

Donéuett, J. (2014)
Elogio de la educación lenta: 67 años
Barcelona

Sugerencias para la reflexión

Analiza cómo se distribuye el tiempo en un ámbito concreto de la vida cotidiana del niño (puede ser el aula, puede ser el ámbito familiar...). Haz una lista de los aspectos que están limitados previamente por los adultos. Analiza el grado de limitación que suponen (puedes prescindir o no...; no es necesario tenerlos en cuenta...; lo hacemos porque forma parte de nuestra cultura...).

3. En educación, menos es más

La sobrecarga de contenidos y objetivos educativos no produce de forma directa más aprendizajes. A menudo la cantidad precede a la superficialidad y en educación lo que cuenta son los aprendizajes que pueden ser llevados a cabo con profundidad. Los aprendizajes bien conseguidos son los que perduran, algo que es difícil lograr cuando nos planteamos demasiados objetivos o cuando éstos deben ser realizados de forma acelerada.

La aceleración en los aprendizajes tiene otra dimensión muy negativa: la sobrecarga de los contenidos que se deben aprender. Esto parte de la idea de que el currículo oficial es un instrumento mágico: contiene todo lo que hay que aprender y, por lo tanto, puede incluir contenidos de forma indefinida. Si se hace caso a este documento de carácter oficial se tiende a pensar que los objetivos que éste plantea serán fácilmente alcanzados por el alumnado, sin embargo todo el mundo sabe que ésta es una afirmación bastante inexacta.

La sobrecarga de conocimientos en el currículo no produce mejores aprendizajes. De la misma manera que tener mucha

información no quiere decir que se esté mejor informado o que se tengan muchos conocimientos. Hacer más cosas o trabajar en un programa más sobrecargado nos lleva, de forma general, a utilizar el tiempo de forma precipitada y, por lo tanto, esto representa una dificultad más para hacer aprendizajes en profundidad.

Tenemos la intención de preparar mejor al alumnado y ésta es la causa de la sobrecarga en los contenidos de los programas educativos. Cuando nos llegan los resultados estadísticos a través de las pruebas PISA u otras, la conclusión a la que se llega es que se deben aumentar y reforzar las propuestas y metodologías que son las que supuestamente han dado los resultados que se quieren mejorar. No se entra a analizar a fondo, por ejemplo, la incoherencia y contradicción de unas pruebas basadas en un cierto componente competencial e interdisciplinario con la realidad de los centros educativos en los que la educación y el currículo tiene un carácter mayoritariamente tradicional.

Las estadísticas que recogen cuánto tiempo pasan los alumnos en la escuela no tienen una correlación con los resultados de las pruebas a nivel internacional. Finlandia, por ejemplo, tiene un número de días y horas lectivas inferior (la media de horas por año en la escolaridad obligatoria es de 956 en España y 796 horas en Finlandia, PISA 2003) y, en cambio, es un país en el punto de mira en relación con los buenos resultados de su sistema educativo. La premisa «Más tiempo, mejor educación», no es demostrable universalmente; me atrevería a sugerir que hay más datos para justificar lo contrario: «A menos horas, mejores resultados». En el caso de que esto fuera cierto, siempre nos debemos remitir a la calidad de los procesos educativos que se imparten en cada aula y en cada centro educativo.

En el ámbito familiar puede llegar a pasar lo mismo. Más horas «físicas» de presencia de la familia en casa no garantiza una relación constructiva y educativa entre sus miembros, aunque es evidente que un mínimo de horas no sólo es positivo, sino deseable para todos los niños.

Uno de los indicadores en las evaluaciones externas son los resultados en las áreas instrumentales básicas, es decir, la lengua y las matemáticas. Cuando, en la mayoría de casos, los resultados no son los deseables, de forma automática se proponen medidas de refuerzo que consisten en aumentar las horas destinadas a estas áreas de trabajo. Supuestamente esto se hace sobre todo pensando en los sectores del alumnado que tienen unos resultados por debajo de la media. No nos planteamos en ningún momento la relación de estos resultados con el hecho de que estas áreas están desligadas del resto de contenidos y que tales resultados han sido tratados metodológicamente, no de forma instrumental. Si se aprende lengua y matemáticas como herramienta para ayudar a interpretar la realidad social y el entorno natural, o como una herramienta comunicativa ... la solución no pasa por hacer más horas de lengua o matemáticas, sino por un replanteamiento que refuerce la orientación global e interdisciplinario y que esté basado en el carácter *instrumental* de estas disciplinas.

