



DEL TIEMPO DIDÁCTICO AL TIEMPO EDUCATIVO

Un sugestivo paseo por la temporalidad

From Didactic Time to Educational Time: a Suggestive Exploration through Temporality

SILVIA SÁNCHEZ-SERRANO

Universidad Complutense de Madrid, España

KEY WORDS

*Social psychology
Childhood
Time
Organization and Planning
os Education*

ABSTRACT

This work intends to be a reflection, a brief tour, about what philosophers of time have thought. Only those who can shed light on time as value and the value of time in education. What conception of time hides behind the reality of education? Is it coherent with the one that philosophers of time have? The didactic time is Kronos, chronological time, organized and programmed. The time of education are Aión and Kairós, human and vital time. In the conception of Bergson it would be a time of creation. Finally, it is proposed a change of the educative time paradigm.

PALABRAS CLAVE

*Psicología social
Infancia
Tiempo
Organización y planificación
de la educación*

RESUMEN

En el siguiente trabajo se presenta un reflexionado recorrido sobre lo que han pensado los filósofos del tiempo. No están todos, solo aquellos han aportado más luz sobre el valor del tiempo en la educación. ¿qué concepción del tiempo se esconde tras la realidad de la educación? ¿Coincide con la de los filósofos del tiempo? El tiempo didáctico es kronos, tiempo cronológico y programado. El tiempo de la educación son aión, y kairós, tiempo vital y humano. En la concepción de Bergson, un tiempo de creación. Finalmente se ofrece una propuesta de cambio de paradigma para el tiempo educativo.

Decís que conocéis el valor que tiene el tiempo, que no queréis perderlo, y no os percatáis, de que más se pierde haciendo un mal uso de él que no haciendo nada que sea bien empleado, y que más lejos de la sabiduría está un niño mal instruido que otro que no ha recibido ninguna instrucción. Os alarma al ver que pierde sus primeros años sin hacer nada. ¡Cómo si no fuera nada el ser feliz! ¿Acaso no es nada que pueda saltar, jugar y corretear todo el día? Jamás en su vida estará más ocupado. Platón, en su "República", que tan austera se considera, educa a los niños en fiestas, juegos, cánticos y entretenimientos; se diría que ha culminado todo tras haberles enseñado a gozar. Y Séneca, hablando de la antigua juventud romana, dice que siempre estaba en pie, y jamás le enseñaba nada que no pudiera permanecer en pie. Cuando la juventud llegaba a la edad viril, ¿valía menos con esa aparente ociosidad? No os atemorice, pues, esta apariencia. ¿Qué diríais de un hombre que por aprovechar toda la vida no quisiera dormir? Diríais que es un insensato, que no goza del tiempo, y que por evitar el sueño corre hacia la muerte. Pensad, pues, que aquí sucede lo mismo, y que la infancia es el sueño de la razón.
(J.J. Rousseau, 1973, pp. 138-139)

1. El tiempo de los filósofos. Los filósofos del tiempo

En el diccionario filosófico del profesor Ferrater Mora (Ferrater, 1964) se afirma que los filósofos griegos tenían fundamentalmente dos términos para referirse al tiempo: Kronos, (κρόνος) y Aión, (Αἰών). Comúnmente (Αἰών) significaba tiempo de vida, duración de la vida y de ahí vida o destino (de una estructura individual) pero también como derivado de- ayu- (iuvenis, joven) fuerza de vida o fuente de vitalidad.

Kronos, (κρόνος) por su parte, significaba duración. Duración del tiempo, el tiempo en todo su conjunto. Platón en el Timeo (37D) afirmaba que “el tiempo es la imagen móvil de la eternidad” y Aristóteles observaba algo que se va a repetir con posterioridad; la unión del tiempo al espacio y al movimiento: “El tiempo es el número, la medida del movimiento según el antes y el después (o anterior y lo posterior)” (Phisica, IV, 220a en Mora, 1964).

