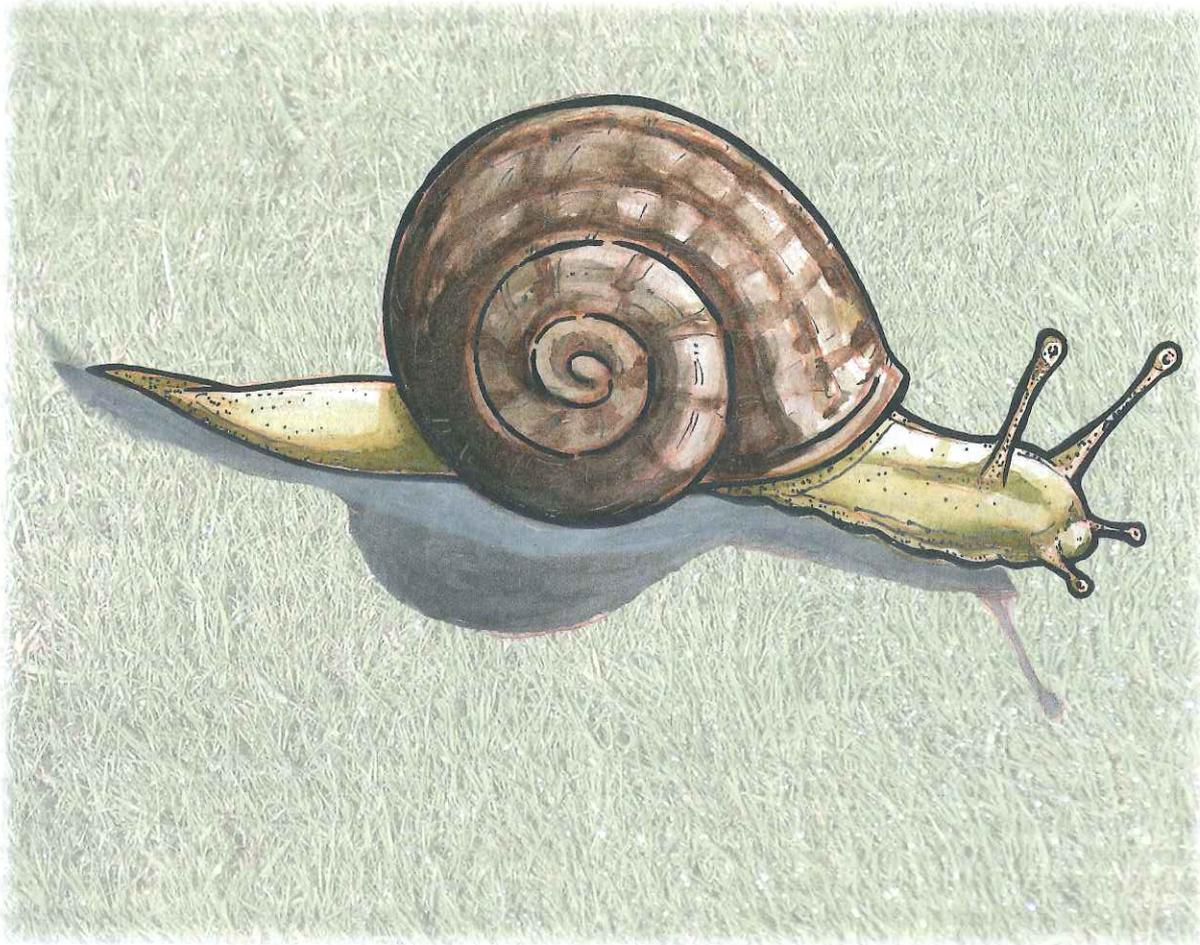


La educación lenta



SARA GONZALEZ

El autor propone aplicar una nueva mirada sobre el tiempo educativo para intentar dar respuesta a algunos de los retos que plantea nuestro sistema educativo. Se trata de devolver el tiempo a las personas y a los aprendizajes y favorecer, así, un planteamiento cualitativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lejos del *laissez faire*, se persigue una educación de máxima exigencia pero a ritmo personalizado.

Partimos de la idea de ralentizar los ritmos escolares con el fin de adecuar su secuenciación a la persona –a cada persona– y a los aprendizajes que debe realizar. No se trata de favorecer la inoperancia o el *laissez faire*, sino más bien de desarrollar una educación de la máxima exigencia, tanto individual como colectiva, que, a la vez, respete ritmos personalizados y procesos singulares.

Es evidente que el término es controvertido. No se trata de una traducción simple de los movimientos de la lentitud existentes en otros ámbitos de la sociedad, aunque conserva numerosos puntos en común con las propuestas de algunos de ellos.

JOAN DOMÈNECH FRANCESCH

Director de la Escola Pública Frutuós Gelabert, de Barcelona.

Miembro de la Federació de MRP de Catalunya.

Correo-e: joandf@pangea.org

Tampoco de una vuelta añorada a una escuela sin tecnología que rehuya los avances tanto en las ciencias de la educación, como en los instrumentos y recursos de los que disponen la escuela y la sociedad actualmente. Se trata de dar una respuesta a los retos que la actual sociedad plantea al modelo educativo a consecuencia de su concepción del tiempo. Las instituciones educativas siempre han sido hijas de su sociedad, por lo que esta diseña aquella escuela que responde mejor a sus prioridades. Y en la actualidad sucede de la misma forma.

Nuestra sociedad ha construido una idea de tiempo que prima la velocidad y la aceleración por encima del tiempo necesario para que los acontecimientos puedan suceder de forma plena; un tiempo ocupado por un sinfín de tareas que no priorizan los aspectos relacionales y vivenciales y que, además, alguien organiza por nosotros; un tiempo fragmentado en el que el pasado ya no cuenta y solo es visto con añoranza o desdén, y en el que el futuro importa poco en el desarrollo de nuestras acciones; un tiempo profundamente marcado por medidas cuantitativas que se utilizan constantemente, de forma paradójica, para medir la calidad de los propios acontecimientos. La nuestra es una sociedad despersonalizada, de culto al yo por encima del nosotros, que ha sacralizado el consumo y las grandes cifras macroeconómicas como el PIB (identificando progreso con progreso económico y relegando la felicidad de las personas a un mero detalle emocional sin importancia frente a estas grandes cifras), que se rige por unos resultados que nunca satisfacen y por un ansia de desarrollo sin límites, aun a costa de comprometer nuestro futuro como planeta. Esta sociedad imprime unas características determinadas a la educación y al modelo escolar.

Así, nos encontramos con una educación en la que el tiempo –y el currículo como consecuencia– está absolutamente fragmentado tanto horizontal –en las sucesivas disciplinas– como verticalmente –con relación a niveles, ciclos o etapas–, que se organiza a partir de horarios fragmentados hasta el límite y absolutamente llenos, frente a una realidad que nos enseña que el conocimiento es global. Una escuela con un tiempo acelerado y una lista interminable, y creciente, de objetivos a conseguir, con contenidos poco relevantes o claramente desfasados, con poca relación con las preocupaciones de los alumnos, y no solo eso, sino, además, con la pretensión de que cuanto antes se consigan los objetivos, mejor. Una escuela en la que el tiempo no pertenece a sus actores y agentes sino que es ocupado y colonizado verticalmente, a través de mecanismos directos e indirectos que determinan el tiempo de las personas que están en el escalón inferior. Finalmente, una escuela cuyo diseño hemos equivocado porque la hemos reconstruido en base a un modelo industrial, con una programación técnica que resalta la secuenciación a priori de todos los procesos y con un sistema de evaluación basado, casi únicamente, en la cuantificación de resultados.

A nadie se le escapan las contradicciones de un modelo –vigente con mayor o menor intensidad en muchas de las escuelas e institutos de nuestro país– que hay que cambiar, precisamente porque ha fracasado en algunos de sus objetivos más socialmente aceptados: conseguir unos aprendizajes básicos para toda la población y contribuir a la cohesión social.

Pero la sociedad y la administración que la representa, lejos de admitir que el diseño del modelo es erróneo, se empeñan en, reforma tras reforma, intentar remendar un modelo que no funciona. Y así, el modelo va perpetuándose con gran cantidad

de parches por todas partes y con engranajes que chirrían, ante las expectativas de la mayoría de la comunidad escolar.

Darnos el tiempo necesario

La educación lenta no es la panacea de todos los problemas que tiene el sistema educativo. Es simplemente una propuesta que plantea que debe darse el tiempo necesario –a los educadores, a las familias y al alumnado– para intentar reconstruir una nueva escuela que aborde algunos de los problemas actuales con nuevas herramientas de análisis y acción.

Algunas de las claves de la propuesta son:

– Asumir que cualquier proceso educativo, que tenga como finalidades la comprensión y el aprendizaje pleno, es lento. Lento en el sentido de que necesita un tiempo que no puede delimitarse de antemano. Intuyo, a menudo, que el fracaso de la escuela (no el fracaso escolar) y su crisis vienen determinados por el desfase entre la velocidad a la que queremos enseñar y la velocidad a la que aprende el alumnado.

– Planificar cada aprendizaje teniendo en cuenta la imprevisibilidad de los procesos educativos y que no podemos programar de forma absoluta el tiempo que vamos a necesitar, ya que dependerá de cada uno de los sujetos. Si avanzamos o aceleramos los procesos, corremos el riesgo de tener un “accidente”, porque sabemos que el tiempo no puede predeterminarse de antemano.

– Dejar tiempo para la reflexión. Es una ilusión pensar que los alumnos están cinco o seis horas aprendiendo ininterrumpidamente. Aprender necesita tiempo de hacer, tiempo de dialogar y conversar, tiempo para reflexionar y tiempo para transferir. A menudo no nos damos cuenta de que el tiempo educativo está marcado casi exclusivamente por el “hacer”. Y en ese caso el tiempo se convierte en un enemigo y no en un facilitador de los aprendizajes. El ejemplo del juego –el juego libre, el juego simbólico, el juego sin juguetes, el juego no didáctico– es esencial para entender esta idea. ¿Y cuántas veces las familias o el mismo profesorado han considerado el juego como una pérdida de tiempo? Y es evidente que, si los niños no juegan, no aprenden.

– Educar el tiempo es también un principio que hay que activar. Pasa por reflexionar sobre los modelos presentes en las escuelas, implícitos y explícitos, revisar el lenguaje (la penalización de la lentitud en la evaluación...) y los instrumentos básicos organizativos (calendarios, horarios, agendas...) para que sean modelos de respeto al tiempo necesario para aprender.

– Pensar el tiempo en su globalidad. ¿Cuántas veces hemos defendido la idea de que se aprende de forma continua, a partir de nuestras interrelaciones con el medio y con nuestros iguales? Y los niños aprenden en cualquier lugar de forma ininterrumpida, dando respuesta a sus preguntas básicas. A menudo, la distancia entre la cultura escolar y la cultura del alumnado –esta distancia que a veces parece infranqueable e infinita– es producto de esta dispersión y aislamiento entre los diferentes tiempos educativos. Si somos capaces de tejer puentes entre aquello que nuestro alumnado quiere saber y lo que, como maestros, creemos que ha de aprender –ahí está una oportunidad para negociar y democratizar el currículo–, quizás entonces nos daremos cuenta, alumnado y profesorado, de que las preguntas son las mismas, en todas las edades y en todos los lugares, aunque se formulen con distinto grado de complejidad. Y que la escuela

empieza a cobrar sentido para el alumno cuando los aprendizajes se llenan de significado.

Educación lenta e hiperactividad

Estas son algunas de las ideas que desarrollo más ampliamente en mi libro. Pero, ¿qué relación hay con el tema de este monográfico? Quizás el lector ya ha podido establecer algún vínculo. Supongo que el encargo de este artículo se hizo con la intención de esclarecer hasta qué punto el desarrollo de escuelas lentas puede contribuir, o no, a prevenir, solucionar o paliar algunos de los desajustes del alumnado al que se le han diagnosticado trastornos de hiperactividad.

No entro en las controversias sobre la hiperactividad, sobre si puede ser considerada una enfermedad, un síndrome o quizás un negocio para las empresas farmacéuticas; tampoco sobre su origen y causa, y su posible tratamiento. Si uno accede a la literatura sobre este tema se dará cuenta de la gran pluralidad de líneas de investigación existentes. Sí me interesa resaltar un comentario de Ken Robinson sobre la distribución geográfica de este trastorno, en el sentido de ser mucho más frecuente en entornos de gran ciudad que en espacios rurales. Creo que, del mismo modo que hay más diagnósticos masculinos que femeninos, debemos intentar recoger datos que permitan investigar los factores sociales.

Vamos a centrarnos en la escuela. Admitimos que en la actualidad una parte importante del alumnado no responde a los comportamientos que cabría esperar de él: grado de atención, seguimiento de los aprendizajes, motivación, etc. En un aula cualquiera observamos comportamientos de lo más diverso: alumnado más motivado, que sigue con atención el conjunto de actividades que se le propone, grupos más inquietos, grupos más tranquilos, distraídos, implicados, que intervienen, que no les interesa lo que sucede tanto dentro como fuera, muy motivados, amantes de las matemáticas o que detestan el arte o la educación física, silenciosos y ruidosos, autónomos y dependientes... Esta es nuestra riqueza, es decir, nuestra diversidad.

