



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



## Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

# **Sociedad de la aceleración y su influencia en la escuela**

Estudiante: De León

Tutora: Gabriela Ferreira

Maestra en Educación Primaria

**2023**

# Índice:

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>4</b>
<b>Desarrollo</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I.- El capitalismo, la sociedad del consumo y el tiempo</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo II.- Productividad y eficiencia: ¿Quién rige cómo debe ser el aprendizaje? ¿Qué rol ocupa el docente?</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo III.- Aceleración en el aula y su relación con el tecnicismo. ¿Qué provoca en los educandos?</b>	<b>22</b>
<b>A modo de síntesis: ¿Por qué y cómo combatir la aceleración?</b>	<b>30</b>
<b>Reflexiones finales</b>	<b>36</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>40</b>

## Tiempo sin tiempo

Preciso tiempo necesito ese tiempo  
que otros dejan abandonado  
porque les sobra o ya no saben  
qué hacer con él  
tiempo  
en blanco  
en rojo  
en verde  
hasta en castaño oscuro  
no me importa el color  
cándido tiempo  
que yo no puedo abrir  
y cerrar  
como una puerta

tiempo para mirar un árbol un farol  
para andar por el filo del descanso  
para pensar qué bien hoy es invierno  
para morir un poco  
y nacer enseguida  
y para darme cuenta  
y para darme cuerda  
preciso tiempo el necesario para  
chapotear unas horas en la vida  
y para investigar por qué estoy triste  
y acostumbrarme a mi esqueleto antiguo

tiempo para esconderme  
en el canto de un gallo  
y para reaparecer  
en un relincho  
y para estar al día  
para estar a la noche  
tiempo sin recato y sin reloj

vale decir preciso  
o sea necesito  
digamos me hace falta  
tiempo sin tiempo.

(Mario Benedetti, "Tiempo sin tiempo" en Poesías cotidianas)

# Resumen

El presente ensayo analiza y problematiza cómo la aceleración, una característica prominente de la sociedad contemporánea, influye en el ámbito educativo. En él, se pretende examinar que la necesidad de rapidez y eficiencia, derivada del capitalismo y la modernidad líquida, afecta la calidad del aprendizaje y la experiencia educativa en las escuelas para los niños y niñas, relacionándose con la práctica preprofesional personal.

Para ello, se abordan diversos puntos de vista teóricos, como los de Zygmunt Bauman sobre la modernidad líquida y Henry Giroux sobre la pedagogía crítica, entre otros.

Los conceptos desarrollados se relacionan con cómo el tiempo para la reflexión y el diálogo es visto como un obstáculo para lograr aprendizajes significativos e inclusivos. También se discute la idea de una "escuela lenta" o de desaceleración, la cual se opone a la tendencia actual, en busca de un enfoque educativo más reflexivo y humano.

En suma, este ensayo busca fundamentar, analizar y evidenciar con situaciones de la práctica docente la necesidad de resistir a la aceleración en la educación, adoptando prácticas que valoren el proceso y la experiencia sobre la mera eficiencia, desde una pedagogía que reconozca y respete los diversos ritmos.

# Fundamentación

A partir de la práctica docente de cuarto grado de la carrera Maestra en Educación Primaria, se pretende problematizar una problemática vivenciada durante su transcurso: la existencia de situaciones de tensión constante por la necesidad de rapidez en las actividades.

La necesidad personal de analizar dicha velocidad, acelerada, se debe a algunas situaciones vivenciadas la semana previa al parcial, cuando enfermé. Debido a ello, debía faltar durante una semana a la práctica, razón por la cual se reducían los tiempos planeados para las actividades y por lo tanto, se vería afectada mi actividad del parcial. De esta forma, al volver a la práctica “apresuré” el tiempo de clase (según instrucciones de la maestra adscriptora), para lograr “llegar” al parcial.