Las teorías anteriores acerca del tiempo, especialmente las formuladas a partir de Aristóteles, pueden dividirse, como las modernas, en dos grandes grupos: los absolutistas y los relacionistas. Para los primeros el tiempo es algo absoluto. Una realidad completa en sí misma. Para los relacionistas, el tiempo es una relación, y solo existe en relación a las cosas, al mundo, al ser humano y a su conciencia. Bien es cierto que, antiguos y modernos unen en ocasiones las dos concepciones: “Si no es movimiento, será lo otro” decía Aristóteles.

En la Edad Media, la concepción cristiana del tiempo está ligada a la madura formulación teológica y filosófica de Agustín de Hipona (354-430) y a su ser problemático: no hay presente (ya no es), no hay ya pasado, no hay aún futuro, por lo tanto, no hay tiempo. Pero la aporía, la aparente contradicción, desaparece cuando en lugar de hacer del tiempo algo externo, algo unido al movimiento, lo radicamos en el alma. El alma (el espíritu, la conciencia) es la verdadera medida del tiempo. El pasado es lo que se recuerda, el futuro lo que se espera, el presente aquello a lo que se está atento. Pasado, presente y futuro aparecen como memoria, espera y atención. La concepción agustiniana del tiempo tiene —al margen de una dimensión teológica que desarrollarán otros medievalistas como Tomás de Aquino (1225-1274)— una dimensión psicológica.

En la época moderna (entre 1650 y 1750) las ideas fundamentales acerca del tiempo siguieron a las ideas acerca del espacio. El espacio, podría concebirse al menos de tres modos: como absoluto (independiente de las cosas), como propiedad de las cosas y como una relación o un orden entre las cosas. Así también el tiempo; como realidad

absoluta, como propiedad y como relación. El que recibió menos atención por parte de los filósofos fue el segundo. Nos quedan pues, dos concepciones, como absoluto (I. Newton 1643-1727) y como relación con las cosas (G. Leibniz 1646-1716). El espacio es un orden de coexistencias y el tiempo un orden de sucesiones.

La idea y la noción de tiempo ocupa un lugar central —y también complejo— en la concepción de Kant (1724-1804), este niega que el tiempo sea un concepto empírico, derivado de la experiencia. Más bien es una representación necesaria que subyace en todas nuestras intuiciones. Es una forma de intuición “a priori”. No es real, no es una cosa en sí, pero tampoco es meramente subjetivo, convencional o arbitrario y si así fuera, no podría ser estudiado u objetivado de manera alguna.

La noción de tiempo en Kant no es “subjetiva”, en el sentido de ser solo experiencia vivida de un sujeto humano, pero sí que está muy unido a la razón y a la percepción. Nos interesa resaltar aquí que: las operaciones fundamentales del sujeto cognoscente requieren siempre tiempo y que la temporalidad en Kant es fundamento de la objetividad. Podríamos afirmar que a más tiempo más verdad.

En las últimas décadas del siglo XIX hay una serie de filósofos para quienes el tiempo, la temporalidad y lo temporal se haya en el centro de su pensamiento. Señalaremos tres: Dilthey, (1833-1911), H. Bergson, (1858-1941) y M. Heidegger (1889-1976). Dilthey, resultaría menos relevante para nuestro trabajo, pues su temporalismo es un temporalismo histórico. Nos interesa H. Bergson para quien el tiempo es el tiempo del ser humano y M. Heidegger, el llamado “filósofo del tiempo”, para quien el tiempo es el tiempo del sentido del ser.

En resumen, podríamos afirmar con Ferrater (Ferrater, 1964) que, en general son dos las concepciones del tiempo de los filósofos:

La absolutista. El tiempo es una realidad única al margen de cualquier otra. Es Kronos, (κρόνος) un Dios que lo devora todo. Insaciable y eterno. Unido al espacio (Cosmos) y al movimiento eterno que se reinventa así mismo.

La relacional. El tiempo no es un ser. No existe sino en la conciencia del Hombre. (Bergson, 1962) Su sentido es que, a través del tiempo, el hombre, encuentre su lugar y sentido en el mundo.