Pero no nos quedemos ahí. Observemos ahora la diversidad de planteamientos en las aulas: materiales homogéneos para todos o multiplicidad de materiales; criterios únicos de evaluación o diversos y que tienen en cuenta los procesos de cada alumno; pupitres aislados o en grupos; distribución del espacio rígida o flexible; tiempos fragmentados y cortos o globales y más extensos; aulas en las que se aplica el programa pormenorizado, a través del libro de texto, o en las que se "negocia" el currículo, dando cabida a los intereses del alumnado; aulas en las que se escucha la voz del alumnado y se la tiene en cuenta, y aulas en las que el alumno es relegado a un papel de sujeto pasivo; aulas en donde se intenta buscar un sentido a lo que se hace o aulas en las que se hace y punto.

Es evidente que del encuentro de estos dos mundos, el de la diversidad del alumnado y el de los diferentes modelos de aula, saldrá alguna interrelación. Y el lector puede ir sacando sus propias conclusiones.

En primer lugar, hemos de aclarar que la educación y la escuela lenta no es más que un intento de mejorar los aprendizajes y la educación de nuestras escuelas, a partir de un replanteamiento, teórico y práctico, del concepto *tiempo*. Las escuelas que hacen este planteamiento intentan adecuar los ritmos de aprendizaje a cada alumno y alumna, respetan los tiempos de cada

aprendizaje, reflexionan sobre su práctica e identifican y concretan sus finalidades e intenciones educativas al máximo. Pero ellas solas no pueden cambiar el mundo. La velocidad y la aceleración, la multiplicidad infinita de estímulos, el papel de la tecnología y de los soportes audiovisuales en la sociedad, el deslumbramiento constante de la sociedad de consumo, el hiperactivismo que comunican los adultos con jornadas de trabajo absurdamente dilatadas e ineficaces, el trabajo sistemático de la publicidad, la industria y los medios de comunicación, para desvalorizar el esfuerzo individual y colectivo, son elementos que actúan de forma constante, y contrarrestan, a menudo, la labor que se hace en la escuela para tener en cuenta otras prácticas, ideas y valores.

Es verdad que no podemos seguir creyendo que el alumnado esté constantemente aprendiendo o que le interese todo aquello que le queremos enseñar. El entorno en el que vive y la cultura de la que forma parte están marcados por un conjunto de estímulos constantes, sincopados, de carácter audiovisual y sumamente atractivos que estimulan todos los mecanismos relacionados directamente con el placer y, a la vez, con el consumo. Y en la escuela carecemos de estos estímulos y ofrecemos, a veces, un currículo estático, desvinculado de sus intereses particulares y grupales. De ahí que se desprenda que, una escuela que centre su actuación en motivar al alumnado para favorecer su implicación, algo tiene de ganado.

Ante la evidencia de que no todo el alumnado puede aprender lo mismo al mismo tiempo, de que sus intereses no son iguales, así como tampoco lo son sus ritmos de aprendizaje ni sus capacidades, la escuela debe dar una respuesta flexible y personalizada a esta realidad. Pero, ¿lo hace?

Pongamos otro ejemplo: el silencio en el aula. Este es un aspecto difícil para el alumnado señalado como hiperactivo. Tenemos aulas en las que el silencio es reivindicado como elemento de aprendizaje y la conversación entre iguales es penalizada. Este silencio, ¿no constituye, a veces, una coartada que esconde dificultades para motivar e implicar a los alumnos en las tareas escolares? ¿Cuando los alumnos están motivados, el ruido —la conversación— molesta?

La hiperactividad como fenómeno, no ya como enfermedad, no se cura con la educación lenta. Podemos, a lo sumo, prevenir algunas manifestaciones distorsionadoras con planteamientos como los que hemos propuesto. Sin duda, la motivación, la flexibilidad en el aprendizaje, el respeto a los ritmos individuales, etc. pueden ser factores, entre otros, que contribuyan a ello. Acoger a todo el alumnado debe ser un objetivo de la escuela y del trabajo en cada aula. Y no olvidar que, en algunas circunstancias

para saber más

- ▶ Honoré, Carl (2005): *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA.
- ▶ Domènech Francesch, Joan (2009): *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó (original en catalán).
- ▶ Robinson, Ken (2006): "Las escuelas matan la creatividad". Conferencia en línea: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html
- ▶ — (2007): "Cambiano los paradigmas". Conferencia y animación en línea: <http://www.youtube.com/watch?v=Z78aaeJR8no>