Luego de ello, surgieron varias reflexiones personales en cuanto a la gran cantidad de veces que he vivenciado estas situaciones en el aula, de aceleración del tiempo por parte de las docentes. Por ello, surgen reflexiones acerca de cómo ello afecta a los alumnos.

Así, es inevitable recordar lo que sucedió minutos antes de la hora de salida en el mes de mayo, dónde un niño plantea llorando “*no me va a dar el tiempo para copiar los deberes. Faltan 15 minutos pero no voy a llegar, es mucho y no me voy a poder ir*”. Ante ello, la maestra realizando varias tareas a la vez (corrigiendo cuadernos, viendo que los alumnos que concurren al comedor escolar lo hicieran, atendiendo situaciones individuales) le responde que sí le dará, pero que empiece a copiar ahora porque sino será tarde.

Desde allí se desencadena la problemática de mi interés: constantemente se vive en una necesidad de inmediatez, de aceleración en el aula. Pero, ¿a qué se debe ello? ¿Por qué es visto como una situación común, que tanto los niños y niñas como las docentes estemos todo el tiempo “apuradas”? Y desde la enseñanza, ¿es posible desarrollar prácticas educativas inclusivas en estas condiciones? ¿Por qué? ¿Qué rol tiene el tiempo en la escuela de hoy en día? ¿Se pueden combatir, desde el rol docente, estas situaciones? ¿Cómo?

Esto lleva a focalizar en el mandato contemporáneo de deber de optimizar el tiempo, de lograr una eficiencia máxima en su uso producto de la sociedad actual, y

específicamente del capitalismo imperante. Así, lo que sucede en el aula puede resultar es contrario a la praxis, ya que, como destaca Fernández Braga, se debe escuchar de forma atenta, aprendiendo a oír lo que el otro tiene por decir y cómo estamos implicados en ello: esto no sería posible, dado que continuamente hay una ausencia de tiempos, y con ello también de reflexión.

Desde otra perspectiva, estas situaciones constituyen, como practicante, una experiencia. Esto se debe a que, a partir de lo vivido en las prácticas se entablan relaciones en torno a diversas situaciones en donde surgieron algunos factores en común, reflexionándose en torno a ello.

Particularmente, se da el principio de reflexividad, ya que lo planteado no supone sobre el acontecimiento mismo, sino de eso que me pasa con dichos acontecimientos: es un movimiento de ida y vuelta, “porque la experiencia supone (...) un movimiento de salida de mi mismo (...) y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mi” (Larrosa, 2006, p.90). Así, lleva a cuestionarme si muchas de las prácticas educativas que se observan pueden considerarse una experiencia. Esto se debe a que la necesidad de aceleración, que muchas veces se da, no permite entablar relaciones, condición indispensable para ser una experiencia. De igual manera, si todas las prácticas son aceleradas, buscando la efectividad en poco tiempo, y se planifican de forma rigurosa, tampoco podrán propiciar experiencias, al no implicar cierta incertidumbre respecto al tiempo y espacio entre las situaciones que se dan. Sintetizando, en palabras de Larrosa:

La experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo. Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa (...) La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa (...) Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia. (2006, p.106)

En definitiva, me resulta fundamental abordar cómo la sociedad de la aceleración y el rendimiento afecta a la educación actual: es decir, cómo una sociedad donde se busca la optimización del tiempo y la alienación de los educandos, lleva a la automatización del proceso de enseñanza en busca de resultados más rápidos, afectando o anulando el diálogo entre educador-educando y educando-educando por “falta de tiempo”, llevando a una visión del aprendizaje y del “buen educando” como el que acumula más aprendizaje y realiza más tareas, cómo

si estos fueran rituales a seguir, sin tener en cuenta las subjetividades de cada niño y niña. De esta manera, es digno de analizar cómo, al parecer, esto constituye un doble discurso, donde se plantea una educación inclusiva pero, a su vez, se desarrollan prácticas que parecen no tener en cuenta los diversos ritmos del aprendizaje presentes en las aulas.

