

## LOS TIEMPOS DE LA INFANCIA

Alfredo Hoyuelos

*Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Y es, realmente, falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza.*

*Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, extravagante, lúcida y mutable emersión de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría biológica y cultural.*

*Si la naturaleza ha predispuesto que la longitud de la infancia humana sea la más larga (infinita decía Tolstoi) es porque sabe cuántos vados tiene que atravesar, cuántos senderos debe recorrer, cuántos errores pueden ser corregidos, tanto por niños como por adultos y cuántos prejuicios es necesario superar. Y cuántas infinitas veces los niños tienen que tomar aire para restaurar su imagen, la de los coetáneos, la de sus padres, la de los educadores y la del conocimiento de los mundos posibles.*

*Si hoy, estamos en una época en la que el tiempo y los ritmos de las máquinas y del beneficio son modelos contrapuestos a los tiempos humanos, entonces se hace necesario saber de qué parte están la psicología, la pedagogía y la cultura.*

Loris Malaguzzi

Pocos asuntos como el del tiempo son objeto de reflexiones desde tantos campos de conocimiento diversos. Disciplinas provenientes de la cultura científica y de la cultura humanista, se ocupan de profundizar en esta cuestión que se hace escurridiza y huidiza en cada materia de estudio. Filósofos<sup>1</sup>, historiadores, novelistas, poetas, físicos, músicos, artistas plásticos, cineastas, arquitectos, lingüistas, urbanistas, bioquímicos, paleontólogos, antropólogos, sociólogos, psicólogos y, también, pedagogos y maestros, desarrollan pensamientos y prácticas sobre este tema que podríamos llamar, culturalmente, transdisciplinar<sup>2</sup>. Considero importante que el mundo escolar amplíe su horizonte tomando en consideración todas estas reflexiones para tratar de no

<sup>1</sup> Pido disculpas por utilizar pronombres y nombres masculinos. Mi intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura de la propia lengua.

<sup>2</sup> La transdisciplinariedad no es la interdisciplinariedad. "La transdisciplinariedad busca una teoría general que abarque todas las disciplinas que se interesan por la humanidad, buscando una conjunción del saber. En la transdisciplinariedad las barreras entre las disciplinas desaparecen, ya que cada una reconoce –en su estructura– el carácter de todas las demás (...) La transdisciplinariedad pretende crear una infraestructura organizativa que lleve a vínculos constructivos entre orden, desorden y organización que derive en no oponer, aislar, desunir, sino en integrar lo uno y lo diverso, lo antropológico, lo biológico, lo físico, el sujeto y el objeto" (Hoyuelos, 2003; 81).

simplificar una cuestión tan compleja. De esta forma, puede plantear mejor un proyecto educativo y, sobre todo, escuchar y comprender la cultura de la infancia.

### 1. Las paradojas del tiempo

El tiempo es un ente de difícil definición y, como dice Étienne Klein (2000), genera enunciaciones -casi inaprensibles- de todo tipo: "Todos conocemos el tiempo, pero nadie lo ha visto nunca cara a cara. Forma parte de las cosas de las que todos tenemos experiencia, pero que son de difícil descripción. Todos entendemos de qué queremos hablar cuando pronunciamos la palabra tiempo, pero nadie sabe de verdad qué realidad se esconde detrás de él (...) Es lo que pasa cuando no pasa nada, que es lo que hace que todo se haga o se deshaga, que es el orden de las cosas sucesivas, que es el devenir deviniendo o, sencillamente, que es la manera más cómoda que ha encontrado la naturaleza para que las cosas no pasen de golpe."

Para este físico y filósofo de la Ciencia, el tiempo suscita múltiples paradojas que lo hacen tan misterioso como ambiguo. Estas paradojas nos permiten, no obstante, aproximarnos a tratar de entender su propia identidad que es la nuestra. La palabra tiempo no dice casi nada de lo que se supone que significa; no nos podemos quedar al margen de él (en realidad es nuestra prisión); no lo podemos percibir como fenómeno bruto (no tiene sabor, es invisible, inodoro, silencioso y etéreo); no lo podemos detener (en realidad lo confundimos casi permanentemente con el movimiento); tiene apariencia de ilusión; para atraparlo semánticamente en palabras las diferentes culturas usan -recurrentemente- metáforas (como la del río) y mitos (como el del eterno retorno) para tratar de explicar su carácter efímero, variable, inestable o las nociones de sucesión, duración y transcurso.

Las paradojas del tiempo nos llegan desde la más remota antigüedad. En el siglo VI a. C. Zenón de Elea habla de cómo Aquiles no puede jamás alcanzar a la tortuga porque, mientras Aquiles llega al lugar donde la tortuga se encontraba en el momento de salir, ella ya se ha adelantado un poco y esto sucede al infinito. De la misma forma, la flecha no puede alcanzar su blanco porque antes debe realizar la mitad del recorrido, y previamente la mitad de la mitad, y así sucesivamente, también hasta el infinito.

Como ya he anunciado, desde distintas disciplinas, se han intentado otras múltiples definiciones para tratar de "atrapar" el inasible concepto de tiempo. Algunas de estas definiciones me resultan muy sugerentes para el mundo

educativo. Veámoslas. Robert Musu, por ejemplo, nos acerca al concepto de vacuidad temporal: “Estaban preocupados de que no tenían tiempo para nada y no sabían que tener tiempo significa precisamente no tener tiempo para nada”. Jorge Luis Borges nos da una definición más existencial: “El tiempo es un fuego que me devora, pero yo soy el fuego”. Y Gastón Bachelard nos introduce en el mundo de los niños como cultura imposible de predeterminedar: “La infancia corre desde tantas fuentes que sería tan vano trazar su geografía como trazar su historia”.

