



Gerontología educativa universitaria y didáctica inclusiva en América Latina

Carolina-Cano Madrid*
José Enver Ayala-Zuluaga**

Cano-Madrid, C., Ayala-Zuluaga, J. E. (2025). Gerontología educativa universitaria y didáctica inclusiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(2), 167-192. <https://doi.org/10.17151/rlee.2025.21.2.8>

Resumen

En este artículo se analizó críticamente los desafíos y posibilidades que enfrentan las personas mayores en la educación superior latinoamericana, con énfasis en la necesidad de articular la gerontología educativa universitaria, los aportes de la andragogía y una didáctica inclusiva. El objetivo central consistió en visibilizar las barreras estructurales que persisten en torno al currículo, la evaluación y la inclusión digital, así como argumentar la necesidad de construir enfoques universitarios orientados al reconocimiento de la diversidad etaria como parte fundamental de la vida universitaria. La investigación se desarrolló mediante un análisis documental comprensivo, basado en fuentes internacionales, normativas nacionales y literatura académica reciente. Este enfoque comprensivo crítico, permitió identificar tensiones entre las políticas declaradas y las prácticas concretas, así como develar vacíos en la atención a las trayectorias formativas de las personas mayores. El estudio no se limitó a describir experiencias, sino que propuso interpretaciones desde perspectivas críticas orientadas hacia la consolidación de un corpus latinoamericano en gerontología educativa universitaria. Se destacaron tres hallazgos centrales: primero, la rigidez curricular que restringe la participación plena de las personas mayores en programas de pregrado y segundo, la prevalencia de evaluaciones estandarizadas que desconocen saberes previos y trayectorias vitales; y tercero, la persistencia de una brecha digital que limita el acceso a entornos virtuales de aprendizaje. Frente a estas barreras, se identificaron experiencias emergentes de currículo flexible, evaluación inclusiva y programas de alfabetización tecnológica que, aunque fragmentados, constituyen referentes valiosos para avanzar en propuestas de mayor alcance. Las

* Candidata a doctora en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío. Armenia, Quindío, Colombia. Correo electrónico: ccano@uniquindio.edu.co:

 <https://orcid.org/0000-0001-6110-9649> Google Scholar

** Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, Armenia, Quindío, Colombia. Correo electrónico: jeayala@uniquindio.edu.co - ORCID: - Google Scholar:

 <https://orcid.org/0000-0001-6110-9649> Google Scholar

Recibido: 2 de septiembre de 2024. **Aceptado:** 22 de octubre de 2024.

conclusiones, sostienen que la inclusión de las personas mayores en la educación superior exige ajustes estructurales, curriculares, didácticos y evaluativos que permitan superar la comprensión asistencialista de la vejez y avanzar hacia una universidad intergeneracional. Esta transformación no debe entenderse como un cambio inmediato y total del modelo universitario, sino como un proceso progresivo de revisión de sus prácticas, lenguajes, rutas formativas y mecanismos de reconocimiento de saberes.

Palabras clave: didáctica inclusiva, educación superior, evaluación universitaria, gerontología educativa, inclusión digital, andragogía

Educational gerontology and inclusive didactics in higher education in Latin America

Abstract

This article critically analyzed the challenges and opportunities faced by older adults in Latin American higher education, with an emphasis on the need to integrate university-level educational gerontology, the contributions of andragogy, with inclusive teaching practices. The central objective was to highlight the structural barriers that persist regarding curriculum, assessment, and digital inclusion, while arguing for the urgency of developing a pedagogical approach that recognizes age diversity as a fundamental part of university life. The research was conducted through a comprehensive literature review, drawing on international sources, national regulations, and recent academic literature. This comprehensive critical approach allowed for the identification of tensions between stated policies and concrete practices, as well as the revelation of gaps in the attention given to the educational trajectories of older adults. The study did not limit itself to describing experiences but proposed interpretations from critical perspectives aimed at consolidating a Latin American body of work in university educational gerontology. Three central findings were highlighted: first, curricular rigidity that restricts older adults' full participation in undergraduate programs; second, the prevalence of standardized assessments that disregard prior knowledge and life trajectories; and third, the persistence of a digital divide that limits access to virtual learning environments. In the face of these barriers, emerging experiences of flexible curricula, inclusive assessment, and technological literacy programs were identified; although fragmented, these constitute valuable benchmarks for advancing proposals with greater scope. The conclusions argue that the inclusion of older adults in higher education requires structural, curricular, didactic, and assessment-related adjustments that make it possible to move beyond an assistentialist understanding of old age and advance toward an intergenerational university. This transformation should not be understood as an immediate and total change in the university model, but rather as a progressive process of reviewing its practices, languages, educational pathways, and mechanisms for recognizing prior knowledge.

Key words: inclusive teaching, higher education, university assessment, educational gerontology, digital inclusion, andragogy

Introducción

El envejecimiento poblacional constituye uno de los fenómenos sociales más significativos del siglo XXI. En América Latina, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2021), el porcentaje de personas mayores de 60 años pasará del 13,8 % en 2020 al 25 % en 2050, lo que supone un desafío estructural para los sistemas sociales, sanitarios y educativos. En este contexto, la educación superior se enfrenta a la necesidad de repensar sus fundamentos pedagógicos, curriculares y didácticos para garantizar el derecho a la educación a lo largo de toda la vida; así como también, la construcción de un contrato social renovado en torno a la educación, capaz de responder a los desafíos del presente y del futuro. Este marco se apoya en principios de la justicia social, la inclusión efectiva y la sostenibilidad, en coherencia con lo planteado por la UNESCO en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* (UNESCO, 2021).

En esta línea, la educación de personas mayores debe ser entendida como un derecho humano y una estrategia para garantizar la participación en la sociedad. La didáctica inclusiva, como principio pedagógico, posibilita el diseño de escenarios universitarios que reconocen la diversidad y promueven la equidad en el acceso, permanencia y éxito académico de estudiantes de todas las edades, por eso, la educación superior implica, fortalecer, modificar y transformar las prácticas docentes y es la didáctica, uno de los eslabones que propicie procesos de aprendizajes adecuados, oportunos y pertinentes (Cano y Ayala, 2025).