En relación a ello, se pretende analizar la problemática de la sociedad acelerada en las prácticas educativas, y su influencia en los niños y niñas, en búsqueda de alternativas para disminuirla.

Para ello, formulo interrogantes como: ¿A qué se debe esta necesidad de rapidez? En el plano educativo, ¿propicia experiencias educativas enriquecedoras? ¿Lleva a estimular la competitividad? ¿Qué alternativas se pueden desarrollar para promover las diversas capacidades de aprendizaje? Puntualmente, se partirá de las interrogantes: ¿Por qué cuestiones se ve influida la aceleración en las escuelas? ¿Es posible el aprendizaje en estas condiciones? ¿Qué nos lleva a naturalizar la aceleración cómo una necesidad? ¿Qué vínculo existe entre esta cuestión y la eficacia?

Para profundizar, analizar y cuestionar dichas cuestiones, se tendrán en cuenta diversos autores. Dentro de ellos, se partirán de los planteamientos de Zygmunt Bauman sobre la modernidad líquida. Asimismo, se planteará la necesidad de resistencia a estos sistemas fundamentándose en base a Henry Giroux y Paulo Freire, a través de una pedagogía de la resistencia, y en relación a ello la escuela de la desaceleración como alternativa, desarrollada por Philippe Meirieu.

A partir de ello, se pretende analizar y problematizar la desaceleración como práctica educativa de resistencia, para lo cual se tendrán en cuenta los aportes de Mónica Fernández Braga y Gianfranco Zavalloni. De igual forma, se pretenden indagar otras alternativas que consideren e incluyan los distintos ritmos de aprendizaje. Para ello, deberán combatir las exigencias de la sociedad actual, que son contrarias a la noción de aprendizaje (desde el punto de vista pedagógico) actual. Así, se intentará vincular los distintos puntos de la problemática en relación a vivencias de la práctica magisterial.

**Palabras clave: sociedad de la aceleración - experiencia - resistencia - ralentización**

# Desarrollo

La velocidad hace perder el sentido, el gusto y el placer de las cosas (...) cuando se va a gran velocidad no se disfruta del paisaje. No pensamos ni reflexionamos, nos convertimos en robots o autómatas. (Trechera, 2007. En Domenech, 2014).

En el presente ensayo integral se abordará como tema principal la sociedad de la aceleración y su influencia en la escuela. Específicamente se pretende desarrollar cómo en la actualidad se pueden vivenciar constantemente situaciones en las cuales lo que prima en el aula y en la escuela, es la necesidad de hacer las cosas lo más rápido posible, entendiéndose ello como eficiencia. Así a partir de distintos autores, se desarrollará el tema elegido relacionando situaciones y experiencias ante los estudios y reflexiones disciplinares pertinentes.

El tema a desarrollar posee varias perspectivas a partir de las cuales se puede abordar. En primer lugar, se planteará de forma general cómo se vivencia en la institución escolar la aceleración, definiéndose el término. A partir de ello se analizará cómo esta situación no es exclusiva de la institución escolar, sino que su procedencia es resultado directo de las necesidades de la sociedad actual y especialmente del capitalismo digital. Ello instala una comprensión de eficacia y eficiencia que nos inculca. Respecto a dicho punto, se destacan los aportes de Joan Domenech, quien expone cómo el querer controlar el tiempo no es algo actual: desde la creación del reloj (y hasta mucho antes) el tiempo es regulado por lo que la producción y la economía entienden por efectividad, limitando a los sujetos y sus actividades, mediante el requerimiento de cierto rendimiento condicionante (2014).

El control del tiempo impuesto por la economía es consecuencia directa de la sociedad del consumo, donde predomina la cantidad sobre la calidad; en palabras de Domenech, “tenemos la certeza de que el tiempo se ha convertido en algo encadenado y abrumador. Incluso el tiempo de ocio viene marcado por el horario programado. No queda tiempo de reflexión” (2014, p.22).