También los niños<sup>3</sup> -que viven particularmente el tiempo- se esfuerzan, con sus propios valores, de definirlo. Vemos dos ejemplos. Un niño se da cuenta de que en lengua española la palabra tiempo quiere decir, también climatología; y dice: “El tiempo es cuando, por ejemplo, pasan las horas y el tiempo cambia. Puede ser que por la mañana esté lluvioso y por la tarde ya esté mejor el cielo”. Y otra compañera comenta: “El tiempo es una cosa que conforme va pasando van pasando cosas”.

En estas ideas está implícita la complejidad de los procesos de la sucesión temporal, de cambio, de *impermanencia*.

Todas estas definiciones tratan de dar sentido al tiempo como una forma de darnos sentido; de encontrar significado, como dice Heidegger (2003), a la eternidad: un deseo inmortal de los mortales. El filósofo alemán, no obstante, nos previene de quedar prendidos prematuramente de una respuesta (el tiempo es esto o aquello) y nos provoca para no mirar la respuesta y detenernos en la dilatación de la pregunta para descubrir el cómo del tiempo: “La cuestión de ¿qué es el tiempo?, se ha convertido en la pregunta: ¿Quién es el tiempo? Más en concreto: ¿Somos nosotros mismos el tiempo? Y con mayor precisión todavía: ¿Soy yo mi tiempo? Esta formulación es la que más se acerca a él. Y si comprendo debidamente la pregunta, con ello todo adquiere un tono de seriedad. Por tanto, ese tipo de pregunta es la forma adecuada de acceso al tiempo y de comportamiento con él, con el tiempo como el que es en cada caso el mío. Desde un enfoque así planteado, el ser-ahí sería el blanco de preguntar” (págs. 60-61).

El tiempo forma parte, inevitablemente, de nuestra propia constitución genética. Todos disponemos de un reloj biológico, llamado circadiano. Este reloj nos ayuda a regular los ritmos de sueño y vigilia, adaptándonos a la luz ambiental. Al amanecer, por ejemplo, este reloj se encarga de secretar cortisol y

---

<sup>3</sup> Las siguientes definiciones están extraídas de una investigación realizada sobre el tiempo con niños de 6 años en la escuela Ágora de Mérida (México).

de activar muchas de las funciones vitales. Al llegar la noche, nos induce al sueño. Este ritmo circadiano nos da una idea aproximada no sólo de la hora en la que estamos, sino también del mes o de la época en la que vivimos.

Todas estas cuestiones y la bondad de los interrogantes nos hacen indagar con mayor sabiduría –el sabio, nos dice François Jullien (1999), no se ata a nada para siempre ni se separa de nada definitivamente- en el sentido del tiempo y, sobre todo, en el sentido emocional que tiene para los niños en el mundo en el que viven y en los entornos educativos en los que desenvuelven su identidad. Aquí conviene recordar, también, las sugerentes palabras que nos llegan de un pueblo guaraní de la Amazonia: “Nosotros para decir sabiduría utilizamos la palabra *arandú*, que significa sentir el tiempo”.

## 2. Aion, chronos y karios

*Existe una cosa muy misteriosa, pero muy cotidiana. Todo el mundo participa de ella, todo el mundo la conoce, pero muy pocos se paran a pensar en ella. Casi todos se limitan a tomarla como viene, sin hacer preguntas. Esta cosa es el tiempo.*

*Hay calendarios y relojes para medirlo, pero eso significa poco, porque todos sabemos que, a veces, una hora puede parecernos una eternidad, y otra, en cambio, pasa en un instante; depende de lo que hagamos durante esa hora.*

*Porque el tiempo es vida. Y la vida reside en el corazón.*

Michael Ende

Nuestra cultura occidental<sup>4</sup>, heredera del pensamiento griego, nos propone –al menos- tres maneras diferentes para decir tiempo<sup>5</sup>: aion, chronos y kairos. Estas tres formas son muy sugerentes para tratar de entender, también, los tiempos individuales de los niños.

Aion es el siempre, la duración sin límites. Es imprescindible (aunque no quiero ser predeterminista), también para los niños, saber que existen cosas imperturbables, por ejemplo el amor de la madre y del padre.

Chronos y kairos son hijos de Aion, el tiempo eterno.

Chronos es el tiempo entendido como devenir mensurable y numerable. Es el tiempo objetivado, fragmentable y manipulable. De aquí nace el reloj y la sincronización colectiva. Es el tiempo de la organización escolar, de las

<sup>4</sup> Otras culturas lo han entendido de forma diversa. Para ver, por ejemplo, la concepción en la filosofía China se puede seguir a François Jullien (1999 y 2005).

<sup>5</sup> Para la elaboración de este apartado sigo, fundamentalmente, el texto de Boscolo y Bertrando (1996).

disciplinas, de la duración de las asignaturas, del tiempo de la comida, del baño...

Desde antaño, nuestra cultura se ha preocupado, obsesivamente, por medir el tiempo. Hemos pasado de los relojes solares a los de pesas, a los mecánicos, a los digitales, a los de cesio como un desafío permanente para alcanzar el mito de la precisión relojera. Hemos inventado los calendarios, las semanas, los días, las horas, los minutos, los segundos y ahora podemos medir una décima de millonésima de segundo.

Este tiempo físico, que desde Aristóteles se hace numerable y cuantificable, también tiene su versión escolar. La organización escolar ha sido, y continúa siendo, rígida y, cada vez más, existe una obsesión por reducir, casi inevitablemente, el tiempo de juego de los niños. Por ejemplo, en Estados Unidos<sup>6</sup> (una cultura que se impone también en Europa), en 1981 el típico niño en edad escolar disponía de casi el 40 % de su tiempo para jugar. En 1997 el tiempo reservado al juego había disminuido en un 25 %. El 40 % de los distritos escolares de Estados Unidos ha llegado a eliminar el rato del recreo. Existe una idea de querer producir, enseñar, de no perder el tiempo. Y cada vez, creo, el tiempo de la vida escolar se está volviendo más insoportable para los niños; también en el Estado Español donde, por ejemplo, se anticipa el aprendizaje de la lectoescritura a, cada vez, edades más tempranas. Con esta situación, les están robando a las criaturas -irrespetuosamente- el derecho a jugar.