2. El tiempo de la educación. La reflexión

Este epígrafe indica que nuestra reflexión sobre el tiempo nos aparta de los absolutistas y nos adscribe a los relacionistas. Se tratará ahora del tiempo y su relación con la educación. Por otra parte, la educación está considerada aquí, y en un primer momento, en general. No se distingue entre

educación, enseñanza, aprendizaje, orientación, formación... aunque, como veremos, no es lo mismo el contenido y sentido del tiempo en referencia a la escuela, al centro y a su organización que al profesorado, al alumnado, al aprendizaje, a las asignaturas, o a las tareas.

Al margen de esta enumeración inicial podríamos señalar algunas de las dimensiones de la consideración del tiempo en la educación:

- a) Hablamos del tiempo de educación y distinguimos etapas (infancia, adolescencia, juventud) el tiempo y la psicología evolutiva tienen aquí su protagonismo.
- b) Organizamos el tiempo escolar en etapas, ciclos y niveles y dejamos su orden a la organización escolar.
- c) Dividimos el tiempo escolar en horarios de clase, de recreo, de actividad escolar y dejamos estas tareas a la legislación y organización escolar.
- d) Hablamos de horarios y calendarios del profesorado, del alumnado, de las asignaturas dejando el protagonismo de nuevo a la didáctica y la organización escolar.
- e) Dividimos los tiempos entre las clases impartidas, el estudio, el trabajo, la evaluación y dejamos sus directrices aquí, a la psicología de la educación.

El profesor Gimeno Sacristán agrupa estos tiempos en cuatro dimensiones con las que configura el Tiempo Educativo (Gimeno, 2008):

La dimensión **bio-psíquica**. El desarrollo biológico, las edades... las etapas evolutivas.

La dimensión **social**. En la que se organizan y regulan las actividades realizadas por los individuos que forman parte de una determinada sociedad; el trabajo, las instituciones, la escuela...

La dimensión **físico-matemática**. En educación, sería la edad del sujeto, el tiempo de desarrollo, el tiempo de escolaridad, sus etapas, el calendario, los horarios.

La dimensión de **experiencia vivida**. El tiempo humano, la perspectiva vital del tiempo.

Si observamos en una y otra clasificación, el tiempo educativo —en general— podría reducirse a solo dos perspectivas: la organizativa-didáctica y la educativa-formativa. La primera está pensada desde las dimensiones sociales y culturales de la persona y la segunda desde su realización y maduración. El tiempo de las etapas, calendarios, horarios, asignaturas... es social y cultural. El tiempo educativo y formativo es el tiempo de la consciencia, de la inteligencia, el tiempo de la reflexión y la conciencia; el tiempo de los procesos de maduración. Es, en definitiva, un tiempo para la conquista de la personalidad.

Partiendo de estas dos concepciones del tiempo descritas las preguntas ahora son: ¿En qué paradigmas o coordenadas del tiempo se sitúa la enseñanza-aprendizaje? ¿En cuáles la educación-

formación? El guión argumentativo será que Cronos está manifiestamente en la enseñanza-aprendizaje y Kairos debería estar más presente en la educación-formación. La principal diferencia entre Cronos y Kairos es que el primero es de naturaleza cuantitativa, mientras que el segundo lo es de cualitativa. Uno tiene que ver con la intensidad del tiempo vivido y otro con la cantidad de tiempo transcurrido.

Los debates en torno a la educación, las políticas y reformas educativas, la formación del profesorado son en el fondo interrogantes sobre cómo dar contenido y sentido al tiempo escolar. Normalmente estos debates se sitúan en las perspectivas biológica, social, organizativa y didáctica pero no en la educativa y la formativa y es precisamente el profesor Gimeno Sacristán quien alerta de esta clave: “lo estrictamente importante del tiempo educativo, no es su duración o su estructuración sino lo que se hace en él, es decir, lo que importa es su calidad” (Gimeno, 2008, p.50).