Según el autor, la aceleración no surge en la escuela sino que es impuesta, sin ser conscientes de ello, en gran parte por la ausencia de reflexión que conlleva y por formar parte de nuestra cotidianeidad (viviendo en una sociedad del consumo).



Así, no solo afecta a la escuela sino también a los alumnos y alumnas, a las maestras y maestros, así como a las familias y a toda la población. Así cabe entender que a mayor producción y más eficaz, mejor.

Para profundizar en la problemática se indagará también en el análisis de distintos autores como Zygmounth Bauman, quien nos da una mirada desde la modernidad líquida. En esta etapa del capitalismo prima el cambio constante, donde todo es temporal, donde lo que se busca debe ser cada vez más y más rápido, dejando de lado la calidad y poniendo en primer lugar la cantidad, de las necesidades creadas en las personas. En la modernidad líquida el rol de la escuela cambia: adquiere primeramente un valor de cambio, impuesta por una dinámica focalizada en los resultados y no en el proceso. Es una escuela “que se disfraza (o en palabras propias, que la disfrazan) de resultados para esconder su fracaso en la contribución a una sociedad más equitativa y justa” (Domenech, 2014, p.9).

De esta manera, se establecerá el concepto de tiempo, así como su relación con la aceleración y lo que se entiende por efectividad en la actualidad. Una vez contextualizada la temática, se desarrollará cómo esto influye en la educación y en el aprendizaje de niños y niñas. Puntualmente, se analizará si realmente las prácticas educativas que se llevan a cabo bajo esta concepción pueden promover el aprendizaje y con ello propiciar experiencias en la escuela, con la noción de experiencia de Jorge Larrosa (2006). Y así cómo la importancia que tiene la escuela para combatir esta imposición social y cómo se podría lograr. En relación a ello, se estudiará si esto posibilita la necesidad de escucha y diálogo, como plantea Paulo Freire.

Igualmente se pretende vislumbrar si las prácticas nombradas pueden considerarse propias de alguna corriente pedagógica, sus razones, y en tal caso se planteará una propuesta alterna como es la Pedagogía del Caracol (2011) que desarrolla Gianfranco Zavalloni.

Por otra parte, Henry Giroux plantea cómo esta influencia del sistema económico, lleva a la escuela a funcionar como reproductora de los intereses de las clases dominantes y valores de la sociedad, sin reflexión, propio de una pedagogía tradicional. Así se verá cómo una escuela acelerada, que promueve los ideales del capitalismo imperante y las necesidad de productividad y eficientismo que este inculca en las personas, solo nos llevará a hacer prevalecer una pedagogía tradicional, de la reproducción de modelos sociales que favorecen las desigualdades

y las acrecientan. Esto ha sido observado críticamente por Giroux en su teoría de la reproducción:

(...) se enfocan en cómo el poder es usado para mediar entre las escuelas y los intereses del capital. Dejando de lado la perspectiva oficial de la escolarización, esas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales de trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción. (2004, p.105)

Analizando lo expuesto, vemos como son las élites de poder quienes inculcan en las escuelas sus intereses focalizados en el capital y la producción, para lo cual utilizan a la escuela como una institución de reproducción de estas relaciones de poder, de la división social en oprimidos y opresores, lo cual es necesario para que estos últimos continúen en su estatus. Es decir:

La abrumadora preocupación de tales teorías reside en la política y en los mecanismos de dominación, más específicamente, en la forma en que éstos dejan su impresión en los patrones de las relaciones que atan a las escuelas con el orden industrial y el carácter de la vida diaria en las escuelas. (Giroux, 2004, p.105)

Ante la influencia de los mecanismos de dominación política que llevan la organización industrial al aula, desde la perspectiva de mi ensayo argumentaremos que se debe resistir, romper con este mandato, para poder construir una pedagogía crítica.

