2025.
- Bianchi, G.; Pisiotis, U., y Cabrera, M. (2022). *GreenComp. El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Joint Research Centre. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/bc83061d-74ec-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-es>. Consultado en enero de 2025.
- Celorio, G., y López, A. (Coords.) (2007) *Diccionario de educación para el desarrollo*. Hegoa. http://pdf.hegoa.efaber.net/entry/content/158/diccionario_2.pdf. Consultado en enero de 2025.
- Croft, A. (2017). Leading the change toward education for sustainability in early childhood education. *He Kupu (The Word)*, 5(1), 53-60. <https://www.hekupu.ac.nz/>. Consultado en enero de 2025.
- Del Valle. A. (2000). La Educación de las Personas Adultas: Temporalidad y Universalidad. *Educación*, 9(18), 127-155. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu>. Consultado en enero de 2025.
- Eizaguirre, M. (2002). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/81.html>. Consultado en enero de 2025.
- García, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes Educacionales*, 12 (2), 51-62. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/RHE>. Consultado en enero de 2025.
- Legacy17 (2022a). *Unlearning for a Thrivable Future A draft compendium for educators*. OSTS Transformation International Publications. <https://legacy17.org/wp-content/uploads/2023/05/Compendium-Unlearning-for-a-Thrivable-Future.pdf>. Consultado en enero de 2025.
- Legacy17 (2022b). *TRACCskills*. <https://legacy17.org/traccskills/>. Consultado en enero de 2025.
- Limón, M. R. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. *Aula Abierta*, 47(1), 45-54. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/index>. Consultado en enero de 2025.
- Limón, M. R., y Ortega, M. C. (2011). Envejecimiento activo y mejora de la calidad de vida en adultos mayores. *Revista de Psicología y Edu-*

- cación, 6, 225-238. <https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/>. Consultado en enero de 2025.
- Molderez, I., y Ceulemans, K. (2018). The power of art to foster systems thinking, one of the key competencies of education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 186, 758-770. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-cleaner-production/vol/461/suppl/C>. Consultado en enero de 2025.
- Muñoz, I. (2005). Los estereotipos de la vejez: un problema social en vías de superación». *Pedagogía y Sabere*, 22, 9-20. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/index>. Consultado en enero de 2025.
- Muñoz, I. (2012). Una mirada a la educación en personas mayores: De educación permanente a educación a lo largo de la vida. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 7, 105-125. <https://revisitaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid>. Consultado en enero de 2025.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf. Consultado en enero de 2025.
- Olveira, M. E.; Gutiérrez, M. C., y Rodríguez, A. (2017). Los Programas Universitarios para Mayores como Ámbito de Intervención Educativa en la (re)Construcción de la Ciudadanía. En R. Minguez Vallejos y E. Romero Sánchez (Coord.), *CXIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación* (pp. 1337-1346). Universidad de Murcia.
- OMS (2002). Envejecimiento activo: Un marco político. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 37(2), 74-105. <https://www.elsevier.es/es-revista-revista-espanola-geriatria-gerontologia-124>. Consultado en enero de 2025.
- Ortega, M. L. (2008). La Educación para el Desarrollo: dimensión estratégica de la cooperación española. *Cuadernos internacionales de tecnología para el desarrollo humano*, 15-18. https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6724/15_4_mariluz.pdf;jsessionid=608F735FA6E11AE522E0EDFE6C198553?sequence=1. Consultado en enero de 2025.
- Redman, A., y Wiek, A. (2021). Competencies for advancing transformations towards sustainability. *Frontiers in Education*, 6, 785163. <https://www.frontiersin.org/journals/education>. Consultado en enero de 2025.

- Touriñán, J. M. (2014). *Dónde está la Educación: Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblio.
- Unesco (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. Consultado en enero de 2025.
- Unesco (2007). *The UN Decade of Education for Sustainable Development (DESD 2005-2014): the first two years*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154093>. Consultado en enero de 2025.
- Unesco (2017). *Educación para los objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000252423>. Consultado en enero de 2025.
- Unesco (2019). *Marco de aplicación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) después de 2019*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215_spa. Consultado en enero de 2025.
- Wiek A.; Withycombe L., y Redman C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://link.springer.com/journal/11625>. Consultado en enero de 2025.