También para este tiempo educativo los griegos tenían un término (*scholé*), tiempo de *no acción*. El *otium*, para los romanos. Ocio frente a *nec-otium* (negocio). Para nosotros, *scholé* es la raíz etimológica de escuela, que significa: ocio, tiempo libre, vacación. Como veremos, la escuela está perdiendo este sentido original. Ya no es “no acción”, sino acción, ya no es ocio sino trabajo. El tiempo ha perdido su orientación formativa y holística y ha entrado en el entramado de la modernidad, algo parecido a lo que ocurrió en las fábricas con la llegada de la revolución industrial. El reloj impone su tiempo en la escuela, donde Cronos, devora a Kairos.

Parece por tanto evidente que *hoy* la enseñanza-aprendizaje se sitúa en el tiempo-espacio. El tiempo cósmico, lineal y homogéneo. Un tiempo cronológico y mecánico que se representa por el movimiento y unido a las agujas de un reloj. Un tiempo histórico; con su pasado, su presente, su futuro. Por el contrario, el tiempo de la educación-formación es un tiempo humano, interior (ver desde dentro, *intus*-), un tiempo, en Bergson, de la intuición.

3. Del tiempo didáctico al tiempo educativo. Un nuevo paradigma

El tiempo de la educación no es —ni debiera ser— como el de la enseñanza-aprendizaje, lineal, cronológico y mecánico... ese es el tiempo de los horarios, las clases, asignaturas... similar al tiempo laboral, y, por ende, al tiempo social. El tiempo educativo es el tiempo vital. Es en expresión también de Bergson, “durée” (duración). Pero cuando Bergson dice *durée* niega muchas cosas y afirma otras. Cuando decimos, *durée*, decimos tiempo frente a espacio, conciencia frente a materia, decimos intuición frente a razón... y también;

heterogeneidad frente a homogeneidad, cualidad frente a cantidad. Y este juego de antinomias lo enunciamos no solo para el tiempo educativo, sino también para el tiempo escolar.

Podríamos decir que el tiempo de la educación no es el tiempo de la materia, sino el de la conciencia. Para comprenderlo hay que cambiar la perspectiva; se necesita de un cambio, una conversión. En la educación hay una relación de identidad entre conciencia y duración. Bergson define la *durée* como: “la forma que toma la sucesión de nuestros estados de conciencia cuando nuestro yo se deja vivir” (Bergson, 1999, p.38). Puede decirse entonces que la conciencia, es el núcleo del sujeto, y si existe un tiempo sería en ella donde habita. En la conciencia domina por excelencia la duración, por lo tanto, se niega aquí el concepto de espacio, ya que este se encuentra solo fuera de nosotros.

El tiempo en la educación debería entonces ser un tiempo para saber y no solo para conocer. Por tanto, no debiera estar unido a la inteligencia, ni al análisis, sino a la reflexión y a la intuición. La inteligencia busca el conocimiento de la realidad, la analiza, la secciona e incluso la domina, sería entonces “método” y la intuición resultaría ser “fin”.

Ahora y con el objetivo de delimitar el concepto “tiempo” en la educación intentaremos identificarlo por alguna de sus características:

El tiempo de la educación y la formación es el tiempo real, es el tiempo vivido, no el lineal, medido, no el que me señalan las agujas del reloj. No es un tiempo secuenciado, ni puede secuenciarse. No es “ahora”, ni “faltan diez minutos”. El tiempo “es”, y su fisonomía no admite control ni tampoco medida. Es un “ahora” transitivo que siempre está.

El tiempo de la educación no es exterior sino interior; no se mueve en las coordenadas de “tengo o no tengo tiempo”, “me falta o me sobra tiempo” El tiempo no se tiene, si no que se es. Es en nosotros mismos y es también para nosotros. No se puede hablar de perderlo, pues, si lo perdemos, nos perdemos nosotros también. La expresión “perder el tiempo” en el contexto espacio-temporal es, en ocasiones, ganarlo.

El tiempo educativo y formativo está unido a lo subjetivo y no a lo objetivo. “Nuestra vida interior se nos había aparecido como cualidad pura, duración, libertad... nuestra vida interior es una creación continua, en todas las partes donde algo vive, hay en alguna parte un registro abierto donde el tiempo se inscribe” (Barlow, 1968, p. 78).