Por ello, y en un intento de respuesta, resistencia y reflexión, a través del análisis de las cuestiones planteadas pretendemos evidenciar la necesidad y pertinencia de una educación lenta. Nos referimos a una escuela de la desaceleración para combatir precisamente a una sociedad de la aceleración. Esta perspectiva se encuentra desarrollada y fundamentada por aportes de Joan Domenech y Philippe Meurieu. Desde esta perspectiva, la naturaleza de la educación debe ser lenta, sustentada en un modelo de paciencia y tranquilidad, porque el aprendizaje es un proceso, un recorrido, un encuentro humano, no apretar botones; “más, antes y más rápido no son sinónimos de mejor” (Honoré, 2005. En Domenech, 2014, p.8).

Para lograr comprender la importancia de una educación humana, promotora de experiencias, centrada en el proceso y no en resultados automáticos, se conceptualizará qué se entiende por aprendizaje, así como qué es

la escuela lenta y la escuela de la desaceleración, junto con estrategias de desaceleración que promueven el aprendizaje, la educación, la socialización, la humanización, el diálogo, el encuentro y las experiencias, así como también el desarrollo singular y pleno de niños y niñas.

## Capítulo I.- El capitalismo, la sociedad del consumo y el tiempo

Para comprender los requerimientos de rapidez y aceleración en la escuela, es necesario ver su contexto. Con ello resulta indispensable analizar quién nos impone estos requerimientos, cuáles son y a qué intereses responden. Más aún se verá qué ideales se promueven en la escuela y cómo lleva consigo una visión del tiempo desde la productividad, en base a los requerimientos del mercado del consumo impuesto por el sistema capitalista durante la modernidad líquida.

En un mundo volátil como el de la modernidad líquida, en el cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente para garantizar alguna confianza y cristalizar en una responsabilidad a largo plazo (...) andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr. (Bauman, 2007, p.36)

En una modernidad líquida prima el modelo de consumo capitalista. El capitalismo es un sistema de producción social y económico que se basa en la obtención de la propiedad privada de los medios de producción, a través del capital. En otras palabras, es un sistema económico en el que agentes privados, con poder económico, adquieren y controlan la propiedad privada de acuerdo a su interés propio, teniendo como objetivo la obtención de resultados, de beneficios económicos. Como tal, ve a las personas como un recurso, esto es, un medio para obtener su fin, una herramienta.

Siendo el capitalismo un sistema de producción de las fábricas que busca el beneficio económico, para los poseedores de los bienes de producción es más beneficioso económicamente producir más productos en menos tiempo. De allí el ideal de que a menos tiempo, mejor. En consecuencia nos encontramos con que todo es pasajero, por lo cual la rapidez pasa a ser un factor al que se le atribuye suma importancia. Tanto es así, que el tiempo en el cual se obtienen resultados

pasa a ser un factor influyente en el ascenso en la jerarquía social. Esto lleva consigo a que toda demora o espera sea considerada una pérdida de tiempo, siendo este un recurso que se debe apremiar y por ende se considera intolerable su gasto. Por ende se premia el encontrar atajos que conlleven menos tiempo, considerándose ello como progreso y lo estático o duradero como fracaso.

En relación a ello es que Bauman postula el síndrome de la impaciencia de la sociedad actual, basado en los requerimientos del sistema de consumo:

El tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana (...) el tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre. (Bauman, 2007, p.24)

Si bien el capitalismo es un sistema económico, también es un sistema social que lleva al consumo, una sociedad del consumo donde ante la gran variedad de objetos que ofrece el mercado capitalista, se busca obtenerlos para un breve goce de ellos, ya que todo es instantáneo e ilusorio. Así, todo sirve durante un lapso breve de tiempo para luego ser desechado y cuanto antes se realice, mejor: eso “es la felicidad”.