Índice

Introducción	9
1. Proyecto Caxato. Camino de Santiago, camino de intercambio y de aprendizaje cultural europeo	15
1.1. Introducción	15
1.2. Los objetivos de Caxato	16
1.3. El Camino de Santiago como pretexto	17
1.4. Principios metodológicos	19
1.5. Núcleos temáticos	20
1.6. Resultados y conclusiones	22
1.7. Referencias bibliográficas	24
2. La Pedagogía Gerontológica, disciplina de la Pedagogía como ciencia de la educación	27
2.1 Introducción	27
2.2. Educación permanente	28
2.3. Educación de personas adultas	30
2.4. Objetivos de la intervención educativa para personas mayores	33
2.5. Desarrollo educativo de las personas mayores	37
2.6. La Pedagogía Gerontológica como disciplina de la Pedagogía	40
2.7. Conclusiones	44
2.8 Referencias bibliográficas	45

3. Ciudadanía europea y personas adultas: la formación continua a través de los programas europeos	51
3.1. Introducción	51
3.2. Historia e instituciones de la Unión Europea	52
3.3. El concepto de ciudadanía europea	53
3.4. Los valores europeos	55
3.5. La importancia de la formación continua para las personas adultas	56
3.6. Las políticas de la UE para la educación y la formación	57
3.6.1. Estrategia Europa 2020 y su evolución	57
3.6.2. Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (ET 2020)	57
3.6.3. Programas de financiación de la UE para la educación y la formación	58
3.6.4. Agenda Europea de Competencias	58
3.6.5. Estrategia para la formación de personas adultas	59
3.6.6. Políticas de inclusión y lucha contra el abandono escolar	59
3.6.7. Formación y movilidad profesional	59
3.7. Erasmus+ y el aprendizaje permanente	60
3.8. La formación para la tercera edad: un compromiso creciente de la Unión Europea	61
3.9. La formación como herramienta de ciudadanía europea	62
3.10. Conclusiones	62
3.11. Referencias bibliográficas	63
4. El patrimonio jacobeo y su relevancia para Europa. Una perspectiva educativa	65
4.1. Introducción	65
4.2. El Camino de Santiago, conectando Europa	66
4.2.1. Uniendo Santiago con Europa. Mediados del siglo XX (1940-1980)	66
4.2.2. El apoyo de Francia	67
4.2.3. La apertura al turismo	67
4.2.4. Las aportaciones de René de La Coste-Messelière	68

4.2.5. El patrimonio jacobeo al servicio de la cartografía (1980-1990)	68
1981, autonomía	68
1985, la exposición de Gante	69
1987, Camino(s) de Santiago, primer itinerario cultural europeo	69
Las inscripciones en la Lista del Patrimonio Mundial de la Unesco.	71
4.2.6. Los orígenes de los cultos a Santiago.	72
La Epístola de Santiago. De los orígenes al siglo XII	72
4.2.7. La Crónica de Turpín. Compostela y el Códice Calixtino	75
4.2.8. De ayer a hoy, Santiago en el imaginario colectivo europeo	76
La oración y el recuerdo de los muertos	76
La protección del cuerpo	78
4.2.9. Una perspectiva educativa	80
La experiencia del Instituto de Investigación Jacobea (IRJ)	80
Un vocabulario común en Europa.	81
4.3. Conclusiones	83
4.4. Referencias bibliográficas	83
Anexo	87
 5. Educación emocional y personas mayores	89
5.1 Introducción.	89
5.2. Perspectivas sobre la vejez y el envejecimiento	90
5.3. Ciclo vital y envejecimiento activo y saludable	92
5.4. Dimensión afectivo-emocional del ser humano y su entorno	94
5.5. Inteligencia emocional y calidad de vida.	96
5.6. Personas mayores y aprendizaje permanente	98
5.7. Bienestar emocional en personas mayores	101
5.8. Camino de Santiago: Viviendo el valor de la fraternidad.	101
5.9. Conclusiones.	104
5.10. Referencias bibliográficas	105

6. Los programas universitarios para mayores	109
6.1. Introducción: Situación demográfica actual de la población	109
6.2. Evolución del contexto histórico-social: hacia los programas universitarios de mayores	111
6.2.1. Las universidades populares	111
6.2.2. Aulas de la tercera edad	113
6.2.3. Los programas universitarios para mayores	115
Evolución desde el contexto sociohistórico de los programas formativos universitarios para mayores	116
Evolución y contexto sociohistórico de los programas formativos universitarios para mayores	117
Claves de un modelo de programa universitario para mayores tipo	120
6.3. Los estudios universitarios para mayores en la Universidad de Santiago de Compostela	122
6.4. Estructura del diploma sénior de la Universidad de Santiago de Compostela	125
6.5. Conclusiones	127
6.6. Referencias bibliográficas	128
7. Educación de personas adultas: un enfoque desde los derechos culturales	133
7.1. Introducción	133
7.2. El marco de derechos culturales	135
7.3. La educación y las personas adultas en los documentos marco en torno a los derechos culturales	139
7.4. Educación de personas adultas y derechos culturales	144
7.5. Conclusiones	149
7.6. Referencias bibliográficas	151
8. Más allá del camino: potenciando habilidades blandas de personas mayores mediante el Camino de Santiago	153
8.1. Introducción	153
8.2. Habilidades blandas	154

8.3. Habilidades blandas y su relación con el bienestar de las personas	155
8.4. Desarrollo y mantenimiento de las habilidades blandas en personas mayores	157
8.5. Desarrollo de habilidades blandas a través del Camino de Santiago. El proyecto Caxato.	159
8.6. Propuestas para intervenciones futuras	162
8.7. Conclusiones	163
8.8. Referencias bibliográficas	164
9. El cine y la digitalización como herramientas educativas y de empoderamiento para las personas mayores: la experiencia del proyecto De Maior Crea	171
9.1. Introducción	171
9.2. El origen de De Maior Crea	175
9.3. La elección del cine como eje principal	176
9.4. Uso de dispositivos móviles: democratización del cine	178
9.5. El alumnado	178
9.6. La metodología	179
9.7. Implementación y expansión del proyecto	180
9.8. Evaluación del impacto y reconocimiento del CSIC	181
9.9. Beneficios del proyecto: envejecimiento activo y creativo	182
9.10. Conclusiones	183
9.11. Bibliografía recomendada	183
9.12. Referencias bibliográficas	184
10. Sostenibilidad y educación de personas adultas mayores	187
10.1. Introducción	187
10.2. El marco de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG) y el enfoque de sostenibilidad	188
10.2.1. La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EDSCG)	189
10.2.2. La sostenibilidad como enfoque y la promoción de estas competencias en la ciudadanía	191

10.2.3. La EDSCG en el marco internacional: Unesco y Greencomp	193
10.3. La educación de personas adultas mayores y la sostenibilidad a través de la EDSCG	194
10.3.1. La educación de personas adultas mayores como marco.	195
10.3.2. El nexo entre la educación de personas mayores y la EDSCG	195
10.3.3. Ámbitos de confluencia de la EDSCG y la educación de personas adultas mayores	198
10.4. La educación de personas adultas mayores y la sostenibilidad en el proyecto Caxato.	199
10.5. Conclusiones.	201
10.6. Referencias bibliográficas	204

Caxato

El Camino de Santiago como herramienta educativa de personas adultas mayores

El Camino de Santiago, más que una red de rutas que atraviesan Europa, se configura como una poderosa metáfora del trayecto vital, repleto de vericuetos, encrucijadas, decisiones y aprendizajes. En un contexto dominado por la velocidad, la hiperconexión y una creciente tendencia al aislamiento, el Camino se convierte en una oportunidad para desacelerar, tomar conciencia de los procesos culturales, sociales y educativos, y repensar el sentido del tiempo y del cuidado.

El envejecimiento de la población europea plantea retos profundos: la soledad no deseada, el edadismo, el acceso a derechos y la necesidad de garantizar vidas dignas en un contexto globalizado, incierto y cambiante. En este escenario, la educación a lo largo de la vida cobra una relevancia esencial, adaptándose a cada etapa vital y promoviendo oportunidades formativas pertinentes, inclusivas y transformadoras.

El proyecto Caxato nace como respuesta a este desafío. Toma como eje el Camino de Santiago para construir un ecosistema educativo dirigido a personas mayores de 50 años. Inspirado en el término gallego *caxato* –la vara de apoyo del peregrino–, simboliza la educación como sostén del recorrido vital. *Caxato* propone situar a las personas en el centro de su proceso educativo, impulsando el desarrollo de competencias clave: sociales, digitales, culturales y para la sostenibilidad.

Más que una sucesión de actividades, *Caxato* es una propuesta pedagógica integral que convierte el Camino en un entorno educativo y de investigación. Este libro recoge algunas piezas de la experiencia, con el objetivo de compartir aprendizajes, abrir preguntas y facilitar nuevas propuestas educativas con mirada transformadora.

Las coordinadoras de este libro forman parte del Grupo de Investigación Terceira Xeración (GI-TeXe) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

M. Esther Olveira es profesora titular de la USC y sus líneas de investigación se centran en la educación de mayores, educación permanente y envejecimiento activo, así como en educación intercultural, familia y emigración.

Silvana Longueira es profesora del área de Teoría e Historia de la Educación y sus líneas de investigación se centran en artes y educación, y educación para la transformación y la justicia global.

Nelly Fortes ha colaborado en proyectos de gestión cultural y de cooperación internacional para el desarrollo, tanto en España como en México. En la actualidad realiza su tesis doctoral sobre la relación entre artes y educación desde una perspectiva pedagógica.