El tiempo de la educación nunca es algo pasivo, sino activo. Movimiento y heterogeneidad pura. En la educación -como en la propia vida- no se puede hablar de “tiempo muerto”, ni de “matar el tiempo”, el tiempo, la *durée*, nunca se aburre, siempre está viva y activa. Decir a un alumno/a que es un perezoso/a (que está pasivo/a) tal vez sea un elogio. En alguna ocasión hemos pensado que el

principio de actividad en educación es una tautología, pues activo se está siempre.

El tiempo en la educación no es cuantitativo sino cualitativo. Lo cuantitativo se puede repetir, contar y numerar. El tiempo cualitativo, no; este es único e irrepetible. No es cuestión de cantidad sino de calidad de tiempo.

El tiempo concebido como duración es indivisible, es un flujo continuo. “La duración es el progreso continuo del pasado que corroe el porvenir y que se dilata al avanzar” (Bergson, 1973, p.4) hay momentos que no pasan jamás, y hay períodos de tiempo que enseguida desaparecen. Es un “torrente” en expresión de W. James o una fuerza, un *élan* que dirá Bergson. El tiempo está unido a la evolución, al crecimiento y a un cierto progreso.

El tiempo, no es homogéneo sino heterogéneo y permanece en constante cambio. Bergson no deja de repetir en su primera obra fundamental de 1927, *El ensayo sobre los datos inmediatos, de la conciencia*, que la duración pura es lo que cambia por naturaleza, es la heterogeneidad pura. *Durée*, duración significa, invención, creación de formas, elaboración de lo absolutamente nuevo. Al contrario de Heidegger para quien el tiempo es creador y por tanto creatividad. Es el reino y ámbito de la diferencia, de la pura cualidad, del policentrismo, de la ausencia de referencias que puedan ser ordenadas en conjuntos homogéneos. Es el puro reino de la dispersión, de la originalidad (Bergson, 1973).

Evidentemente, esta creación no se dará sólo en el ámbito de la conciencia, sino también en el ámbito de la vida y del universo. Así, Bergson considera que el ser vivo dura “justamente porque elabora sin cesar lo nuevo y porque no hay elaboración sin búsqueda, ni búsqueda sin tanteamiento” (Bergson, 1973, p.72) o bien: la duración es “evolución creadora” y en cuanto tal, creadora de lo nuevo y de su propia posibilidad. El concepto de tiempo está estrechamente vinculado por tanto al de creatividad y no pueden separarse: la duración es la creación misma. En efecto: “duración significa invención, creación de formas, elaboración continua de lo absolutamente nuevo” (Bergson, 1973, p. 73).

4. Conclusiones. El tiempo, la infancia y la educación: algunos errores

Nos hemos propuesto demostrar que el tiempo en la educación, siguiendo fundamentalmente a H. Bergson, responde al tríplico: yo-conciencia-intuición. Es un acto, el movimiento de una flecha inmóvil que dura, y se desplaza. Ahora, nuestra propuesta para un cambio de paradigma educativo, parte de esa visión bergsoniana del tiempo.

El tiempo en Bergson no es el tiempo lineal, ni cuantificable, no es el tiempo del reloj y tampoco se

puede secuenciar. Para el filósofo el tiempo es “durée” (duración), es intuición y no razón, cualidad y no cantidad.

Partiendo de esta premisa de Bergson podríamos decir que los niños/as habitan en estas coordenadas del tiempo bergsoniano y que los adultos cometemos en nuestra intervención como educadores algunos errores:

4.1. Primer error. Insistimos en sacarles de “su tiempo”

La conciencia del yo solo puede nacer, crecer y madurar viviendo de modo real el tiempo real. Kairos, no Cronos:

Los/as niños/as, *a nativitate*, están en estas coordenadas. Están en la *durée*, en el tiempo real. Los/as niños/as nunca tienen prisa. Se detienen, observan, se confunden —y se funden— con su entorno y es así como van formando —y creando— la conciencia de su propio yo. En ocasiones los adultos nos afanamos en sacarles de su tiempo, del tiempo real y llevarlos al tiempo lineal, mecánico, social.