Insistir en la priorización de las áreas *básicas* e *instrumentales*, separándolas del contexto en el que se trabaja o se pueden trabajar con una naturalidad, funcional y significativa, no nos dará unos mejores resultados en estas áreas específicas. Por otra parte, quiero exponer otra contradicción. Los mismos sectores que proponen aumentar la presión de los programas educativos son quienes nos advierten que *los estudiantes cada vez están peor preparados*. ¿Cómo se compaginan estas dos constataciones? ¿Relativizando la preparación de los estudiantes? ¿Poniendo en consideración los programas con demasiados objetivos y contenidos?

Hay que tener en cuenta que hace mucho tiempo que se está haciendo esta afirmación y que no es exclusiva de nuestra época, lo cual nos hace pensar en su relatividad. En su época, Platón ya se quejaba de este fenómeno. Si desde entonces el nivel educativo hubiera ido bajando, en estos momentos nos

encontraríamos bajo mínimos. Quizá lo que quiere evidenciar esta afirmación es el hecho de que constantemente tenemos un sistema educativo que no termina de preparar convenientemente a sus estudiantes ante los requerimientos que la sociedad parece pedir. Por lo tanto, debemos relativizar la idea de que los niveles de exigencia disminuyen cada día, teniendo en cuenta que éste es uno de los argumentos que se utiliza para aumentar los contenidos en el currículo.

Estos argumentos se complementan con la afirmación de que los currículos educativos se han llenado de contenidos que no son competencia de la escuela, y que lo básico se deja al lado o no se le dedica el tiempo necesario. Argumento paralelo al que afirma que la familia ha delegado muchos aprendizajes en la escuela. Aquello que es básico tiene interpretaciones muy diversas, dependiendo, en muchos casos, de la procedencia académica de quien lo afirma o de las preocupaciones sociales del momento, en general, delimitadas por el corto plazo.

Para acabar de insistir en la importancia del qué y el cómo, más que del cuánto, nos aproximaremos a la realidad de las horas lectivas en la escuela.

Según unos estudios realizados (Gimeno Sacristán, 2008) hay una media de 900 horas anuales que un alumno pasa en la escuela y, de éstas, sólo unas 125 se dedican efectivamente y directamente al aprendizaje. La solución inmediata es revisar esta cifra, dar la culpa al profesorado e insistir que ésta es la causa de las deficiencias en los aprendizajes del alumnado. Pero nos equivocamos de nuevo si, a partir de este dato, presionamos más al alumnado.

En primer lugar, tenemos que preguntarnos cómo es posible que exista este desperdicio de horas. Una de las causas de este hecho seguramente la podemos atribuir a la excesiva fragmentación del horario, que provoca un constante acabar y recomenzar de las tareas educativas. En segundo lugar, la consideración de la multiplicidad de actividades evaluativas,

consideradas no como actividades de aprendizaje sino como actividades de control. En tercer lugar, ponemos en duda los parámetros en los que se ha hecho el mismo estudio. Creemos que algunas de las actividades que no tienen una repercusión directa con los aprendizajes la tienen de forma indirecta y son imprescindibles para hacer buenos y profundos aprendizajes.

Por lo tanto, una posible línea de intervención pasa por revisar, sobre todo, la fragmentación y especialización del tiempo en la escuela, así como la revisión de los modelos evaluativos y el cambio de actitud respecto a ciertas actividades que realmente favorezcan los aprendizajes. Períodos más largos, distribuciones más racionales, interdisciplinariedad en las aulas y en las áreas, así como la flexibilidad del tiempo escolar, pueden cambiar el sentido del tiempo, los horarios escolares y nuestra percepción respecto a su aprovechamiento.

La taza es útil, cuando está vacía.

Proverbio Zen

Sugerencias para la reflexión

Haz una lista de actividades educativas de las cuales podrías prescindir porque no aportan ningún aprendizaje significativo. Calcula cuánto tiempo puedes liberar si dejas de realizarlas.

4. La educación es un proceso cualitativo

La educación es un proceso que tiene un efecto sobre cómo sentimos, pensamos y actuamos. La educación no es la re-

petición o acumulación de un número concreto de informaciones más o menos estructuradas en un manual. La educación se basa en la adquisición de estrategias, conocimientos, valores, habilidades... que nos hacen más humanos, ciudadanos activos de una sociedad compleja. La educación tiene como finalidad hacer aprendizajes amplos, profundos, perdurables y con sentido.

Jorge Bucay nos explica en un cuento la extrañeza del visitante de un cementerio en un pueblo imaginario ante las edades que había en las inscripciones, todas ellas muy pequeñas:

Cuando un joven cumple quince años, sus padres le regalan una libreta como esta que tengo aquí, para que se la cuelgue al cuello. Es tradición entre nosotros que, a partir de ese momento, cada vez que uno disfruta intensamente de algo, abre la libreta y anota en ella:

A la izquierda, qué fue lo disfrutado.

A la derecha, cuánto tiempo duró el gozo.

Conoció a su novia y se enamoró de ella. ¿Cuánto tiempo duró esa pasión enorme y el placer de conocerla? ¿Una semana? ¿Dos? ¿Tres semanas y media...?

Y después, la emoción del primer beso, el placer maravilloso del primer beso... ¿Cuánto duró? ¿El minuto y medio del beso? ¿Dos días? ¿Una semana?

¿Y el embarazo y el nacimiento del primer hijo...?

Así, vamos anotando en la libreta cada momento que disfrutamos... Cada momento.

Cuando alguien se muere, es nuestra costumbre abrir su libreta y sumar el tiempo de lo disfrutado para escribirlo sobre su tumba. Porque ése es para nosotros el único y verdadero tiempo vivido.

La educación como la vida se debe plantear desde la calidad. La rapidez, la aceleración y sus consecuencias en la

sobrecarga de los programas y en los ritmos inadecuados, nos llevan a una idea cuantitativa de los aprendizajes que deben realizarse. Cuando lo que predomina es esta visión cuantitativa, la solución también se mueve en parámetros similares: la cantidad de recursos, de horas, de materiales, de personal... se convierte en la solución de la mayoría de los problemas.

En Cataluña los argumentos dados por la Administración para justificar la introducción de una sexta hora en la educación primaria fueron, en gran parte, cuantitativos, dando a entender que este aumento de las horas de escolarización debía provocar una mejora considerable de la calidad de la educación. Muchas de las dudas que se tenían ante la aplicación de la sexta hora de la educación pública en Cataluña se centraban en saber cuáles serían las actividades que se harían en ese horario, y si su introducción serviría para hacer un planteamiento más global del tiempo comparimentado. Su aplicación se ha encargado de demostrar que esta correspondencia es, cuando menos, inexacta, ya que los procesos de innovación no se han producido de forma automática.

Pero el aumento se ha dado, y el conjunto de actividades de cada centro ha seguido, más o menos, planteándose en los mismos parámetros que antes de la introducción de esta hora. La administración ha obligado a identificar esa hora, con lo cual, los modelos organizativos que definen los centros educativos no rompen la cultura fragmentada de áreas y asignaturas. El aumento del horario lectivo de los alumnos ha tenido como consecuencia la disminución de las horas que se pueden destinar a la atención del alumnado, con lo que la calidad de esta atención se ha resentido. Tampoco ha servido para conciliar la vida laboral de las familias con los horarios de las escuelas, ya que como máximo, el horario global de los centros ha aumentado media hora. Creo que es uno de los ejemplos de cómo un aumento cuantitativo del tiempo, con

un coste económico muy grande, no ha provocado cambios perceptibles en el conjunto del sistema educativo, ni tampoco en las escuelas en concreto.

Otra cuestión referida a la cantidad. Cuando medimos la inteligencia por su coeficiente se nos dan datos teóricamente objetivos, pero en la práctica muy incompletos o que pueden llevar a grandes confusiones. A veces tener un coeficiente muy elevado no tiene como resultado tener más éxito en la vida o ser más inteligente. Los niños que están escolarizados en programas más académicos pueden tener mejores aprendizajes en algunas áreas pero quizá les falta creatividad o tienen poco interés por el aprendizaje, que se vuelve algo repetitivo y sin sentido. Goleman ha sido quien mejor ha definido el concepto de coeficiente emocional como contrapartida al coeficiente intelectual.

Memorizar no significa aprender. Aprender para un examen, no significa saber. Saber no significa comprender. La cultura de los aprendizajes cuantitativos puede implicar muchas confusiones. Aprender para comprender se hace en un contexto concreto. Cuando aprendemos para un examen y una vez ya lo hemos realizado olvidamos lo que hemos aprendido, hacemos aprendizajes cuantitativos: llenamos temporalmente nuestra cabeza de datos que se olvidan tan rápidamente como los hemos memorizado.

Poner el énfasis en la calidad de los aprendizajes, implica dar importancia a lo que hacemos y no al tiempo que dedicamos ni a la cantidad de conocimientos que aprendemos. Por lo tanto, esto no puede depender de la cantidad de tiempo que hemos fijado previamente. Como dice Gimeno Sacristán (2008, p. 50):

Lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en la educación no es su duración ni su estructuración, sino lo que en él se hace: es decir, lo importante es su «calidad».

El aprendizaje de calidad requiere a la vez una evaluación cualitativa. Si la educación funciona como una cuenta de resultados bancarios, la evaluación se centrará fundamentalmente en los resultados y no en analizar el proceso. La evaluación no formará parte del proceso educativo y será un elemento externo de control y clasificación.

Llevar calidad a la educación significa tener una visión global sobre aquello que los niños y los jóvenes deben aprender. Quiere decir que no podemos centrar su educación en la lengua y las matemáticas. Jugar, observar y explorar el mundo a través del arte, cultivar un huerto, son ejemplos de aprendizajes que son relevantes en la actualidad. Donata Elschenbroich nos explica en su libro *Todo lo que hay que saber a los siete años* cuáles son los aprendizajes que los niños tienen que haber hecho en esta edad. En 1996 publica una primera lista y, cinco años más tarde, tras realizar 150 entrevistas a personas de todos los ámbitos de la sociedad, la amplia, sin perder su carácter global, polémico y, también, aceptémoslo, poco escolar. Veamos una muestra:

- ◀ Querer ganar y saber perder.
- ◀ Haber perdonado a un adulto un castigo injusto.
- ◀ Relacionar imágenes con sensaciones.
- ◀ Haber cocinado, limpiado, hecho la cama, trabajado, pasado días enteros con el padre.
- ◀ Pasar una noche con otra familia.
- ◀ Haber reunido una colección o desear hacerlo.
- ◀ Tener una idea de la distribución del mundo, de los otros continentes.
- ◀ Recordar una promesa cumplida.
- ◀ Saberse el número de urgencias. Conocer los sistemas de ayuda y vigilancia.
- ◀ Saber la diferencia entre mercado y supermercado.
- ◀ Haberse subido a un árbol.
- ◀ Haberse metido en un arroyo.

- ◀ Haber sembrado y cosechado.
- ◀ Haber investigado una cremallera y un cierre de velcro.
- ◀ Poder conectar y desenchufar aparatos.
- ◀ Saber que no todos los deseos se cumplen por igual.
- ◀ Saber tomar un recado.
- ◀ Conocer algunas formas de las hojas, saber qué plantas pueden comerse y cuáles no.
- ◀ Haber conocido a un experto, un especialista o una autoridad.
- ◀ Haberse sentido orgulloso de ser un «niño». Simplemente un niño.

Si éstos son aprendizajes que pueden ser considerados relevantes para un sector importante de la sociedad, ¿esto tiene alguna consecuencia para la educación?