Es la imposición injusta del Chronos. Para entender esta violencia podemos recurrir al concepto de Kairos. El Kairos es el tiempo del alma, de la experiencia interior; el tiempo subjetivo. Es el tiempo de la filosofía existencialista de San Agustín, Kierkegaard, Bergson, Husserl, Heidegger y Sartre.

El kairos es la forma individual que cada uno tenemos de vivir un tiempo aparentemente igual. Es el tiempo que se transforma en tiempos plurales. Es el tiempo regido por las emociones y sentimientos. Por ejemplo, el tiempo de espera no es absolutamente idéntico al de amor, el odio, la ira o el miedo.

También kairos (Jullien, 1999) hace referencia al tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable. Es el tiempo que reclaman los niños constantemente.

La relación entre chronos y kairos ha variado a lo largo de la historia. Umberto Eco (2000), preguntado sobre el calendario en la vida psicológica y social de los hombres, comenta cómo el tiempo mensurable es un invento

---

<sup>6</sup> Datos extraídos del libro Hirsh-Pasek y Michnick (2005).

moderno cuyo origen se remonta al siglo XVII. “En la Antigüedad no eran conscientes del tiempo. Medían las horas de tres en tres, la hora sexta, la nona, la tercia. El día estaba marcado por las campanas (...) Cuando anochece se iban a dormir. Quedaban para el día siguiente sin mirar al reloj. Podían esperar todo un día a que llegase alguien... Medían el año según la Navidad, la Pascua, Pentecostés (...) No sabían si tenían cincuenta, cincuenta y tres o cincuenta y cinco años (...) Esta obsesión por medir el tiempo, esta idea tan presente del calendario, son un invento moderno”. Curiosamente, también, la infancia es un invento moderno (Ariès, 1987). Antiguamente los niños no existían. No sé cuanto –paradójicamente- la obsesión por controlar minuciosamente el tiempo es, también, una obsesión por controlar a la infancia, prisionera del Chronos, de las actividades escolares, de las extraescolares<sup>7</sup> y de la esclavitud del reloj actual.

La sabiduría de la que hablaba antes consiste en hacer compatibles y flexibles, tanto en la escuela como en la familia, la relación entre *chronos* y *kairos*: la interacción creativa (y no negadora) entre el tiempo fenomenológico, el tiempo social y el tiempo cultural (o antropológico). Para ello son necesarios, cierto, más recursos para asegurar una atención más individualizada. Pero, sobre todo, no llenar el currículo de innecesarias programaciones, objetivos o fichas que estandarizan los tiempos de aprendizaje *chronoizando* lo que pertenece, inevitablemente, a la esfera del respeto *kaírico*.

A propósito de los tiempos sociales cómo los que se viven en la escuela, me resulta muy sugerente la propuesta de Eviatar Zerubavel (1981) que nos habla de cuatro parámetros fundamentales para valorar las situaciones y acontecimientos. El primero hace referencia a una estructura de sucesión que nos informa del orden en que acontecen las cosas. El segundo tiene que ver con su duración: cuánto tiempo duran. El tercer parámetro habla de la colocación temporal, y señala cuándo acontecen. Y el cuarto observa la frecuencia con que suceden las cosas. Pensemos en un día cualquiera en la escuela. Y luego en el siguiente día. Y en el siguiente. Y pensemos en estos cuatro parámetros para valorar la relación entre sucesión, duración, el cuándo, cómo y frecuencia de las propuestas, de los acontecimientos regulares, del horario y del tiempo para las sorpresas, para la ruptura de la rutina, para hacer flexible lo que hemos transformado, absurdamente, en rígido, para lo aleatorio y para la virtud de lo imprevisto no como moda, sino como actitud educativa.

---

<sup>7</sup> Para profundizar en estas ideas ver Hoyuelos (2004).

Los niños tienen derecho a su tiempo, a hacer cultura de su sentido temporal. De esto quiero hablar más adelante. Pero antes, siento la necesidad cultural de hablar sobre el tiempo y su flecha.

### **3. La flecha del tiempo. Termodinámica y cibernética**

Considero muy importante, también a nivel pedagógico, entender algunos conceptos físicos para valorar su virtuosidad educativa.

Con Galileo<sup>8</sup>, en el siglo XVI, el tiempo apareció por primera vez como una magnitud física cuantificable capaz de clasificar experiencias de forma matemática.

Isaac Newton fue el primero en dar una definición del tiempo físico y lo hizo refiriéndose al mismo como algo uniforme y universal. Así nacieron los postulados de la mecánica en los que se habla del tiempo como una trayectoria que transcurre del pasado hacia el futuro, siguiendo un curso invariable. Es un tiempo imperturbable, idéntico a sí mismo.

A principios del siglo XIX, Carnot demostró que la transformación del calor en energía mecánica quedaba limitada por el sentido único en el que se realizaban las transmisiones de calor. De esta forma, comenzó a fraguarse el famoso concepto de irreversibilidad del que habla el segundo principio de la termodinámica, enunciado por Clausius en 1865. Este principio habla de la entropía como magnitud para medir el grado de desorden de un sistema. Es como la imagen de un terrón de azúcar que se disuelve en una taza de café: desordena su forma paralelepípeda irreversiblemente. De cualquier forma, se crea otra organización en la llamada flecha del tiempo. Por lo tanto la reversibilidad no tiene que ver, necesariamente, con la destrucción catastrofista.

El paradigma mecanicista y la primera cibernética (heredera, en parte de este paradigma), que se desarrolló durante la segunda guerra mundial, hablaba del concepto de regulación y de homeostasis como una forma de llegar al equilibrio y, sobre todo, de poder prever y predecir el futuro. La ciencia newtoniana nos hacía ver el mundo como algo completamente causal y determinado. Causa y efecto se unían linealmente. Futuro y pasado eran previsibles y se podían calcular con total certeza. Pasado y futuro, según esta concepción se confundían: “tanto futuro como pasado son intercambiables, no hay lugar para la historia, la novedad ni la creación” (Capra, 1998; 197).

---

<sup>8</sup> Seguimos, para la elaboración de estas ideas, el texto de Klein (2000).

Con la nueva ciencia de la termodinámica, diversas disciplinas que, por primera vez se conectaron transdisciplinariamente, empezaron a pensar el tiempo como cambio, crecimiento, desarrollo y devenir. Fue, en este sentido el premio Nóbel Ilya Prigogine quien, con su teoría de las estructuras disipativas, demostró que los sistemas vivos operan lejos del equilibrio y los procesos irreversibles juegan un papel fundamental en la evolución del ser humano. Esta nueva conceptualización del tiempo –heredera de este nuevo paradigma- nos introduce en el campo de la incertidumbre e indeterminación de la vida. Es la idea de la segunda cibernética (que tantas aplicaciones está teniendo, por ejemplo, en el campo de la terapia<sup>9</sup>).

Estas ideas, provenientes de los avances físicos y químicos nos dan a entender la dificultad de programar al ser humano. Este tema –directamente ligado al tipo de didáctica que la escuela desarrolla- nos alerta del error ya anunciado de hacer programaciones con el alumnado.

La programación didáctica determina, entre otras cuestiones, los objetivos a conseguir con los niños, el principio y el fin de algo. Y la organización escolar se mueve, generalmente (aunque no me gusta generalizar), por la idea de todos igual y al mismo tiempo. De hecho, las desviaciones temporales del tiempo estándar establecido por el profesorado son corregidas o sancionadas como errores a extirpar.

La escuela necesita reorganizarse totalmente –en realidad, cada día- para entender cómo los tiempos de la vida, de la sociedad, de las familias y del alumnado son diferentes, han cambiado y exigen la puesta en práctica de nuevos derechos que la escuela y la práctica educativa deben saber reconocerles.

De la misma manera, aparecieron las ideas de Heinz von Foerster (1987) que nos habla de la cibernética de segundo orden: la del sistema observante, para el cual cualquier pretendida descripción objetiva de la realidad incluye –inevitablemente- los prejuicios, la teorías y las expectativas del propio observador. Estas ideas que nacen del famoso principio de la incertidumbre de Heisenberg (2004) significan, en el campo didáctico, la dificultad de hacer ciencia de la educación y, una vez más, la imposibilidad de controlar y prever, objetiva y conductistamente, los resultados de los alumnos y alumnas. Los profesionales de la educación tenemos que asumir nuestra cultura como un filtro a la hora de ver, observar, valorar y evaluar a los niños. Y esto nos debe poner alerta para admitir con mayor rigor la incertidumbre de los procesos de

---

<sup>9</sup> Ver Bóscolo y Bertrando (1996).



conocer. Y sobre todo alertarnos sobre los procedimientos de algunos mecanismos de control de la calidad del alumnado a partir de parámetros estandarizados (una práctica cada vez más extendida en el mercado neoliberal de la educación).<sup>10</sup>

#### 4. Vivir los tiempos emocionados de la infancia<sup>11</sup>

Ahora, quiero profundizar en el tiempo de la infancia, en su ritmo de aprender y producir cultura.

Llevo varios años trabajando fundamentalmente con niños menores de tres años. Y, últimamente, he querido investigar las formas de sus tiempos de aprendizaje y los tiempos que impone el contexto escolar. Las ideas que, a continuación, expongo sólo son hipótesis y pensamientos en voz alta de estas observaciones o anotaciones.

Las criaturas –sobre todo los bebés- no se mueven por la medida del reloj. Su tiempo es el de la ocasión, el de la oportunidad de los instantes que el propio crecimiento proporciona en su fluir, flujo y trayecto vitales. Como dice François Jullien, parece que los niños saben –estratégicamente- esperar el momento para “dejarse llevar por él en el suceso”. De aquí nace la eficacia de sus actuaciones: “La última coordenada que hay que tener en cuenta, para pensar la acción eficaz, es la del tiempo. Pues la ocasión es esa coincidencia de la acción y del tiempo que hace que el instante se convierta de repente en una oportunidad, que el momento sea propicio y parezca venir a nuestro encuentro (...) tiempo mínimo y al mismo tiempo óptimo, que apenas despunta entre el *aún no* y el *ya no*.”

Vivir el tiempo de la infancia es dejarse sorprender por los hechos que se transforman en acontecimientos, que nos conmueven porque nos devuelven el recuerdo y la nostalgia de emociones aparentemente olvidadas. Este “vértigo atractivo, subyugante, del acontecimiento”<sup>12</sup> nos invita a aventurarnos para interpretar el enigma del sentido de las actuaciones infantiles como una forma de comprendernos mejor a nosotros mismos.

Los niños nos fascinan por los momentos que transforman en únicos, aunque los repitan (también la reiteración nos da el pulso del tiempo de la infancia). Al mismo tiempo nos exigen el derecho a suficiente tiempo para que

---

<sup>10</sup> Ver, en este sentido, Dahlberg, Moss y Pence (2005).

<sup>11</sup> Las ideas de este apartado están entresacadas y remodeladas del prólogo al libro de Cabanellas, Eslava y Polonio (en prensa).

<sup>12</sup> Jullien (2005), 38.

sepamos esperarlos sin prisas, anticipaciones ni estimulaciones precoces, innecesarias y violentas. Esperarlos en la dilatación del tiempo y, paradójicamente, sin tiempo. De esta forma, los instantes se hacen completos, placenteros, preciosos y consistentes. El niño aprovecha la oportunidad de las situaciones sólo si está disponible, sensible, para ello.

Los niños nos exigen el derecho a ser esperados. Existe un extraordinario libro traducido en italiano de Emi Pikler, cuyo título parece un grito reivindicativo de la voz de la infancia: *Datemi tempo (Dadme tiempo)*. En esta obra, la pediatra húngara, en una rigurosa práctica llevada a cabo con múltiples niños de diversas características y ritmos de desarrollo, ha constatado los peligros de anticipar a las criaturas posturas motrices que ellas no pueden alcanzar por sí mismas o que no pueden deshacer sin la intervención de una persona adulta que, previamente, ha colocado al niño en esa postura que él no elige ni desenvuelve. A partir de ese momento, el niño puede crear dependencias innecesarias de los adultos. Pueden ser niños faltos de confianza, ausentes de ganas de experimentar por sí mismos, sin competencia para proponerse sus propios objetivos, sus propias metas...

Una de las investigaciones más sorprendentes de nuestra época es el descubrimiento -documentado fotográficamente de forma conmovedora<sup>13</sup> - de la capacidad que tiene un neonato de alcanzar por sí solo el pecho de su madre y de decidir cuándo quiere mamar. En esta investigación han descubierto que si a un recién nacido se le coloca sobre el abdomen de la madre y se le espera una media de 50 minutos, es capaz -moviendo sus piernas como si diera pasos para reptar e ir hacia delante- de alcanzar el pezón de su madre. Para desplazarse horizontalmente usa movimientos bruscos y el brazo para dirigirse hacia donde quiere ir. Todos estos movimientos necesitan un enorme esfuerzo y tiempo. A los diez minutos de edad comienza a moverse a empujones con periodos de reposo y descanso hasta que llega -por sí solo- a succionar el pecho de su madre. ¿Quién es capaz de esperar a un neonato 50 minutos sin introducirle el pecho en la boca, suponiendo que tiene hambre y que hay que protegerlo como un ser indefenso?

Dar tiempo a los niños sin anticipaciones innecesarias significa saber esperarles allí donde se encuentran en su forma de aprender. Existe un verbo en castellano, tal vez ya en desuso, que define muy bien este asunto: *aguardar*. *Aguardar* significa esperar con esperanza a alguien; dar tiempo o espera a alguien mientras se mira lo que hace, con respeto, aprecio o estima. Esta *espera*

---

<sup>13</sup> Marshall H. Klaus-Phyllis H. Klaus, 2004.

*vital y auténtica*, como la llama Pedro Laín Entralgo, tiene que ver con el optimismo de ver a la infancia como quien lo espera todo sin esperar nada.

Es en este esperar esperanzado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito. Y allí siempre están los niños dispuestos a desocultarnos lo que ya hemos olvidado o todavía no sabemos.

Tenemos que asumir éticamente que los tiempos de la infancia no se dejan anticipar. Su sabiduría consiste en *abrazar la oportunidad del momento*<sup>14</sup>. En ese instante es donde surge lo inédito. En esa vivencia de la oportunidad, los niños pueden expresar –sin prisas– lo más profundo de su propia sabiduría: cómo aprovechar la disponibilidad en la oportunidad circunstancial que cada momento brinda cuando se vibra con él, como si mágicamente se quisiese arrancar del Tiempo. No se trata, artificialmente, ni de detener el tiempo ni de estirar el instante, sino de respetar el devenir de los momentos que cambian lábilmente con las actuaciones infantiles.

Una vez más Jullien nos da pistas de cómo “abrirse a lo que adviene, *como viene*, y todo ello sin dejar de adherirse a su variedad, o mejor dicho, para guardar también este término habitual, su *varianza*”<sup>15</sup>. Los niños abrazan los momentos en su plenitud y los convierten en transiciones que son muestras de las oportunidades no desperdiciadas de su paso evolutivo por las cosas que encuentran y sobre las que actúan.

Los bebés proceden sin una cadencia de comienzo y final. Los niños confieren a cada momento su unicidad. Nosotros, conscientes de esto, sólo podemos cuidarnos de no adelantarnos y de acoger y recoger, documentalmente, estas coyunturas del actuar infantiles para que no se esfumen en el riesgo de lo inobservado: “Un momento no tiene comienzo ni fin sino que se abre y se cierra; no se define por sus extremos sino que *profundizándose* se rodea de umbrales y de grados: a diferencia del tiempo, que es extensivo, el momento es intensivo; mientras que todo lapso de tiempo es finito, el momento es algo infinito”.<sup>16</sup>

Es cierto que hay bebés que he visto que dejan de hacer algo como si aparentemente hubieran terminado. Y que hay criaturas que, en algunas ocasiones, me han dicho “ya he acabado”. Pero he comprobado que sólo, en el primer caso, es un abandono de procesos que, mirados de manera más macroscópica, suelen ser retomados, reconsiderados o actuados en forma de

---

<sup>14</sup> Jullien (2005), 108.

<sup>15</sup> Jullien (2005), 105.

<sup>16</sup> Jullien (2005), 136.

*zapping* o de dispersión creativa de varias actuaciones que son capaces de llevar a cabo en una *simultaneidad sucesiva* envidiable. En el segundo caso, me parece que la cultura familiar y escolar imponen machaconamente, a través de acciones y palabras (“acaba, ya es tarde, date prisa, vamos a hacer otra cosa, ¿ya has acabado?...”), una forma a los acontecimientos que no corresponde a la forma de actuar infantiles cuando no están presionados por las formas temporales del mundo y de la organización rígida adultas. He comprobado, cuando a estos niños se les permite hacerlo, que o bien se eternizan –como decía anteriormente– en el placer de los instantes sin tiempo, o que vuelven a procesos que, aparentemente, abandonan y que nosotros damos definitivamente por acabados; no ellos. Los niños los reestructuran en múltiples formas, espacios y situaciones.

Hace poco una extraordinaria educadora me comentaba cómo había visto procesos, aparentemente finalizados, muy complejos con pintura realizados en el taller en los que en un papel algunos niños de dos años remarcaban el perímetro del soporte rectangular. Dichos procesos los volvían a retomar, en su esencia, con yogures de fresa a los tres días en el comedor de la escuela infantil. Las criaturas se dedicaban, en la tapa plateada quitada, a marcar con la cucharilla el perímetro del rectángulo que encontraban placer en mancharlo con yogur.

Es necesario revisar el concepto de tiempo de las propuestas y actividades y, sobre todo, la organización escolar. Otro ejemplo. Cuando en las escuelas decidimos los profesionales cambiar de *tercio* o de actividad (por ejemplo, del juego de rincones para hacer el corro o salir al patio) mirando al reloj, lo más común es comenzar a gritar un sonoro, “¡A recoger!”, acompañado de algunas palmas o de alguna música ritual escogida como estímulo para dicho momento. En una investigación realizada en Reggio Emilia sobre las normas escolares los niños de cinco años protestaron contundentemente por esta “violenta” forma que les hacía cortar bruscamente con lo que estaban haciendo. Después de una acalorada y democrática discusión (como suelen ser las confrontaciones educativas en las escuelas reggianas) las criaturas entendieron la necesidad organizativa (para no desbarajustar en exceso los tiempos escolares) de cerrar una actuación y de recoger los materiales. Sólo pidieron a las maestras dos cosas. La primera, que no gritaran y que se les dirigieran individualmente. La segunda, que al avisarles de que terminaran les dieran, por lo menos, tres minutos para hacerlo. ¿Por qué tres minutos? Porque parece que es el tiempo psicológico necesario para terminar algo con calma, con respeto a que la propia

actividad adquiera su cadencia subjetiva de aparente final y cierre, aunque sea parcial.

Son ejemplos que nos deben hacer pensar cómo la red de interacciones que se producen en una organización social dada como la escuela pueden repensarse en función de una congruencia entre los tiempos individuales y los tiempos sociales. Todo sistema social es, como dice Humberto Maturana, constitutivamente conservador, pero también debe estar en continuo cambio estructural para ser respetuoso con la identidad de todos sus miembros.

Malaguzzi comenta que los niños necesitan tiempo para adquirir la temperatura idónea para dar lo máximo de sí mismos, que es necesario esperarles para que se den cuenta de sus propias posibilidades para ellos, también, insospechadas. Siempre, en las investigaciones que hemos realizado y, después de todo un año de trabajo de campo con los niños, hemos tenido la sensación de que –en ese momento- parecía comenzar la investigación.

El tiempo, además, nos da la posibilidad de descubrir cada momento – aparentemente igual o parecido al anterior- como inédito o inaugural. Se trata de hacer extraño lo familiar, dándole una nueva interpretación. Tenemos que estar alerta, en actitud de extrañeza, para dejar de considerar las cosas como obvias, para rescatar de la evidencia trivial lo extraordinariamente inesperado que hay en las palabras, onomatopeyas, balbuceos, gestos, dibujos y miradas de los niños. Es importante que desconfiemos de lo evidente para arrancar a los niños de la banalidad en que pueden quedar sumidos si pasan inobservados o inadecuadamente interpretados. Las criaturas son inéditas porque llevan la fascinación de lo desconocido, la incertidumbre de lo inesperado.

## 5. Lentitud y velocidad. Más paradojas

Nos movemos en una sociedad que ama y desafía la velocidad que, como afirma Kundera, es la forma de éxtasis que la revolución técnica ha brindado al hombre. Cada vez más amamos ordenadores más rápidos, nos hemos vuelto esclavos de teléfonos móviles y del correo electrónico que nos exigen respuestas inmediatas, casi vertiginosas. La fotografía digital (y su predecesora, la máquina polaroid) han revolucionado los tiempos de la percepción de la imagen y, sobre todo, la relación entre proceso y resultado. Hacemos un culto casi constante a la prisa y a la inmediatez. Este culto nos lleva, en muchas ocasiones, a una *psico-somadependencia* del stress. Parece que no hay escapatoria (Jullien, 2006).

Simultáneamente a esta tendencia, se ha abierto otra que hace un elogio de la lentitud. Así se titula un libro de Carl Honoré que ya ha sido traducido a 25 idiomas y va por la sexta edición en España. Se trata de una nueva revolución, un movimiento que aboga por recuperar la calma, y desafiar el culto a la velocidad, para saborear la vida. Distintas personas, ciudades (*città slow*) y profesionales se han añadido a este movimiento que elogia, también, a la pereza<sup>17</sup>, a las comidas lentas (*slow food*), a mirar menos veces los e-mails al día y a trabajar menos horas. Orange, la empresa de telefonía recién estrenada en España, ha basado su campaña británica de este año en la idea de que las cosas buenas de la vida, como jugar con los hijos o enamorarse, pasan cuando el teléfono está desconectado. “Todas estas filosofías, movimientos o asociaciones tienen en común –como comenta Karelia Vázquez (2006)- una nueva escala de valores que podría resumirse en tres puntos: trabajar para vivir y no vivir para trabajar; disfrutar el presente y sacar tiempo para aprovechar lo que tenemos, y quitar el pie del acelerador e ir más despacio.”

Ya lo decía Dámaso Alonso cuando comentaba que la cultura es lentitud. También el desarrollo de la creatividad o la estética necesitan texturizar el tiempo, ritmarlo con parsimonia para que emerja la contemplación artística. El dadaísta Marcel Duchamp, con su carácter irreverente, irónico y provocador, tituló una de sus obras de 1918, “Para mirar con un ojo de cerca durante casi una hora”: una desconfianza hacia cualquier abandono irreflexivo a lo que él denominaba *lo retiniano* (Criqui, 2000).

Más paradójicas. Por una parte, hoy el tiempo de la educación es un tiempo largo (Frigerio, 2006). Los tiempos de la educación se han dilatado cada vez más: más años de escolarización obligatoria. Al mismo tiempo, hay una sensación de que falta tiempo para todo. Los diferentes profesores de las distintas etapas educativas se quejan, eternamente, de no tener tiempo para llevar a cabo los programas y, exigen, a veces con demasiado interés corporativista más horas para sus disciplinas.

Por una parte, lo he dicho, es necesaria cierta lentitud y espera para aprender. Mejor lo dice Milan Kundera (2005; 47-48): “hay un vínculo secreto entre la lentitud y la memoria, entre la velocidad y el olvido. Evoquemos una situación de lo más trivial: un hombre camina por la calle. De pronto, quiere recordar algo, pero el recuerdo se le escapa. En ese momento, mecánicamente, afloja el paso. Por el contrario, alguien que intenta olvidar un incidente penoso

---

<sup>17</sup>Es oportuno recordar, por ejemplo, que la web del Rincón del Vago ([www.rincóndelvago.com](http://www.rincóndelvago.com)) tiene, en épocas de exámenes, casi 300.000 visitantes diarios.

que acaba de ocurrirle acelera el paso sin darse cuenta, como si quisiera alejarse rápido de lo que, en el tiempo, se encuentra aún demasiado cercano a él. En la matemática existencial, esta experiencia adquiere la forma de dos ecuaciones elementales: el grado de lentitud es directamente proporcional a la intensidad de la memoria; el grado de velocidad es directamente proporcional a la intensidad del olvido.”

No obstante, como dice Frigerio (2006; 12), también es necesario un derecho útil a olvidar, “ya que sin olvido, decía Nietzsche, no habría novedad, porque estaríamos demasiado aplastados por el peso de nuestro pasado”.

He reclamado, y lo sigo haciendo, no tener prisa para educar, para aprender, para escuchar las potencialidades de la infancia, y evitar -a toda costa- los violentos programas de estimulación precoz que torturan a niños y adultos. Es necesario reclamar un tipo de educación que no sumerja a las criaturas en la urgencia de aprender lo que los maestros, como dice Malaguzzi, nunca pudieron aprender.

Hablo de lentitud y de espera. No obstante, hace poco ha caído en mis manos un libro de Malcolm Gladwell que tiene el sugerente subtítulo de *¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos?* En esta obra el autor, con múltiples ejemplos, nos alerta del error -en ocasiones- de pensar las cosas demasiado tiempo. Parece que los humanos disponemos de una capacidad inteligente, intuitiva e inconsciente, para decidir adecuadamente con prisa. Que a veces, un golpe de vista, nos lleva a tomar mejores decisiones que si dedicamos más tiempo para reflexionar. A veces, un exceso de información y de tiempo nos puede ofuscar para *ver* los problemas y las soluciones. El libro nos da dos lecciones a tener en cuenta. La primera es que una toma de decisiones realmente acertada se basa en un equilibrio entre pensamiento deliberado e instintivo. La segunda es que, a la hora de tomar buenas decisiones, la frugalidad es importante.

Conforme leo el libro, me acuerdo de las veces que he dicho a algunos niños: “Piensa un poco más, reflexiona, no me lo digas de repente, espera antes de contestar, tómate tiempo”. Ahora dudo de si es una estrategia didáctica adecuada.

Yo también necesito más tiempo para pensar sobre esto. O no. No lo sé.

## 6. El amor al presente de la educación

No sé si es el tiempo de un nuevo romanticismo. Tal vez no. Humberto Maturana ha demostrado científicamente cómo el amor, es la emoción fundamental que permite, en la convivencia cotidiana, establecer una relación directa con el bienestar y la estética. Para que el amor surja es imprescindible considerar al otro como un legítimo otro con respecto a uno.

Esta actitud amorosa de aceptar la legitimidad del otro conlleva acoger sin negar: “¡El bebé no es indefenso! El bebé nace en la confianza, nace ‘abierto’ de brazos y piernas, presto a ser acogido espontáneamente, en postura biológica de ser acogido, de ser aceptado en su legitimidad; si no es aceptado en su legitimidad se muere”.<sup>18</sup>

Esta sabiduría nos lleva a evitar la violencia del *todavía no* o del *le falta*: “todavía no es capaz de andar sólo; todavía no sabe leer; le faltan unos dos meses para comer solo; le faltan unos días para ponerse de pie”. El *todavía no* y el *le falta* valoran al niño por lo que no es, sin respetar su identidad, su proceso. En realidad, aunque parezca incoherente, es una falta de amor.

El amor, desde el punto de vista biológico, es la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde unos cinco o seis millones de años atrás. Cuando se nos priva de amor como emoción fundamental en la cual transcurre nuestra existencia enfermamos. La biología del amor es fundamental para la construcción y conservación de nuestra identidad humanas. Además, el amor es la emoción que constituye las relaciones sociales basadas en la colaboración y en el compartir mutuos.

El amor, como dar legitimidad al otro, también nos vuelve al asunto del tiempo. Significa reconocer el presente a los niños –su presente- como ciudadanos de pleno derecho de nuestra cultura y nuestra sociedad. Si educamos para preparar a los niños “para que vivan en el futuro al hacer que nuestro presente sea su futuro, les negamos en su presente, atrapándolos en un modo de vida que les es básicamente foránea, y les obligamos a buscar fuera de ellos mismos una identidad que les dé sentido a su vida. Y sabemos que él o ella que busca su identidad fuera de sí, por fuerza tendrá que vivir en ausencia de él o ella, siempre movidos por las opiniones y deseos de otros. Una persona como esa no tiene lugar en su propia vida y tampoco le interesa.”<sup>19</sup>

Educar para el futuro no tiene, según Maturana (2002), ningún sentido. Por una parte, no sabemos cómo será la vida en el futuro y cualquier predicción

<sup>18</sup> Humberto Maturana (1997), 54.

<sup>19</sup> Humberto Maturana (2002), 58.



es sólo una extrapolación del presente. Por otra parte, el mundo que vivimos lo hacemos los seres humanos en nuestro vivir, surge con nosotros, ¿cómo podríamos, entonces, especificar un futuro que no nos pertenece porque será hecho en el vivir de nuestros hijos e hijas, no por nosotros mismos? Y, por último, dice el biólogo chileno, el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán el futuro como seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí.

La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, con conciencia social.

Esta tarea, y aquí vuelvo al principio, es tan paradójica como el Tiempo. Veamos las sugerentes palabras de Terzani:

*En el Siddharti de Herman Hesse, en uno de tantos bellísimos pasajes del príncipe, que luego se convertirá en Buda, el Iluminado, está sentado en la orilla del río y entiende que, sin ya no tener la medida del tiempo, el pasado y el futuro están siempre presentes como el río que en el mismo momento está allí donde se ve. Pero está también en la fuente y en la desembocadura. El agua que todavía tiene que pasar es el mañana, pero está ya en el monte. El agua que ya ha resbalado es el ayer, pero está ya, en otra parte; en el valle.*

## Bibliografía

Ariès, Philippe, *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus Ediciones, 1987.

Bóscolo, Luigi y Bertrando, Paolo., *Los tiempos del tiempo*, Barcelona, Paidós, 1996.

Capra, Fritjof, *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama, 1998.

Consorti del Centre del Cultura Contemporània de Barcelona, *Art i temps*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000.

Criqui, Jean-Pierre, "L'art, una qüestió de l'ús del temps", Consorti del Centre del Cultura Contemporània de Barcelona, *Art i temps*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, 34-35.

Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter y Pence, Alan, *Más allá de la calidad en educación infantil*, Barcelona, Graó, 2005.

Ende, Michael, *Momo*, Madrid, Alfaguara, 1986.

Von Foerster, Heinz, *Sistemi che osservano*, Roma, Astrolabio, 1987.

Frigerio, Agostino, "Il mondo ritagliato sul tempo", *Bambini* (setiembre, 2006), 8-14.

Gladwell, Malcolm, *Inteligencia intuitiva*, Madrid, Punto de lectura, 2006.

Heidegger, Martin, *El concepto de tiempo*, Madrid, Trotta, 2003.

Heisenberg, Werner, *La parte y el todo: conversando en torno a la física atómica*, Castellón de la Plana, Ellago, 2004.

Hirsh-Pasek, Kathy y Michnick Golinkoff, R., *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*, Madrid, Martínez Roca, 2005.

Hoyuelos, Alfredo, "Actividades escolares y extraescolares", *Revista Infancia*, nº 83 (enero-febrero, 2004), 4-9.

-*La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, México, Multimedia, 2003.

-*"Vivir los tiempos emocionados de la infancia"* en Cabanellas, I.; Eslava, J. J.; Polonio, R., *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro (en prensa).

Honoré, Carl, *Elogio de la lentitud*, Barcelona, RBA, 2006.

Jullien, François, *Tratado de la eficacia*, Madrid, Siruela, 1999.

-*Del «tiempo». Elementos de una filosofía del vivir*, Madrid, Arena Libros, 2005.

-*Nutrire la vita*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.

Klein, Étienne, "La qüestió del temps" en Consorci del Centre del Cultura Contemporània de Barcelona, *Art i temps*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, 152-156.

Kundera, Milan, *La lentitud*, Barcelona, Tusquets, 2005.

Láin Entralgo, Pedro, *La espera y la esperanza*, Madrid, Revista de Occidente, 1962.

Malaguzzi, Loris, *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona, Rosa Sensat-Octaedro, 2001.

Marshall H. Klaus-Phyllis H. Klaus, *Su sorprendente recién nacido*, Barcelona, Médici, 2004.

Maturana, Humberto, *La Democracia es una obra de arte*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

-*Transformación*, Caracas - Montevideo, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, 2002.

Maturana, Humberto y Verden-Zöllner, G., *Amor y juego*, Santiago de Chile, Sáez, 2003.

Prigogine, Ilya, *El nacimiento del tiempo*, Madrid, Tusquets, 1991.

Prigogine, Ilya y Stengers, Isabelle, *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1990.

Soutif, Daniel, "Els amants, seran més felinos sense l'agonia de l'espera? Una entrevista amb Umberto Eco" en Consorci del Centre del Cultura Contemporània de Barcelona, *Art i temps*, Barcelona, Centre de Cultura Contemporània de Barcelona/Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona, 2000, 9-13.

Terzani, Tiziano, *Un indovino mi disse*, Milano, TEA, 1995.

Vázquez, Karelia, "El triunfo de la lentitud", *El País Semanal* (5-11-2006).

Zerubatel, Eviatar, *Hidden Rhythms. Schedules and Calendars in Social Life*, Chicago, University of Chicago Press, 1981.