Los/as niños/as están más en la intuición, que en la razón. Al no tener desarrollada la inteligencia en el sentido bergsoniano -capacidad de relación, análisis, síntesis llegan a la realidad de un modo más inmediato que los adultos. Los/as niños/as se identifican con las cosas; sin apenas lógica las viven, por lo que no resulta positivo privarles de estos momentos, de estos tiempos. El tiempo de la intuición debe primar al de razón.

4.2. Segundo error. Limitamos los momentos de intuición

En virtud de otros menos significativos para el alumnado, limitamos sus momentos para la intuición.

La capacidad de análisis y el pensamiento crítico deben venir al alumno/a a través de esa intuición de la que nos habla Bergson. Los análisis, las estructuras y los esquemas vendrán después; sin olvidar que la intuición bergsoniana es la consecuencia y el objetivo de estos. El profesorado podrá enseñar y mostrar la realidad, apoyarle en ese camino de aprendizaje, pero en su conquista, el alumnado debe ser protagonista.

4.3. Tercer error. La estandarización: los procesos decisivos de aprendizaje se realizan de manera individual y sin tiempo fijo

J. L. Borges, lo dijo más literariamente: “El tiempo es la sustancia de la que estoy hecho”.

El tiempo de los/as niños/as es único y personal, al igual que la *durée* de Bergson, que está unida a lo subjetivo. La experiencia de la realidad es también subjetiva, por lo que podríamos decir que, no hay dos tiempos iguales.

Solemos decir: “Cada cosa a su tiempo” y esta es una expresión que hace referencia al espacio y no al tiempo, tal vez resultaría más acertado decir: “Un tiempo para cada cosa” y es que, cada sujeto, cada conciencia, necesita su tiempo.

Sabemos poco de los procesos de maduración interior, por lo que estandarizarlos y unificarlos significa “espacializar” los tiempos, algo que no resulta nada favorable para un aprendizaje integral.

4.4. Cuarto error. Pensar que la quietud y la pasividad no son movimiento

Los niños no paran. Al igual que el propio tiempo están siempre en movimiento, pero este movimiento no debe confundirse con la prisa, esa inquietud por hacer las cosas está en las coordenadas espaciales. No se trata por tanto de hacer una gran cantidad de cosas, si no nuevamente dar importancia a la calidad y la repercusión de estas actividades pueden tener sobre el aprendiz.

La quietud y la pasividad también son movimiento, movimiento no activo. Extrañarse, es empezar a entender; asombrarse, comenzar a aprender, y esa “gracia” del asombro necesita tiempo, un tiempo cualitativo y no cuantitativo, un tiempo pleno y no lleno, porque pleno hace alusión a la calidad, mientras lleno lo hace a la cantidad. No sería necesario por tanto realizar “muchas” actividades, sino actividad (movimiento) y que esta sea plena. Desde la concepción del tiempo de los adultos pretendemos “ocuparlos” llenarlos de actividades y tareas, pues se confía en que cuantas más cosas sepan, más son.

La identificación de estos “errores”, consideramos que pueda ser el primer paso en ese cambio de paradigma que anunciábamos necesario, ser conscientes de que el/la niño/a tiene su propio tiempo; un tiempo quizá más real que el tiempo adulto y poco coincidente con este, en forma, y por supuesto, en tiempo... ellos, niños y niñas, habitan en un tiempo más intuitivo que racional, más interior que exterior. La infancia es heterogénea, nunca homogénea.

Referencias

- Barlow, M. (1968). *El pensamiento de Bergson*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bergson, H. (1962). *Las dos fuentes de la moral y la religión*. Buenos Aires: Sudamericana.
- (1973). *La evolución creadora*. Madrid: Espasa Calpe.
- (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*. Salamanca: Sígueme.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana
- Jimeno, J. (2008). *El valor del tiempo en la educación*. Madrid: Morata.
- Rousseau, J (1973). *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella.