

Educar en la vejez no es entretener:

La diferencia entre actividades ocupacionales y procesos formativos que realmente estimulan pensamiento, identidad y participación

MARÍA DEL REFUGIO GONZÁLEZ LOZANO

En muchas sociedades contemporáneas, el aumento sostenido de la esperanza de vida ha obligado a repensar la manera en que se entiende el envejecimiento. Sin embargo, aunque los discursos públicos suelen celebrar la llamada “vida activa” en la vejez, la realidad institucional muestra una tendencia distinta: las personas mayores continúan siendo tratadas, en numerosos espacios educativos y comunitarios, como sujetos a quienes se debe mantener ocupados más que como ciudadanos capaces de pensar, crear, debatir y transformar su entorno.

En ese contexto surge una confusión persistente entre dos tipos de prácticas que, aunque puedan parecer similares en apariencia, responden a lógicas profundamente distintas: las actividades ocupacionales y los procesos formativos. Las primeras buscan llenar el tiempo; los segundos buscan expandir el pensamiento. Las primeras se orientan a la distracción o al bienestar inmediato; los segundos apuntan a fortalecer la autonomía intelectual, la identidad personal y la participación social. La diferencia entre ambas no es menor. De hecho, define la manera en que una sociedad entiende el lugar de las personas mayores en su propio tejido cultural.

El problema es que, con frecuencia, la oferta institucional dirigida a la vejez se sitúa casi exclusivamente en el terreno de la ocupación del tiempo. Talleres repetitivos, dinámicas recreativas sin contenido reflexivo o programas diseñados bajo la premisa de que lo importante es “mantener activos” a los participantes terminan configurando una visión reducida del aprendizaje en la última etapa de la vida. Aunque estas iniciativas pueden tener beneficios emocionales o sociales, su lógica subyacente revela una expectativa limitada: se asume que aprender profundamente ya no es una prioridad.

Esta suposición no solo resulta discutible desde el punto de vista pedagógico; también refleja un problema cultural más amplio. La idea de que el aprendizaje significativo pertenece principalmente a la juventud sigue profundamente arraigada. Bajo esa lógica, la educación en la vejez se convierte en una versión diluida de la formación: más lúdica, más ligera, más superficial. El mensaje implícito es claro, aunque rara vez se enuncie de manera explícita: ya no es necesario exigir pensamiento crítico, construcción de conocimiento ni debate intelectual.

Sin embargo, reducir la educación en la vejez a un conjunto de actividades recreativas implica ignorar uno de los aspectos más complejos del envejecimiento: la necesidad de reconstruir el sentido de identidad en una etapa de transición vital. La jubilación, la transformación de los roles familiares, la pérdida de espacios laborales y la reconfiguración de las redes sociales generan una pregunta silenciosa que muchas personas mayores enfrentan: **¿qué significa seguir siendo parte activa de la sociedad?** Responder a esa pregunta requiere mucho más que entretenimiento.

Los procesos formativos dirigidos a personas mayores tienen la posibilidad de convertirse en espacios de reflexión profunda sobre la experiencia acumulada a lo largo de la vida. La vejez no es simplemente una etapa biológica; es también una etapa interpretativa.

Las personas mayores revisan su trayectoria, reinterpretan decisiones pasadas, reorganizan su memoria y buscan nuevas formas de significado. Cuando la educación reconoce este proceso, el aprendizaje deja de ser una simple transmisión de contenidos para convertirse en una herramienta de elaboración personal.

En ese sentido, la formación en la vejez puede estimular algo que rara vez aparece en los programas tradicionales: el pensamiento crítico sobre la propia vida y sobre el contexto social en el que se envejece. Discutir temas culturales, históricos, éticos o políticos no solo amplía el horizonte intelectual de los participantes; también reafirma su condición de sujetos capaces de opinar, argumentar y participar en la conversación pública.

La diferencia entre un taller meramente ocupacional y un proceso formativo radica, en gran medida, en la intención pedagógica que lo sustenta. Cuando el objetivo es simplemente mantener ocupados a los participantes, las actividades tienden a repetirse, a simplificarse y a evitar cualquier forma de exigencia cognitiva. En cambio, cuando el propósito es estimular el pensamiento, la estructura del aprendizaje cambia: se introducen preguntas abiertas, se promueve el debate, se relacionan experiencias personales con fenómenos sociales y se construyen espacios donde la reflexión colectiva adquiere protagonismo.

Esta distinción también tiene implicaciones en la manera en que los profesionales diseñan sus intervenciones educativas. En muchos programas dirigidos a la vejez, el enfoque metodológico se centra en la comodidad del participante, lo cual es comprensible en cierta medida. Sin embargo, la comodidad pedagógica puede convertirse fácilmente en una forma de subestimación intelectual. Asumir que las personas mayores no desean o no pueden enfrentarse a desafíos cognitivos más complejos termina produciendo una oferta educativa limitada, que reproduce estereotipos sobre la edad en lugar de cuestionarlos.

El problema se agrava cuando esta lógica se institucionaliza. Universidades, centros culturales, organizaciones comunitarias y programas públicos que trabajan con población mayor a menudo enfrentan presiones para mostrar resultados visibles y rápidos: alta asistencia, satisfacción inmediata, ambientes recreativos agradables. Bajo esas condiciones, los procesos formativos más profundos que requieren tiempo, continuidad y reflexión pueden resultar menos atractivos desde el punto de vista administrativo.

No obstante, medir el valor de la educación en la vejez únicamente a partir del entretenimiento o la asistencia implica ignorar su potencial transformador. Cuando las personas mayores participan en procesos formativos auténticos, ocurren cambios que no siempre son visibles en el corto plazo: se fortalece la autoestima intelectual, se amplía la capacidad de diálogo intergeneracional y se construyen formas nuevas de participación comunitaria.

Además, la educación en esta etapa de la vida tiene una dimensión social que suele pasar desapercibida. Las sociedades que envejecen rápidamente necesitan repensar el papel de las personas mayores como agentes culturales. Su experiencia acumulada, su memoria histórica y su capacidad de interpretación crítica pueden convertirse en recursos valiosos para comprender procesos sociales complejos. Sin embargo, esto solo es posible si los espacios educativos los reconocen como interlocutores activos y no únicamente como beneficiarios de programas recreativos.

El desafío, entonces, no consiste en eliminar las actividades ocupacionales. Estas cumplen una función importante en términos de socialización,

bienestar emocional y construcción de redes afectivas. El problema surge cuando dichas actividades se presentan como equivalentes a la educación o cuando se convierten en la única oferta disponible. La diferencia entre ocupar el tiempo y estimular el pensamiento no debería confundirse, porque cada una responde a objetivos distintos.

Reconocer esta diferencia implica también cuestionar ciertas prácticas normalizadas en el ámbito profesional. Durante años, muchos programas dirigidos a la vejez han operado bajo la premisa de que lo importante es evitar el aburrimiento o la soledad. Sin embargo, la reducción de la educación a una estrategia contra el ocio indeseado revela una expectativa limitada sobre las capacidades de las personas mayores. En lugar de concebirlas como sujetos en proceso de aprendizaje permanente, se las coloca en la posición de usuarios de actividades diseñadas para entretener.

MARÍA DEL REFUGIO GONZÁLEZ LOZANO

Este enfoque, aunque bien intencionado, reproduce una forma sutil de edadismo cultural. No se niega abiertamente la capacidad de aprendizaje en la vejez, pero se la minimiza a través de expectativas pedagógicas bajas. Se evita la confrontación intelectual, se simplifican los contenidos y se privilegia la dinámica lúdica sobre el pensamiento reflexivo. El resultado es una paradoja: se promueve la “educación para mayores”, pero se reduce su profundidad formativa.

Frente a este panorama, resulta necesario replantear la manera en que se diseñan los programas educativos en la vejez. La formación en esta etapa no debería limitarse a transmitir habilidades prácticas o a ofrecer experiencias recreativas. También puede abrir espacios para la discusión ética, la exploración cultural, el análisis social y la creación colectiva de conocimiento.

Cuando la educación se plantea desde esa perspectiva, las personas mayores dejan de ser simplemente participantes de actividades para convertirse en protagonistas de procesos intelectuales. Su experiencia vital se integra al aprendizaje, su memoria se convierte en fuente de interpretación histórica y su participación adquiere una dimensión pública.

Este cambio de enfoque exige también una transformación en la mirada profesional. Educar en la vejez no consiste únicamente en adaptar contenidos a un ritmo distinto de aprendizaje; implica reconocer que el proceso educativo puede ser tan exigente, significativo y transformador como en cualquier otra etapa de la vida. La diferencia no está en la capacidad de aprender, sino en la forma en que se relaciona el aprendizaje con la trayectoria vital acumulada.

En última instancia, la pregunta que subyace a este debate es profundamente cultural: ¿qué espera realmente la sociedad de sus personas mayores? Si la expectativa es que se mantengan tranquilas, entretenidas y alejadas de los debates públicos, entonces las actividades ocupacionales serán suficientes. Pero si se reconoce que la vejez puede seguir siendo una etapa de pensamiento, crítica y participación, entonces la educación debe asumir un papel mucho más ambicioso.

La manera en que se diseñan los programas educativos para la vejez revela, en realidad, una visión más amplia sobre el valor del conocimiento a lo largo de la vida. Considerar que el aprendizaje profundo termina con la etapa laboral o con la juventud equivale a aceptar que el pensamiento tiene fecha de caducidad. Y esa idea no solo empobrece la educación de las personas mayores; también empobrece a la sociedad en su conjunto.

Educar en la vejez no es entretener. Es reconocer que el pensamiento no envejece al mismo ritmo que el cuerpo y que la necesidad de comprender el mundo persiste incluso cuando las instituciones dejan de exigir productividad. La verdadera pregunta, entonces, no es si las personas mayores pueden seguir aprendiendo. La pregunta es si las instituciones educativas están dispuestas a tomarse en serio ese aprendizaje.

MARÍA DEL REFUGIO GONZÁLEZ LOZANO