Tradicionalmente, la universidad ha sido concebida como un espacio destinado a jóvenes en proceso de formación profesional, lo que ha generado un sesgo etario que excluye o margina la participación de las personas mayores. La presencia creciente de esta población en los campus universitarios ya sea como estudiantes formales o participantes en programas de extensión y desarrollo social, exige la construcción de principios didácticos inclusivos que reconozcan sus trayectorias vitales, saberes adquiridos y necesidades específicas (Lima y Guimarães, 2011). Sin embargo, esta transformación se enfrenta a tensiones profundas derivadas de la mercantilización de la educación y de la prevalencia de un modelo técnico orientado a la empleabilidad inmediata (Aboites, 2016).

Uno de los principales obstáculos identificados es la rigidez curricular, ya que los planes de estudio en la mayoría de las universidades latinoamericanas siguen

respondiendo a una lógica secuencial y homogénea, que desconoce la diversidad de ritmos de aprendizaje y la riqueza de experiencias que aportan las personas mayores. A ello se suma la persistencia de prácticas evaluativas centradas en pruebas estandarizadas, que privilegian la medición de resultados sobre la comprensión de procesos (Martínez-Garrido y Murillo, 2021). Estas prácticas no solo limitan el acceso y la permanencia de estudiantes mayores, sino que también reproducen un paradigma de exclusión que contradice los principios de equidad y justicia social.

Otro factor crítico es la brecha digital, aunque en los últimos años se han ampliado los programas de alfabetización tecnológica, las estadísticas muestran que el acceso a internet y a dispositivos digitales sigue siendo desigual en la región: menos del 40 % de las personas mayores de 60 años utilizan internet de forma regular en América Latina (CEPAL, 2021). La pandemia de COVID-19 evidenció con crudeza esta exclusión, al desplazar la mayoría de los procesos formativos hacia entornos virtuales sin considerar las limitaciones de las generaciones que no crecieron en la cultura digital (Hernández et al., 2020).

Frente a estas tensiones, resulta urgente avanzar hacia una didáctica inclusiva para personas mayores en la educación superior. Ello implica superar el asistencialismo que reduce la participación de esta población a programas recreativos, para que, en su lugar, se propongan transformaciones estructurales en el currículo y se incluyan prácticas homogéneas como la evaluación y la inclusión digital. Se trata de reconocer la universidad como un espacio intergeneracional donde confluyen distintos saberes y trayectorias vitales, y donde el aprendizaje a lo largo de la vida no sea un discurso, sino una práctica concreta (Delors et al., 1996).

En este sentido, se propone un análisis crítico que articula dimensiones centrales como el currículo, entendido como un proyecto cultural y social que debe adaptarse a la diversidad etaria; la evaluación, concebida no como mecanismo de exclusión sino como oportunidad de valoración de saberes; y la inclusión digital, asumida como derecho y no como privilegio. Desde una perspectiva epistemológica, se retoman los aportes de la socioformación (Tobón, 2013), la educación popular (Freire, 2010) y la pedagogía crítica (Giroux, 2020), en diálogo con experiencias internacionales y regionales de gerontología educativa universitaria.

El objetivo central del trabajo es argumentar la necesidad de consolidar a nivel

de Latinoamérica, un marco comprensivo de gerontología educativa universitaria que dialogue con la andragogía y la didáctica inclusiva, a fin de orientar prácticas universitarias hacia la equidad, la participación, el reconocimiento de saberes previos y la justicia social. Este artículo, resultado de un análisis documental crítico, se estructura en seis apartados: tras esta introducción, se presenta un marco teórico que sitúa las principales categorías de análisis; posteriormente, se describe la metodología utilizada; en seguida, se exponen los resultados del estudio en torno a las dimensiones señaladas; luego, se discuten los hallazgos a la luz de la literatura internacional; finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones.

En síntesis, se parte de la premisa de que la educación superior no puede ser ajena al proceso de envejecimiento poblacional y debe asumir su responsabilidad social en la construcción de una educación para todas las edades. Apostar por una didáctica inclusiva para personas mayores no solo amplía el horizonte de derechos, sino que enriquece el sentido mismo de la universidad como espacio de encuentro intergeneracional y de diálogo de saberes. Es así, como la pedagogía y la didáctica empleadas para las personas mayores deben ser acordes con la cultura que los permea, las experiencias que traen consigo y la valiosa participación que pueden ejercer estos en la construcción de una práctica adecuada para ellos (Cano y Ayala, 2025).

El abordaje de la educación superior para personas mayores exige situar el análisis en un entramado de perspectivas conceptuales que permitan comprender sus tensiones, potencialidades y desafíos. A continuación, se desarrollan cinco ejes fundamentales: la educación a lo largo de la vida, la gerontología educativa, gerontagogía y andragogía; el currículo en la educación superior, la evaluación inclusiva y la inclusión digital. Estos marcos dialogan, además, con propuestas epistemológicas críticas que abren horizontes alternativos para la región latinoamericana.

Educación a lo largo de la vida

La noción de educación a lo largo de la vida constituye un pilar de las políticas internacionales desde la segunda mitad del siglo XX. El informe Faure (1972) destaca la centralidad de la educación permanente, concebida como un proceso vitalicio necesario para el progreso cultural, político y social de las naciones.

Su visión anticipó debates actuales sobre el derecho de aprender en todas las etapas de la vida. Posteriormente, el informe coordinado por Delors et al. (1996), propuso cuatro aprendizajes básicos para guiar la educación: el desarrollo del conocimiento, la capacidad de actuar, la convivencia y cooperación social, y la formación integral de la persona. Estos fundamentos mantienen vigencia como referentes de la educación a lo largo de la vida.

En la actualidad, la UNESCO (2021) insiste en que la educación a lo largo de la vida es un derecho humano fundamental y una condición indispensable para afrontar los retos del siglo XXI, entre ellos el envejecimiento poblacional. Sin embargo, en América Latina, la concreción de este principio enfrenta limitaciones estructurales: los sistemas educativos siguen privilegiando la formación inicial de jóvenes, mientras que los programas dirigidos a mayores suelen centrarse en actividades recreativas o culturales, sin una verdadera articulación con la educación superior (Lima y Guimarães, 2011).

Gerontología educativa, gerontagogía y andragogía

El desarrollo de la gerontología educativa ha permitido comprender el envejecimiento no solo como un proceso biológico, sino también como un fenómeno social y cultural con implicaciones en los modos de aprender y enseñar (Formosa, 2019). En Europa, desde la década de 1970 surgieron las Universidades de la Tercera Edad, orientadas a ofrecer oportunidades formativas a jubilados y pensionados. Aunque inicialmente tuvieron un enfoque asistencialista, con el tiempo evolucionaron hacia experiencias más académicas y participativas (Laslett, 1991).

La gerontología se nutre de aportes provenientes de la pedagogía, la psicología, la sociología y la medicina, entre otras disciplinas. Su objetivo es comprender cómo aprenden las personas mayores, cuáles son sus motivaciones, intereses y necesidades, y de qué manera las instituciones educativas pueden responder a estos aspectos.

De esta tradición deriva el concepto de gerontagogía, para nombrar los enfoques pedagógicos orientados a la población mayor, aportando una categoría conceptual que abrió el debate sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en la vejez (Glendenning, 2000). Este concepto ha permitido el desarrollo de propuestas

innovadoras que promueven el aprendizaje significativo en la adultez mayor, considerando la experiencia previa, la motivación intrínseca y las expectativas de desarrollo personal como elementos centrales en el proceso educativo. La gerontagogía complementa la andragogía al reconocer las particularidades cognitivas, emocionales y sociales asociadas al envejecimiento, proponiendo metodologías que valoran la experiencia vital, la motivación intrínseca y el aprendizaje intergeneracional.

No obstante, la andragogía constituye un referente necesario para este análisis, en tanto permite comprender las condiciones del aprendizaje adulto desde la autonomía, la experiencia previa, la motivación interna y la resolución de problemas significativos. Su incorporación no sustituye la perspectiva gerontológica, sino que la complementa: mientras la gerontología educativa permite reconocer las implicaciones sociales, culturales, biográficas y etarias del envejecimiento en la universidad, la andragogía aporta fundamentos para comprender cómo aprenden las personas adultas y mayores en escenarios formativos. En consecuencia, la propuesta de una didáctica inclusiva para personas mayores requiere articular ambos campos, evitando reducir la vejez a una condición biológica o asistencial, y reconociéndola como una etapa con posibilidades de agencia, aprendizaje, producción de conocimiento y participación universitaria.

En América Latina, la gerontagogía se encuentra en construcción, existen programas universitarios para personas mayores en países como México, Chile, Argentina, Brasil y Colombia, pero su alcance sigue siendo limitado y desigual. Además, predomina una visión instrumental que concibe a las personas mayores como sujetos pasivos de formación, sin reconocer su papel como productores de conocimiento y actores sociales (Ramos, 2016). De ahí la urgencia de consolidar un corpus latinoamericano que dialogue con las realidades locales y supere la mera importación de modelos europeos.

Currículo en la educación superior

El currículo universitario puede entenderse como un proyecto cultural y político que organiza la experiencia formativa de los estudiantes (Sacristán, 2007). En América Latina, la tradición curricular ha estado marcada por la rigidez, con planes de estudio estructurados en asignaturas secuenciales y homogéneas que responden a estándares de acreditación y control de calidad (Díaz-Barriga, 2012).

Para las personas mayores, esta rigidez representa un obstáculo significativo. La imposibilidad de cursar espacios flexibles, de homologar saberes previos o de adaptar ritmos de aprendizaje genera exclusión estructural. Frente a ello, diversos autores proponen concebir el currículo como un espacio abierto y adaptable, capaz de reconocer la diversidad etaria y de articularse con proyectos de vida singulares (Barnett y Jackson, 2011).

Las experiencias internacionales muestran que los currículos flexibles permiten integrar a los mayores mediante programas con módulos, cursos electivos y actividades intergeneracionales. En América Latina, algunas universidades han avanzado en esta línea, pero de forma aislada y sin una política pública coherente (Lima y Guimarães, 2011).

Evaluación inclusiva

La evaluación es un componente central de la práctica educativa que, en muchos casos, se convierte en una herramienta de exclusión. En el ámbito universitario, predomina la lógica de la estandarización, expresada en exámenes escritos, rúbricas rígidas y métricas cuantitativas (Martínez-Garrido y Murillo, 2021). Para las personas mayores, estas prácticas resultan especialmente limitantes, pues no consideran sus trayectorias vitales ni sus formas particulares de aprender.

La literatura especializada propone avanzar hacia enfoques de evaluación inclusiva, que reconozcan la diversidad de saberes y valoren los procesos más que los resultados. Estrategias como los portafolios reflexivos, la evaluación narrativa, la autoevaluación y la coevaluación intergeneracional permiten superar la visión punitiva y abrir espacios de reconocimiento (Boud y Falchikov, 2007).

Además, resulta necesario incorporar mecanismos de validación de aprendizajes no formales e informales, que reconozcan el capital cultural y profesional acumulado por las personas mayores a lo largo de su vida (Colardyn y Bjornavold, 2004). De este modo, la evaluación se convierte en un dispositivo de inclusión y no de marginación.

Inclusión digital

La digitalización de la educación ha generado oportunidades y desafíos para las personas mayores. Por un lado, el acceso a las tecnologías permite ampliar horizontes de aprendizaje, comunicación y participación social; por otro, la brecha digital reproduce desigualdades y limita el derecho a la educación (Selwyn, 2016).

En América Latina, la CEPAL (2021) advierte que menos del 40 % de las personas mayores utiliza internet regularmente, con marcadas desigualdades entre zonas urbanas y rurales, y entre estratos socioeconómicos. Durante la pandemia de COVID-19, esta brecha se tradujo en exclusión educativa, pues la mayoría de las universidades trasladaron sus clases a plataformas virtuales sin ofrecer acompañamiento específico a los estudiantes mayores (Hernández et al., 2020).

La inclusión digital, en este sentido, no puede reducirse a la entrega de dispositivos, sino que exige el diseño de entornos accesibles, la capacitación permanente y la creación de comunidades de aprendizaje intergeneracionales. Programas como biblioredes en Chile, los talleres de alfabetización digital del INAPAM en México o las iniciativas del MinTIC en Colombia muestran avances, aunque aún incipientes (CEPAL, 2021).