Cuando en la actualidad insistimos en la educación para la ciudadanía estamos poniendo énfasis en aspectos cualitativos de los aprendizajes. De la misma manera que cuando lo hacemos respecto a aspectos relacionados con los valores, los conflictos y las relaciones interpersonales. La calidad en las relaciones personales va también más allá de la cantidad de actividades que organizamos con nuestros hijos. La calidad también tiene relación con la educación de las emociones. Si un joven no sabe gestionar sus emociones, por muy inteligente que sea, esta inteligencia le servirá de muy poco, sólo para acumular conocimientos, sin la posibilidad de aplicarlos adecuadamente.

La educación es de calidad cuando sabemos a dónde se dirige, cuál es su intención y finalidad. En un marco democrático la inteligencia tiene sentido sólo si la ponemos al servicio de la humanidad.

El tiempo debe estar marcado por la calidad. Los tiempos vividos en calidad son los que cuentan, al igual que en el cuento de Jorge Bucay. En una sociedad premoderna, rural, nos podemos imaginar (Klein, 2007) la limitación del movimiento

de las comunidades. Quizá las personas de estas comunidades viven con pocas oportunidades: sólo pueden ir al bosque cercano... pero se pueden familiarizar con los olores que desprende el bosque en cada estación. Pueden perder el tiempo hablando con el panadero durante 15 minutos... Pero aprenden a conversar de forma natural. Si compran pan, tardan mucho en volver a casa... pero el olor del pan se convierte en penetrante. Las comunicaciones son escasas... pero aprenden a hacer cartas muy bien estructuradas.

La cantidad de vivencias educativas es inversamente proporcional al número de estímulos que percibes y puedes asimilar. En la actualidad tenemos muchos estímulos y poco tiempo para disfrutarlos. Cuando hay muchos estímulos sólo tenemos dos alternativas: la cultura del zapping o la selección. En toda selección perderemos algo en el camino: estímulos o profundidad (Levine, 1997).

La manera en que se organiza el tiempo es un reflejo de cómo nos planteamos la educación y los aprendizajes, ya que tanto una y otra nunca son dos hechos aislados. La idea de que la discusión sobre el tiempo puede desvincularse de la reflexión sobre las finalidades y las metodologías educativas, no hace más que reforzar una supeditación de los aprendizajes y los modelos de enseñanza a las exigencias y limitaciones de los horarios decididos y estructurados de forma previa y que únicamente atienden a las reglas cuantitativas.

La velocidad es una defensa contra la profundidad y el significado. Nada importante sucede rápidamente. Escogimos la calidad de la experiencia por encima de la velocidad. El mundo cambia a partir de la profundidad del compromiso y de la capacidad para aprender.

(Louise Stoll, Dear Fink y Lorna Earl, citando a Block, P., *Sobre el aprender y el tiempo que requiere*)

las para la reflexión

lista exhaustiva de las actividades educativas que hayas realizado durante un período concreto de tiempo (por ejemplo, una semana). Haz dos columnas, analizando las que aportan calidad al proceso educativo y las que no (o en menor medida).

5. El tiempo educativo es global e interrelacionado

El tiempo educativo es global e interrelacionado y no fragmentado. Hay que superar la división entre educación formal, no formal e informal, desde la perspectiva de que todos los estímulos, espacios y momentos educativos deben ser pensados de forma integrada, formando parte de un mismo proceso individual y colectivo. La educación formal puede ser un buen lugar para integrar los diferentes aprendizajes de forma más sistemática y a partir de su complejidad.

La educación lenta nos lleva a replantear el uso y el abuso de la fragmentación del tiempo educativo. La globalidad del tiempo nos obliga a tener en cuenta todos los momentos que pueden calificarse de educativos, no sólo los escolares. Además, durante los períodos obligatorios replantea la relación entre espacios formales y no formales, su relación y complejidad, la flexibilidad en su organización y la gestión que el aprendiz hace de todos estos tiempos tan diversos.

Si cuantificar los aprendizajes nos lleva a la compartimentación, la visión cualitativa nos lleva a una idea de globalización de los procesos educativos. La educación es interdis-