



Dos experiencias de tiempo para re-pensar la educación

POR GUILLERMO MARINI

guillermo.marini@gmail.com

El tiempo desde Gadamer

En 1977 Hans-Georg Gadamer publicó un ensayo titulado “La actualidad de lo bello” en el que discute el fenómeno del arte desde la perspectiva del juego, el símbolo y la fiesta. En la tercera y última sección del escrito, llamada “El arte como fiesta,” Gadamer propone dos modos fundamentales de entender al tiempo: el tiempo “vacío” o para ser llenado, y el tiempo “propio” o festivo.

El tiempo “vacío”

Quien considere sus actividades cotidianas encontrará que la noción del tiempo suele estar definida por la cantidad de cosas que lo ocupan. Es una experiencia compartida, especialmente en Occidente, la de percibir que se puede aprovechar mejor o peor el tiempo según la utilidad que se le dé, ganándolo o perdiéndolo, según el provecho que se obtenga de él. Este es el tiempo “vacío,” que sirve fundamentalmente para producir cosas, y según Gadamer es debe ser “llenado” o “empleado” productivamente.

Un ejemplo que el mismo Gadamer insinúa ayudará a desplegar aún más los tipos de experiencias vitales que están enmarcadas por el tiempo “vacío.” Considérese cómo vive el tiempo la persona aburrida y la activista:

El aburrido no encuentra qué hacer con el tiempo, el activista tiene poco tiempo para hacer frente a la sobrecarga de tareas por cumplir. Para el que se aburre, el tiempo está vacío como un abismo que emerge todo a su alrededor y en el que no encuentra puntos de referencia que le permitan encontrarle un sentido; el aburrido no halla el “para qué” del tiempo. El activista, en cambio, tiene tan lleno su tiempo que lo que era un abismo para el aburrido para él es un laberinto de *deadlines*. Es decir, las constantes demandas



por cumplir con todas las cosas que tiene que hacer lo sitúan en una trampa al estilo de Sísifo: en la medida en que el activista se acerca a la meta se le van abriendo inevitablemente nuevas exigencias por cumplir. Resumiendo, mientras que el aburrido no encuentra orientaciones que le den sentido a su tiempo, el sobreocupado no puede escapar a un sentido circular del mismo.

Por otro lado, tanto el aburrido como el activista muestran que el tiempo “vacío” es un tiempo exterior a las personas, una condición que viene dada desde fuera: el tiempo se le escapa al activista y agobia al aburrido. Ambos se sienten inevitablemente ansiosos frente a él porque, de fondo, el tiempo “vacío” avanza por sí solo, inexorablemente; se mueve indiferente a las condiciones particulares de cada uno. “El tiempo vuela” dice el refrán y esto es cierto con el tiempo “vacío” porque la única oportunidad de alcanzarlo es intentar ponerse a su ritmo, sin jamás poder aventajarlo, y siempre corriendo el riesgo de quedarse detrás.

El tiempo “propio”

Por otra parte, existe una experiencia del tiempo “propio” que Gadamer ejemplifica con la celebración de una fiesta, un evento que está “completo” y es “actual.” La fiesta está completa en el sentido que congrega a todo y a todos. Durante la fiesta no hay percepción de escases, nada se persigue ni nada se añora porque la fiesta ya se vive como el reunirse completo de sus miembros y elementos. En vez de intentar llenarse con personajes ocasionales, con actividades divertidas o cositas interesantes, la fiesta ya es un tiempo “completo.”

Precisando este punto aún más, Gadamer invita a notar cómo la fiesta “supera explícitamente toda representación de una meta hacia la cual caminar” (p.102). La fiesta está tan completa que ella ya posee en sí misma su propia finalidad. En tanto la fiesta se está viviendo no existe ninguna expectativa por un fin o producto exterior a ella. En palabras de Kant que Gadamer recuerda admirado, la fiesta “es una finalidad sin fin” (p.102). Es una experiencia que se explica por sí misma y no necesita traducción, una realidad que se justifica en sí y para sí. Se podría decir que la fiesta se celebra para



festejar, entre otras razones, a la fiesta misma

Es por esto que la fiesta es también “actual.” Durante su celebración todos parecen compartir una duración indefinida del tiempo. Es como si experimentaran que la sucesión de momentos pasados-presentes-futuros se viera superada por una expansión tal que “los invita a demorarse” (p.103). Como si el devenir del tiempo cronológico se viera interrumpido por un instante que, indiferente a cuánto pueda durar para el reloj, se vive como eterno mientras se está realizando.

Evidentemente, si el tiempo “vacío” era un tiempo exterior a la experiencia de las personas, el tiempo festivo es un tiempo “propio”; intersubjetivo podríamos decir hoy. Quien celebra se sabe parte, se siente tan cómodo que no experimenta ansiedad alguna por ir hacia algún otro lado. No hay aburrimiento ni la obligación de hacer otra cosa. Los que celebran sólo quieren seguir celebrando, detenerse a celebrar, celebrar celebrando. Quizás una buena evidencia de lo “propio” que es el tiempo de la fiesta sean las típicas expresiones que surgen cuando algún convidado mira el reloj y dice: “¡Mira la hora que es!” o “¡Qué tarde se hizo!” Estos son indicios de que la fiesta terminó para algunos pero que mientras estaban en ella los límites del tiempo “vacío” se habían disuelto en un ritmo “propio,” personal, celebrado.

Dos modos de entender el tiempo en educación

En esta sección se explorará cómo el tiempo “vacío” y el tiempo “festivo” pueden ayudar a repensar la educación hoy.

Durante los últimos años se ha escuchado repetidas veces que el país espera todo y exige todo de la educación. No se puede desaprovechar este momento crucial ni dejar pasar un solo segundo sabiendo que el futuro de la sociedad depende de las decisiones que se empiecen a tomar hoy en materia educativa. La seriedad de esta tarea es tal que mucho del trabajo en educación está sumergido en un clima de ansiosa expectativa. Y es que hay mucho por ganar o por perder ¡Está en juego el futuro de todos como país! Sería necio no ver la honda verdad de este argumento.



Lo que quiero señalar, sin embargo, es que este argumento por la urgencia educativa opera dentro de la lógica del tiempo “vacío” del que hablaba Gadamer más arriba. Con esto afirmo que si bien las características de urgencia, eficiencia y ansiedad son coherentes entre sí, esta coherencia está desarrollada (y restringida) por las posibilidades de interpretación que ofrece este modo peculiar de concebir al tiempo, al que podríamos llamar “tiempo pedagógico vacío.”

Con esto no se está trazando una relación de identidad entre los modos de concebir el tiempo en Gadamer y en la educación del Siglo XXI. Sí se pretende utilizar de las nociones de tiempo “vacío” y tiempo “propio” como lentes para explorar algunas características de la educación hoy. No se considerarán entonces las nociones de Gadamer como ideas unívocas sino más bien como orientaciones análogas que ayudarán a describir y desafiar algunas cualidades de la experiencia educativa presente.

Percepción de urgencia y medida como asignación de cantidad.

A continuación se considerarán la percepción de la urgencia educativa, y la comprensión de la medida educativa en tanto asignación de cantidad como expresiones concretas de un tiempo pedagógico “vacío.”

Lo anterior podría refutarse inmediatamente con un “¿Cómo que *percepción* de urgencia?! ¡La educación demanda urgencia! ¿En qué mundo vive usted?” En el mundo del tiempo “vacío,” ciertamente. Con esto se quiere decir que el tiempo con el que cuentan docentes y alumnos siempre es menos que el deseable, corre escapándoseles, y avanza inevitablemente hacia el futuro obligándolos a obrar lo más rápida y eficientemente posible. La concreción de esta perspectiva en el día a día de la educación es infinita, por ejemplo: cuando se tiene poco tiempo para enseñar el Curriculum se prioriza lo considerado más relevante para los alumnos, lo que a su vez suele significar enfatizar los contenidos que serán evaluados en los exámenes escolares y/o estatales, o dejar de lado aquellos conocimientos que no se manejan con la maestría suficiente o que pueden ser problemáticos en vista a la comunidad de la escuela.



Aoki (2000) considera que este tipo de argumento está enmarcado por una “política pedagógica de la claridad” según la cual los contenidos que terminan aprendiéndose aún en las culturas occidentales que se precian de más avanzadas son aquellos que se pueden enseñar rápido, fácilmente y con menos chances de error, restando consideración a aquellos temas más complejos o incómodos pero no por ello menos relevantes para la vida de alumnos y profesores.

Es importante detenerse aquí. El tiempo “vacío” no es sólo urgente exteriormente como si “hacer correr al Curriculum,” “pasar materia” o “enseñar para los exámenes” fuera la única evidencia de que la urgencia rodea al mundo de la educación. El tiempo pedagógico “vacío” supone también una disposición *hacia* la urgencia. Y ésta nunca es neutra como bien insinuaba Gadamer al comparar al aburrido con el activista ¿Acaso el clima de urgencia educativa no se acerca casi inevitablemente a un estado de insatisfacción continuada? Esto es así porque la urgencia educativa nace, se nutre y desarrolla desde un sentido de escases originaria que acompaña a cada actividad incluso antes que esta comience.

Para el trabajo en clase esto significará, por ejemplo, intentar anticipar lo más posible el resultado, como cuando el alumno no puede dejar de mirar el reloj durante un examen porque sabe que cada vez tiene menos tiempo para entregar, y por lo tanto sacrifica parte de su respuesta al tiempo que le queda. En este sentido, es sintomático que gran parte de las clases continúen organizándose en bloques de 45 o 50 minutos con el argumento de aprovechar la concentración cuando el joven promedio puede mantener una conversación online, ver una película o jugar un partido de fútbol por más de una hora sin desmallarse. En breve, la urgencia educativa hace mirar lo que no se tiene en el afán por terminar lo que se estaba haciendo para empezar lo que habrá que enfrentar inmediatamente.

Me arriesgo a proponer que uno de los hechos que ha detonado esta disposición hacia la urgencia ha sido una comprensión restringida de la noción de medida en educación. Cuando el lector contemporáneo se encuentra con la palabra “medida” parece entender algo como “asignación de una cantidad.” Se mide la distancia que falta recorrer para



llegar a destino; la altura de los hijos con rayitas en la pared; el rendimiento académico de los estudiantes y profesores de un país con un conjunto de instrumentos que mide su enseñanza y aprendizaje.

Aun teniendo en cuenta los riesgos asociados con reducir a las personas a los resultados numéricos que ellas obtienen en sus tests escolares, según Biesta (2014) una sociedad mide aquello que valora (como la educación de sus niños) y valora cada vez más aquello que mide (el rendimiento escolar de los niños) porque medir provee nuevos elementos de análisis para emprender cada vez mejor lo que se está haciendo. El desafío está en notar que el valor de la educación no se agota, ni lógicamente ni prácticamente, en las mediciones que sólo asignan cantidades al rendimiento de alumnos y profesores.

Por lo mismo es importante recordar que el sentido primordial de medir es *comparar* (RAE, 2001). Desde que Aristóteles definió las categorías de “cantidad” y “calidad” una cosa es medir comparando cantidades y otra bien distinta es medir comparando cualidades. Por ejemplo: Mientras que resulta simple ordenar de mayor a menor una serie de exámenes según la cantidad de palabras que cada uno contiene, es un desafío mayor el jerarquizar de mejor a peor los mismos exámenes según la calidad de sus argumentos. Esto es así porque la comparación o medida cuantitativa tiende a considerar a cada prueba como una unidad discreta, cerrada en sí misma, transparente al criterio de orden según la cantidad de palabras mientras que la ponderación cualitativa rompe con la cerrazón discreta de la prueba e incorpora en su evaluación la rica y compleja sutileza del juicio personal, muchas veces más cercano al criterio estético que al numérico o literal.

Desconocer la ponderación cualitativa enfatizando la ordenación cuantitativa favorecería la disposición hacia la urgencia por los mismos motivos por los que muchos alumnos puede escribir ensayos excelentes pero uno solo puede recibir el premio al mejor promedio escolar. Propuestas de evaluación como el ranking de enseñanza media podrían tomar en cuenta más o menos elementos para ofrecer un ordenamiento adecuado pero según Dubet (2005) tales iniciativas parten de la opción por jerarquizar el rendimiento académico en tanto performance ¿Dónde está aquí la urgencia? En el



frenesí por escalar posiciones. No es lo mismo mirar la tabla de posiciones desde arriba que ocupar los puestos intermedios o saberse en los últimos lugares con la tarea forzosa de ascender mientras otros descienden. La medida cuantitativa sigue la lógica del tiempo “vacío” en cuanto son escasas las plazas de vanguardia los estímulos parecen estar dados a quienes más se acerquen a tales posiciones.

Hasta aquí se ha sostenido que la perspectiva del tiempo pedagógico “vacío” puede verse ejemplificada por la percepción de urgencia educativa y la reducción de la noción de medida a cuantificación. Respecto de lo primero se afirmó que la demanda por enseñar cada vez más contenidos en menos tiempo pone serias exigencias a los temas más complejos que suponen conocimientos previos firmes. Por otra parte, se propuso que el énfasis en el logro de metas que todavía deben ser alcanzadas genera una disposición que tiende a mirar lo que falta por sobre lo recorrido. Respecto de lo segundo se propuso que la comprensión de medición educativa en tanto asignación de cantidad no sólo reduce la noción de medida sino que potencia la sensación de escases. Medir significa originalmente comparar tanto cualidades como cantidades pero si su sentido se restringe a la asignación objetiva de un juicio numérico sobre el producto de la educación queda entonces muy comprometida la consideración interpersonal y estética de las cualidades del trabajo educativo.

Enlentecer la experiencia

A continuación se considerará el enlentecimiento de la experiencia como expresión posible de un tiempo pedagógico “festivo.”

Elliot Eisner, Profesor Emérito de Stanford, propone que una de las habilidades de mayor valor que puede enseñar la escuela aprender a “enlentecer la experiencia” (Eisner, 2009). Hay que reconocer que la sola propuesta de enlentecer cualquier elemento de la educación parece contracultural hoy. Es que la matriz educativa occidental está fuertemente condicionada por cualidades del tiempo “vacío” como la “rapidez”: las facultades se organizan en “carreras”; los profesores que hablan de alumnos de alto rendimiento suelen usar expresiones como “es rápido” o “una luz”;



hasta la oferta formativa se presenta a través de publicidades del tipo “Aprenda Inglés en horas”.

Si bien Eisner reconoce que este es el clima educativo dominante, su exhortación a “enlentecer la experiencia” quiere renfocar el modo de concebir el tiempo de la educación. Si se piensa en una experiencia en la que los sentidos se desplieguen a sus anchas, percibiendo sutilmente cada estímulo y los vínculos entre ellos, dando lugar a la proyección imaginativa y a la reflexión libre se notará que esto requiere una base mínima e ineludible de tiempo cronológico. Pienso que es en este sentido que Eisner afirma que “enlentecer la experiencia es la acción de estar saboreando” (Eisner, 2009). Por ejemplo, si un profesor de geografía mostrara a sus alumnos fotografías con imágenes de la Cordillera de Los Andes al alba sólo por tres segundos cada una, es probable que los estudiantes apenas alcancen a distinguir la silueta de la montaña recorta al amanecer. Este es el umbral meramente superficial de la percepción que es imposible atravesar sin el tiempo material necesario para detenerse o enlentecerse en él.

Una vez que se haya garantizado el tiempo mínimo para empezar a percibir, “enlentecer la experiencia” significará la oportunidad de ponderar las condiciones desde las cuales se está conociendo. Esto significa que disponer de tiempo cronológico es condición necesaria pero no suficiente para concientizarse que siempre se mira desde un cierto foco, con unos anteojos determinados que tienen características que permiten ver unas cosas y obviar otras. Quien se toma tiempo para ver, para oler, escuchar, degustar y tocar tiene la posibilidad de empezar a preguntarse por *cómo* ve lo que ve y ya no sólo *qué* es lo que ve.

Continuando con el ejemplo de la geografía, se pueden sugerir nuevas ocasiones de aprendizaje que surgirían si el profesor dedicara todo el tiempo escolar a mirar sólo una de las fotografías. Pasados unos primeros instantes de ajuste visual y resolución sobre qué es lo que se nota de la cordillera, los alumnos podrían explayarse sobre los detalles de lo que ven. Así se generarían las condiciones para la descripción e insinuación. De pronto, comenzarían a surgir las preguntas que superan la mera



percepción: “¿Desde dónde se obtuvo esta foto?”, “¿Es una foto o una pintura?”, “¿Quién la sacó?”, “¿Por qué?”, “¿Qué hizo para lograr esta imagen?”, “¿Cambiará esta imagen si la observamos por más tiempo todavía?”, “¿Hay algo que no esté viendo pero que está ahí?”, “¿Esto es arte, geografía o filosofía?” De ninguna manera la propuesta de enlentecer la experiencia agotará la realidad de la montaña pero sí le dará la oportunidad de trazar relaciones personales desconocidas hasta entonces con aquello que se haya detenido a sondear.

El adagio “Menos es más” es una orientación pedagógica pertinente aquí. Esto no significa sacrificar contenidos sin más, como resignándose fatalmente a no cumplir con el Curriculum prescripto; tampoco es una invitación a que el profesor deje de perfeccionarse en su disciplina. “Menos es más” podría traducirse “mientras más se mira más se ve”. Esto implica seleccionar estratégicamente aquellos contenidos que el profesor juzgue que pueden dar lugar a una experiencia más densa, más rica, más lenta. Lo que quede formalmente fuera de la clase, por ejemplo si se toma la decisión de priorizar aspectos de la geografía de montaña por sobre el desierto o la pampa, podrá ser recuperado y vinculado por los mismos estudiantes quienes habrán desarrollado, o tendrán indicios al menos, de un modo de concebir el tiempo escolar en el que ellos son capaces de trazar redes de conocimiento cada vez más profundas (enlenteciendo su experiencia), a partir de contenidos que en principio parecían fáciles o poco relevantes (por la rapidez en la que se transmitían).



Obras consultadas

Aoki, D. (2000). The thing never speaks for itself: Lacan and the pedagogical politics of clarity. *Harvard Educational Review* 70, 3, 347-369.

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 46-57.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.

Eisner, E. (2009). What Education Can Learn from the Arts? *Art Education* 62, 2, 6-9.

Gadamer, H.G. (1977). *Die Aktualität der Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart: Reclam.

Real Academia Española. (2001). Comparar. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=comparar>