Perspectivas epistemológicas críticas

El análisis de la educación superior para personas mayores en América Latina no puede limitarse a importar modelos externos. Resulta fundamental construir un enfoque propio que dialogue con las tradiciones críticas de la región. En este sentido, la educación popular de Freire (2010) aporta la noción de educación como práctica de libertad, centrada en el diálogo horizontal y en la transformación social.

La pedagogía crítica (Giroux, 2020) enfatiza la necesidad de cuestionar las estructuras de poder y de concebir la educación como un espacio de resistencia frente a la mercantilización neoliberal. Por su parte, la socioformación (Tobón, 2013) propone un enfoque integrador que articula competencias, proyectos y resolución de problemas en contextos reales, lo que resulta especialmente pertinente para los mayores, quienes aprenden desde su experiencia vital.

En cuanto a la didáctica orientada a personas mayores, se comprende como un campo en construcción que articula procesos de enseñanza y aprendizaje sensibles a las trayectorias vitales, culturales y sociales de esta población. Desde esta perspectiva, se requiere una práctica docente capaz de reconocer el envejecimiento y la vejez como dimensiones constitutivas del aprendizaje universitario, promoviendo estrategias reflexivas, dialógicas e intergeneracionales que favorezcan la comprensión, la participación y la construcción colectiva de saberes (Cano y Ayala, 2025).

La articulación de estas perspectivas permite fundamentar una propuesta de didáctica inclusiva que reconozca la diversidad etaria como riqueza y no como déficit. De este modo, la universidad puede convertirse en un espacio intergeneracional donde se construya una nueva propuesta educativa latinoamericana, sensible a las demandas de una población en proceso de envejecimiento acelerado.

El marco teórico aquí desarrollado evidencia que la educación de personas mayores en la universidad requiere transformaciones profundas en currículo, evaluación e inclusión digital, sustentadas en un enfoque epistemológico crítico.

Materiales y métodos

El presente artículo se enmarcó en una investigación de tipo comprensivo, basada en un análisis documental orientado a examinar las condiciones de inclusión de las personas mayores en la educación superior latinoamericana. El objetivo fue interpretar los discursos que configuran las prácticas universitarias en torno al currículo, la evaluación y la inclusión digital.

176

La investigación comprensiva permitió comprender fenómenos educativos en su complejidad, privilegiando la interpretación sobre la cuantificación (Denzin y Lincoln, 2018). En este caso, se adoptó un enfoque que concibe el análisis documental no como un ejercicio de recopilación pasiva de información, sino como una práctica reflexiva orientada a cuestionar las estructuras de poder que atraviesan los sistemas educativos (Apple, 2006).

El análisis documental, en la línea propuesta por Bardin (2002), se centra en identificar categorías de sentido en los textos, desentrañar sus supuestos ideológicos y contrastarlos con realidades sociales concretas. De este modo, el

proceso no se limitó a organizar información existente, sino que buscó producir nuevas interpretaciones y generar propuestas de transformación.

Se utilizaron tres tipos de fuentes:

Organismos internacionales y regionales: documentos y reportes de la UNESCO, la CEPAL, la OMS, la OEA y el Banco Mundial relacionados con envejecimiento, educación a lo largo de la vida y políticas de inclusión digital. Estos textos ofrecieron un marco de referencia global y permitieron identificar las orientaciones que han permeado las agendas educativas latinoamericanas.

Normativas y políticas nacionales: leyes, decretos, planes de desarrollo y lineamientos emitidos por ministerios de educación y entidades de planeación en países como Colombia, México, Chile, Brasil y Argentina. Estas fuentes mostraron cómo se concretan o no las recomendaciones internacionales en contextos locales.

Literatura académica: artículos en revistas indexadas, libros especializados y tesis doctorales publicados entre 2010 y 2024 sobre gerontagogía, currículo universitario, evaluación inclusiva y alfabetización digital. Se priorizaron publicaciones recientes y relevantes, con énfasis en experiencias latinoamericanas.

El proceso se desarrolló en tres fases:

Recolección y organización documental. Se construyó una matriz de sistematización en la que se clasificaron las fuentes según su tipo (internacional, nacional, académica), país de origen, año de publicación y principales aportes.

Interpretación crítica. Se procedió a contrastar los discursos normativos y académicos con los datos contextuales sobre envejecimiento y educación en la región. Esta interpretación buscó develar tensiones entre las políticas declaradas y las prácticas concretas, así como proponer alternativas teóricas y pedagógicas.

Consideraciones éticas

Si bien se trató de una investigación documental que no involucró directamente a personas participantes, se respetaron principios de integridad académica y

transparencia científica. Todas las fuentes utilizadas han sido citadas de acuerdo con las normas APA (7ª edición), y se ha procurado un uso responsable de los datos producidos por organismos oficiales y autores académicos.

Asimismo, se asumió una perspectiva ética crítica que reconoce a las personas mayores no como objetos de estudio, sino como sujetos de derecho. La investigación se inscribe en el marco de la educación inclusiva y de la justicia social, lo que implica un compromiso con la transformación de las estructuras educativas que perpetúan exclusiones etarias.

Alcances y limitaciones

El análisis documental permite construir un panorama amplio sobre las tendencias y tensiones en torno a la educación superior de personas mayores en América Latina. Sin embargo, no sustituye la riqueza de los estudios que exploran las experiencias concretas de estudiantes y docentes. Por ello, los resultados aquí presentados deben entenderse como un insumo para abrir la discusión académica y orientar futuras investigaciones de corte etnográfico, narrativo o comparativo.

Resultados

El análisis documental permitió identificar hallazgos relevantes en torno a tres dimensiones fundamentales para comprender la inclusión de las personas mayores en la educación superior latinoamericana: el currículo, la evaluación y la inclusión digital. Cada una de estas categorías revela tensiones estructurales, experiencias emergentes y posibilidades de transformación hacia una didáctica inclusiva.

Currículo flexible e inclusivo

El currículo se asumió como una dimensión central porque permite observar cómo la universidad organiza el acceso, la permanencia y la participación de las personas mayores. Desde esta perspectiva, la barrera no se limita a la existencia de planes de estudio rígidos, sino a una estructura curricular que, históricamente, ha sido pensada para trayectorias juveniles, lineales y profesionalizantes. Por ello, el análisis curricular exige revisar rutas de ingreso, homologación de saberes, flexibilidad académica, reconocimiento de experiencias previas y posibilidades reales de participación intergeneracional.

Rigidez estructural como barrera

Los documentos revisados evidenciaron que la mayoría de las universidades latinoamericanas tienen un currículo rígido, organizado en asignaturas secuenciales y orientado hacia la empleabilidad juvenil (Díaz-Barriga, 2012). Este modelo resulta excluyente para las personas mayores, cuyas trayectorias vitales y expectativas de aprendizaje no necesariamente se ajustan a la lógica de la formación profesional estandarizada.

La falta de rutas flexibles limita la posibilidad de que los mayores participen en programas de pregrado, obligándolos en muchos casos a recurrir a cursos de extensión desvinculados de procesos académicos formales (Lima y Guimarães, 2011). Esto refuerza una concepción asistencialista, donde la educación de las personas mayores se reduce a actividades recreativas y no se reconoce su potencial intelectual.

Experiencias internacionales y regionales

El análisis mostró que, en Europa, las Universidades de la Tercera Edad constituyen un espacio privilegiado para promover el envejecimiento activo y el aprendizaje permanente. Estas experiencias muestran cómo las instituciones educativas pueden ampliar sus horizontes hacia la inclusión de personas mayores (Formosa, 2019). En América Latina, diversas universidades han comenzado a implementar programas específicos para personas mayores, reconociendo el aprendizaje a lo largo de la vida. En México, por ejemplo, la UNAM cuenta con el Programa Universitario de la Tercera Edad, mientras que en Chile funcionan universidades abiertas que incluyen a adultos mayores en cursos de humanidades y ciencias sociales y en Colombia, aunque con acercamientos a los modelos franceses, las universidades para mayores se encuentran enfocadas a la selección de cursos por parte de las personas mayores.

Sin embargo, estos programas no han sido integrados plenamente en las estructuras curriculares formales, lo que mantiene la separación entre estudiantes jóvenes y mayores. Sin embargo, dichas experiencias reflejan que la educación universitaria no debe limitarse a las etapas iniciales de la vida, sino que ha de concebirse como un derecho extendido a lo largo de todo el curso de vida. La gerontología educativa universitaria, en este sentido, se consolida como un campo estratégico para impulsar políticas inclusivas y prácticas adaptadas.

Propuestas emergentes

La revisión documental identificó propuestas de currículo flexible que incluyen: reconocimiento de saberes previos adquiridos a lo largo de la vida laboral y comunitaria (Colardyn y Bjornavold, 2004); proyectos intergeneracionales en los que estudiantes jóvenes y mayores trabajan juntos en problemáticas comunitarias (Barnett y Jackson, 2011); y el Currículo por módulos que permite cursar unidades independientes sin necesidad de completar un plan secuencial rígido.

Estas iniciativas apuntan a transformar la universidad en un espacio verdaderamente inclusivo, donde las trayectorias vitales de las personas mayores sean reconocidas como parte del capital cultural colectivo.

Evaluación diferenciada y reconocimiento de saberes

La evaluación estandarizada como mecanismo de exclusión

La segunda categoría analizada evidencia que la evaluación universitaria sigue dominada por prácticas estandarizadas: exámenes escritos, rúbricas rígidas y calificaciones numéricas (Martínez-Garrido y Murillo, 2021). Estas metodologías, centradas en la medición de resultados, generan barreras específicas para los mayores, quienes enfrentan ritmos de aprendizaje distintos y expectativas formativas no siempre orientadas a la acreditación profesional.

Al mismo tiempo, la ausencia de mecanismos de reconocimiento de aprendizajes no formales e informales refuerza la exclusión. Los mayores llegan a la universidad con un cúmulo de conocimientos experienciales, comunitarios, familiares y laborales que rara vez es validado como parte del proceso académico.

Experiencias de evaluación inclusiva

El análisis identificó experiencias relevantes en países de la región. En Brasil, algunos programas universitarios para las personas mayores utilizan portafolios reflexivos que permiten documentar aprendizajes a lo largo del tiempo, integrando narrativas personales y proyectos comunitarios (Ramos, 2016). En Argentina, se han desarrollado prácticas de coevaluación intergeneracional, donde jóvenes y mayores evalúan conjuntamente sus aportes en actividades colaborativas.

Estos casos muestran que es posible concebir la evaluación como un proceso de construcción colectiva de significado, y no solo como un mecanismo de certificación.

Propuestas emergentes

Los hallazgos documentales sugieren la necesidad de consolidar un modelo de evaluación diferenciada, sustentado en los siguientes principios:

Flexibilidad en la selección de instrumentos, priorizando la narrativa, la autoevaluación y la coevaluación.

Reconocimiento de aprendizajes previos, mediante procesos de validación de experiencia laboral y comunitaria.

Evaluación intergeneracional, que permita valorar la diversidad de aportes en proyectos conjuntos.

De este modo, la evaluación deja de ser un obstáculo para convertirse en una oportunidad de inclusión y reconocimiento de trayectorias vitales.

Inclusión digital como derecho

Persistencia de la brecha digital

El tercer eje de análisis muestra que la brecha digital constituye una de las principales barreras para la inclusión de las personas mayores en la universidad. Según la CEPAL (2021), menos del 40 % de los mayores de 60 años en la región utiliza internet de forma regular, con amplias diferencias entre zonas rurales y urbanas.

Durante la pandemia de COVID-19, esta brecha se tradujo en exclusión educativa: mientras los estudiantes jóvenes se adaptaron rápidamente a la virtualidad, muchos mayores quedaron al margen por falta de habilidades tecnológicas o de acceso a dispositivos (Hernández et al., 2020).

Iniciativas regionales

Algunos programas en la región han intentado responder a esta problemática. En Chile, la iniciativa Biblioredes ha promovido la alfabetización digital de personas

mayores a través de bibliotecas públicas. En México, el INAPAM ha desarrollado talleres de informática básica dirigidos a mayores jubilados. En Colombia, el MinTIC ha impulsado programas de capacitación digital con resultados positivos, aunque aún limitados en cobertura.

Estas experiencias muestran que la alfabetización digital es posible, pero requiere un enfoque sostenido y adaptado a las necesidades específicas de la población mayor.

Propuestas emergentes

El análisis documental sugiere que la inclusión digital de personas mayores en la universidad debe asumirse como un derecho y no como un privilegio. Para ello, se proponen tres líneas de acción:

Tutorías intergeneracionales, donde estudiantes jóvenes acompañen a los mayores en el uso de tecnologías.

Diseño de plataformas accesibles, con interfaces amigables y adaptadas a las capacidades visuales y cognitivas de los mayores.

Integración de TIC en actividades cotidianas, evitando que la alfabetización digital se limite a cursos aislados.

Los resultados obtenidos permitieron identificar que la inclusión de personas mayores en la educación superior latinoamericana enfrenta tres grandes barreras: la rigidez curricular, la estandarización de la evaluación y la persistencia de la brecha digital. No obstante, también se reconocen experiencias emergentes y propuestas que abren camino hacia una didáctica inclusiva.

En términos generales, los hallazgos confirman que la universidad latinoamericana aún no ha asumido plenamente el reto del envejecimiento poblacional, pero cuenta con referentes conceptuales y experiencias prácticas que pueden orientar una transformación estructural.

Discusión

Los resultados del análisis documental confirman que la inclusión de personas adultas y mayores en la educación superior en América Latina enfrenta barreras estructurales en tres dimensiones: currículo, evaluación e inclusión digital. Estas limitaciones no son fenómenos aislados, sino expresiones de un modelo educativo fuertemente influenciado por la lógica neoliberal, centrada en la empleabilidad y en la estandarización de procesos (Aboites, 2016; Giroux, 2020). En este apartado se discuten los hallazgos a la luz de la literatura internacional y regional, se identifican tensiones y se proponen elementos para la construcción de un marco epistemológico latinoamericano.

Currículo: entre la rigidez y la flexibilidad

La rigidez curricular observada en las universidades latinoamericanas coincide con lo señalado por Díaz-Barriga (2012), quien advierte que los planes de estudio en la región responden a exigencias de control de calidad que limitan la innovación pedagógica. En contraste, la literatura internacional muestra experiencias de currículos flexibles que han favorecido la inclusión de personas mayores, especialmente en Europa a través de las Universidades de la Tercera Edad (Formosa, 2019).

Sin embargo, la transferencia directa de estos modelos a América Latina presenta limitaciones. En contextos europeos, la cobertura universal de servicios básicos y la existencia de políticas estatales de bienestar crean condiciones distintas a las latinoamericanas, donde las desigualdades sociales, económicas y educativas son más profundas (CEPAL, 2021). Por tanto, más que importar esquemas externos, se requiere diseñar propuestas curriculares adaptadas a las realidades locales, articuladas con proyectos intergeneracionales.

El reto, entonces, es transitar de un currículo homogéneo y estandarizado hacia un currículo flexible y contextualizado, que reconozca las trayectorias vitales de los mayores como parte del capital cultural universitario. Este enfoque coincide con la propuesta de Barnett y Jackson (2011), quienes plantean la necesidad de concebir el currículo como un espacio abierto a la diversidad.

Esto implica que la flexibilidad curricular no debe limitarse a la oferta de cursos aislados para personas adultas y mayores, sino extenderse a mecanismos institucionales de reconocimiento académico, homologación de saberes previos, trayectorias formativas diferenciadas y modalidades de participación intergeneracional.

Evaluación: de la estandarización a la inclusión

La evaluación aparece como uno de los dispositivos más excluyentes. Como lo sugieren Martínez-Garrido y Murillo (2021), las prácticas evaluativas dominantes en la universidad latinoamericana refuerzan una visión punitiva del aprendizaje, centrada en resultados cuantificables. Para las personas mayores, esta lógica resulta particularmente restrictiva, pues ignora sus saberes previos y sus motivaciones diversas.

La literatura internacional ha planteado alternativas basadas en la evaluación formativa y participativa (Boud y Falchikov, 2007). Estas perspectivas coinciden con experiencias regionales como los portafolios reflexivos en Brasil o la coevaluación intergeneracional en Argentina, identificadas en este estudio. Dichas iniciativas muestran que es posible concebir la evaluación como un proceso de diálogo y reconocimiento, y no como un mecanismo de exclusión.

Un elemento clave en la discusión es la validación de aprendizajes no formales e informales. En Europa, este enfoque cuenta con marcos normativos consolidados (Colardyn y Bjornavold, 2004), mientras que en América Latina aún es incipiente. La falta de políticas que reconozcan el valor del capital cultural de las personas mayores refuerza su marginación en los espacios universitarios. Superar esta brecha exige avanzar hacia sistemas de certificación flexibles que legitimen la experiencia acumulada.

Inclusión digital: entre la brecha y la oportunidad

La brecha digital identificada en la investigación refleja lo señalado por Selwyn (2016), el acceso desigual a las tecnologías no es solo un problema técnico, sino una manifestación de desigualdades estructurales. En América Latina, las cifras de la CEPAL (2021) muestran que la mayoría de las personas mayores se encuentran excluidas de la cultura digital, lo que repercute directamente en su acceso a la educación superior.

Durante la pandemia de covid-19, la brecha digital se evidenció con mayor fuerza, afectando no solo a las personas mayores, sino también a otros grupos en condición de vulnerabilidad (Hernández et al., 2020). La virtualización acelerada de la enseñanza universitaria, sin acompañamiento diferenciado, demostró la fragilidad de las políticas de inclusión digital en la región.

La literatura internacional destaca la importancia de programas intergeneracionales de alfabetización digital, donde jóvenes y mayores aprenden juntos (Selwyn, 2016). En este sentido, las iniciativas regionales como Biblioredes en Chile o los programas del MinTIC en Colombia representan pasos iniciales, pero requieren mayor cobertura y sostenibilidad. La inclusión digital, más que un componente instrumental, debe asumirse como un derecho, en coherencia con los planteamientos de la UNESCO (2021).

Epistemologías críticas y construcción de un corpus latinoamericano

La discusión de los resultados revela que la universidad latinoamericana no puede limitarse a replicar modelos europeos o norteamericanos de educación para mayores. Si bien estas experiencias ofrecen referentes valiosos, su aplicabilidad en la región es parcial debido a las profundas diferencias sociales, económicas y culturales.

En atención a esta discusión, la andragogía se incorpora como mediación conceptual para fortalecer el argumento educativo del artículo, al reconocer las formas en que las personas adultas y mayores aprenden y movilizan saberes previos en contextos académicos. En este marco, la gerontología educativa universitaria aporta la comprensión del envejecimiento y la diversidad etaria, mientras la andragogía fundamenta los procesos formativos de la adultez; no obstante, el análisis enfatiza en las personas mayores y sus condiciones de participación en educación superior.

Aquí cobra relevancia la articulación con epistemologías críticas propias de América Latina. La educación popular de Freire (2010) aporta la noción de diálogo horizontal y de educación como práctica de libertad, lo cual resulta esencial para evitar visiones asistencialistas. La pedagogía crítica (Giroux, 2020) invita a cuestionar la mercantilización de la universidad y a concebirla como un espacio de resistencia y transformación social. Por su parte, la socioformación (Tobón, 2013)

propone un enfoque de aprendizaje por proyectos y resolución de problemas que se ajusta a las necesidades de los mayores, quienes aportan su experiencia vital a los procesos formativos.

Construir un corpus latinoamericano de gerontología educativa universitaria implica integrar estas perspectivas en un marco coherente que dialogue con la realidad regional. Se trata de pensar la inclusión de mayores no solo como una política sectorial, sino como un cambio de paradigma que reconozca la diversidad etaria como un elemento constitutivo de la universidad.

Universidad como espacio intergeneracional

La discusión de los resultados también permite resaltar la potencialidad de la universidad como espacio intergeneracional. Autores como Formosa (2019) y Ramos, (2016) muestran que los programas que integran a los jóvenes y personas mayores favorecen el aprendizaje mutuo, la cohesión social y la construcción de ciudadanía. En América Latina, donde la familia y la comunidad tienen un peso cultural significativo, la universidad podría convertirse en un lugar privilegiado para fortalecer estos lazos.

Sin embargo, ello exige superar la fragmentación actual entre programas de pregrado dirigidos a jóvenes y cursos de extensión para mayores. La intergeneracionalidad debe ser un principio transversal que oriente el currículo, la evaluación y la inclusión digital.

Didáctica: de la general a la específica

186

Si bien, la didáctica general y las particulares no se identifican como iguales, tampoco pueden ser consideradas desvinculadas. La general es predominantemente explicativa, mientras que las particulares, por corresponder a un contexto académico específico y concreto, son predominantemente indicativas, prescriptivas y normativas del proceder en el campo de la enseñanza y en el aprendizaje de cada disciplina. La relación entre ambas es idéntica a la de los pares de categorías lo general – lo particular y lo universal- lo específico (Enríquez et al., 2018).

En ese orden de ideas, se comprende para esta investigación, que la didáctica específica atiende al grupo poblacional de las personas mayores; es decir, que

se piensa para ellas y, debe ser orientada, entre otras cosas, en comprender el proceso de envejecimiento y la vejez y las maneras de enseñar para esta población.

Es así, que, para apostar por una didáctica hacia las personas mayores, es necesario considerar estrategias metodológicas que permitan alcanzar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues estas, deben combinar deseos, saberes previos y preferencias; de igual manera, considerar el respeto, la preservación de los derechos, la promoción y cultivo de su autonomía y la dignidad; y así propender por el logro de nuevos aprendizajes.

La discusión muestra que la inclusión de personas mayores en la educación superior latinoamericana enfrenta barreras estructurales que requieren transformaciones profundas. La rigidez curricular, la estandarización de la evaluación y la brecha digital no pueden abordarse de manera aislada, sino como parte de un modelo educativo que debe ser cuestionado.

Al mismo tiempo, las experiencias emergentes y las epistemologías críticas ofrecen pistas para avanzar hacia un nuevo paradigma. La construcción de un corpus latinoamericano de gerontología educativa universitaria constituye una tarea urgente, no solo para garantizar el derecho a la educación a lo largo de la vida, sino también para enriquecer la misión social de la universidad como espacio de diálogo, equidad y justicia social.

La didáctica universitaria para personas mayores se presenta no como una adaptación desligada, sino como una construcción teórica y práctica que busca potenciar el desarrollo personal, el pensamiento crítico y la participación activa en la vida universitaria, en un ambiente de reconocimiento mutuo y co-creación de conocimientos (Cano y Ayala, 2025).

Conclusiones

El análisis documental realizado permitió afirmar que la inclusión de personas mayores en la educación superior latinoamericana constituye un desafío urgente y pendiente en las agendas académicas y políticas de la región. La rigidez curricular, la estandarización de la evaluación y la persistente brecha digital se erigen como barreras estructurales que limitan el acceso, la permanencia y la participación significativa de este grupo poblacional en los escenarios universitarios.

Al mismo tiempo, la investigación revela experiencias emergentes y propuestas innovadoras que demuestran la posibilidad de construir una didáctica inclusiva orientada a la equidad etaria. Iniciativas como los programas intergeneracionales, los portafolios reflexivos, la validación de saberes previos y las tutorías digitales muestran que existen alternativas concretas para superar las limitaciones identificadas. No obstante, estas experiencias permanecen fragmentadas y carecen de un marco regional que les otorgue coherencia y sostenibilidad.

De este modo es pertinente proponer didácticas para las personas mayores; dado que, se ha demostrado las bondades que implica para ellas continuar con su proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, lo que influye en mejorar la calidad de vida y, por consiguientes fortalecer el envejecimiento activo, estas nuevas vejez desafían a las universidades a replantear los escenarios educativos, a proponer desde las mismas realidades de los sujetos, propuestas dignificantes, que propendan por la transformación, participación y emancipación de las personas mayores en la vida universitaria y social (Cano y Ayala, 2025).

La gerontología educativa universitaria en América Latina enfrenta el desafío de responder a un contexto demográfico en el que las personas mayores representan un sector creciente de la población. Para ello, resulta fundamental que las universidades asuman el compromiso de promover prácticas inclusivas que reconozcan la diversidad etaria y garanticen el derecho a la educación en todas las etapas de la vida.

En este sentido, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia la consolidación de un corpus latinoamericano de gerontología educativa universitaria, capaz de articular referentes epistemológicos propios con experiencias locales y regionales. Tal corpus debe integrar los aportes de la educación popular, la pedagogía crítica y la socioformación, en diálogo con la tradición internacional de la educación de mayores. Solo así será posible construir propuestas pedagógicas pertinentes y sensibles a las realidades latinoamericanas.

La didáctica inclusiva se convierte en un componente indispensable para este propósito, al ofrecer herramientas pedagógicas que favorecen la participación, permanencia y éxito de los estudiantes mayores. Asimismo, las experiencias desarrolladas en la región, como las Universidades de la Tercera Edad, evidencian que es posible construir escenarios educativos en los que el envejecimiento se valore como una etapa de aprendizaje y crecimiento.

La didáctica orientada hacia las personas mayores puede ser efectiva y positiva en la medida que se fortalezca la calidad de vida y, por ende, el envejecimiento será activo y óptimo, dado que pondrán al máximo sus habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes frente a su proceso de aprendizaje (Cano y Ayala, 2025).

Las conclusiones del estudio pueden sintetizarse en cinco puntos principales: currículo; evaluación; inclusión digital; epistemología y política; y didáctica.

Respecto al currículo, la universidad debe transitar hacia modelos curriculares flexibles y modulares que reconozcan la diversidad de trayectorias vitales y permitan la homologación de saberes previos. El currículo no puede concebirse como una secuencia homogénea orientada exclusivamente a jóvenes, sino como un proyecto cultural abierto a todas las edades.

En cuanto a evaluación es necesario abandonar la lógica punitiva y estandarizada, y avanzar hacia prácticas de evaluación inclusiva. Portafolios reflexivos, autoevaluación, coevaluación intergeneracional y validación de aprendizajes no formales e informales constituyen estrategias que permiten reconocer y valorar la experiencia de las personas mayores.

Asimismo, la inclusión digital comprende la alfabetización tecnológica que debe asumirse como un derecho humano y una condición indispensable para la participación universitaria. Las instituciones de educación superior deben diseñar entornos digitales accesibles, promover programas de formación continua y fomentar tutorías intergeneracionales que reduzcan la brecha digital.

Además, en la epistemología y política se enmarca que la inclusión de las personas mayores no puede limitarse a ajustes técnicos, sino que exige un cambio de paradigma sustentado en epistemologías críticas latinoamericanas. La universidad tiene la responsabilidad social de convertirse en un espacio intergeneracional y de contribuir a la construcción de políticas públicas que garanticen la educación a lo largo de la vida.

El aproximarse a una definición de una didáctica pensada para las personas mayores, implica entender el ser humano y sus necesidades y pensarse maneras de enseñar específicas para este grupo poblacional. El saber sabio debe ser traducido de tal manera que los estudiantes logran la comprensión de lo enseñado.

En términos de políticas educativas, se recomienda que los ministerios de educación de la región incorporen de manera explícita la dimensión etaria en sus planes de aseguramiento de la calidad, acreditación y financiamiento de programas. Asimismo, se sugiere la creación de observatorios universitarios de educación para personas mayores, que permitan sistematizar experiencias, evaluar impactos y generar conocimiento comparado.

Finalmente, este artículo concluyó que la educación superior no puede ser indiferente al envejecimiento poblacional. La universidad latinoamericana, si quiere responder a los retos del siglo XXI, debe reconocer a las personas mayores no como una carga, sino como una fuente invaluable de saberes, experiencias y aportes para la construcción de sociedades más justas e inclusivas. Apostar por una didáctica inclusiva para mayores no solo amplía horizontes de equidad, sino que también enriquece el sentido mismo de la universidad como espacio de encuentro, diálogo y transformación social.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación: los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982-2012)*. Editorial Ítaca; Universidad Autónoma Metropolitana; CLACSO.
- Apple, M. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality* (2.^a ed.). Routledge.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3.^aed.). Akal.
- Barnett, R., y Jackson, N. (2011). *Learning for a Complex World: A Lifewide Concept of Learning, Education and Personal Development*. Routledge.
- Boud, D., y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Routledge.
- Cano Madrid, C., y Ayala Zuluaga, J E. (2025). Hacia una didáctica para personas mayores en la educación superior. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 9(4), 8677-8699. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19441
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2021). *Perspectivas del envejecimiento y la vejez en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://hdl.handle.net/11362/47814>

- Colardyn, D., y Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). SAGE.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23-40. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129031002.pdf>
- Enríquez Clavero, C., González Hernández, G., y Cobas Vilches, E. (2018). ¿Qué didáctica desarrollar, la general y/o las particulares? Reflexiones desde su epistemología. *Edumecentro*, 10(3), 140-157. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742018000300010
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. UNESCO/Alianza Editorial.
- Formosa, M. (2019). Active ageing through lifelong learning: The University of the Third Age. En M. Formosa (Ed.), *Active and Healthy Ageing in Malta* (pp. 75–92). University of Malta.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy* (2.ª ed.). Bloomsbury Academic.
- Glendenning, F. (2000). *Teaching and learning in later life: Theoretical implications*. Ashgate.
- Hernández Vergel, V. C., Prada Núñez, R., & Hernández Suárez, C. A. (2020). Afectaciones ocupacionales y emocionales derivadas del aislamiento social en tiempos del Covid-19. *Revista Boletín Redipe*, 10(2).
- Laslett, P. (1991). *A Fresh Map of Life: The Emergence of the Third Age*. Harvard University Press.

- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European strategies in lifelong learning: A critical introduction*. Barbara Budrich Publishers.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2021). *Impact of the COVID-19 pandemic on educational inequality. A systematic review*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 5–32.
- Ramos Monteagudo, A. M. (2016). *Envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas*. *Revista Cubana de Salud Pública*, 42(3).
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates* (2.^a ed.). Bloomsbury Academic.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.^a ed.). Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>