Por otra parte dicho sistema afecta la sociedad en todas sus instituciones, desde los supermercados hasta en la escuela. En el mercado cada vez priman más los productos que demandan menos tiempo para consumirse, así como también en la escuela se premia a aquellos que logran desarrollar conocimientos en menor tiempo o realizar actividades con más rapidez que el resto. Con ello lo que se plantea es la existencia de una carrera frenética hacia el futuro, donde todo es innovación y actualización. De igual forma, se considera que el maestro y la educación deben seguir esa aceleración, y al no hacerlo se pierde el interés en ellos; todo es efímero, y se espera que la educación también lo sea. Y si se hace, se pierde el objetivo de la educación misma. El problema es que este futuro es designado por el mercado superfluo y su urgencia de innovar y de inmediatez para que el consumo se dé a gran velocidad, para comprar y poseer, no por los objetivos de la escolarización.

Este mercado del consumo también afecta al conocimiento y desde esta perspectiva el conocimiento es considerado una mercancía. Por consiguiente, se entiende la enseñanza y el conocimiento como un producto, algo que adquirir, lo que

lleva a que en las escuelas se forme para este modelo. Así, siguiendo el pensamiento de Bauman, la educación y la enseñanza pasan a ser consideradas como un producto que se gana y acumula: es el mercado del conocimiento en la educación, encontrando una estrecha relación con la abundancia o sobresaturación de información (ya sea confiable o no) a la que estamos expuestos constantemente.

Por el contrario la enseñanza es un proceso que implica múltiples aspectos y vínculos con los conocimientos, conflictos, relaciones de poder, con los contextos socio-históricos y muchas cosas más.

Por otro lado, en esta sociedad se suele ver y evaluar la innovación educativa de acuerdo a la eficacia. Con esto nos referimos a que se busca innovar, renovar, reformar, para que los alumnos y alumnas “aprendan” más y en menos tiempo y puedan aplicar sus conocimientos a la realidad. He aquí lo importante para este sistema: los resultados, sin tener en cuenta que lo que marca la educación es el proceso de enseñanza, la alteridad con el otro. Para ello los exámenes son la forma de evaluación que predomina en esta concepción, siendo el examen un dispositivo didáctico con fundamentos políticos, al ser la forma de dicho organismo de controlar los grupos mediante la demanda de acreditación de sus conocimientos en el sistema institucionalizado. Es un componente administrativo del proceso de alumnización, como comenta Larrosa:

Las artes de educar han sido colonizadas, estandarizadas y homogeneizadas por las didácticas, en tanto que las han formateado desde el punto de vista del rendimiento y de la evaluación, y están siendo colonizadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, unos instrumentos que están transformando aceleradamente, y de un modo generalmente acrítico, no solo los modos de hacer, sino la estructura misma de los espacios y los tiempos educativos. (2018, p.65)

En definitiva, la escuela vista como lugar de reproducción de las jerarquías sociales implanta este sistema económico y social en el aula, repercutiendo en su concepción de aprendizaje. Este reproduccionismo es promovido por las élites de poder del sistema social y económico, que buscan formar (o mejor dicho, seguir formando) en base a sus necesidades para mantenerse en el poder.

Resulta pertinente destacar una situación vivenciada durante el recreo con una maestra de una escuela A.PR.EN.DER., durante una muestra alimenticia donde las familias podían probar platos de distintos países. En referencia a una familia de la cual siete hermanos y hermanas aproximadamente concurren a la escuela, la

madre de dicha familia se encontraba llevándose un plato con diversos alimentos de la muestra de su hijo de quinto año. En torno a ello, la maestra destaca en tono de enojo: *“Esa familia siempre viene y se quieren llevar todo de arriba. Encima no aportan nada a la escuela...”*. En oportunidades anteriores se mencionó por parte de la maestra que *“de seguro”* percibían ayudas del Estado pero, según sus palabras, *“no las aprovechaban”*.

A partir de estas palabras cabría analizar la forma en que se postula al oprimido como alienado de su situación. En este caso refiriéndonos a dicha familia se plantea implícitamente cómo serían culpables de encontrarse en su situación de vulnerabilidad socio-económica, justificando dicho planteamiento en que el “Estado” proporciona ciertas ayudas económicas las cuales en realidad, no responden a todas las necesidades reales o no son suficientes. Asimismo se promueve una meritocracia en torno a la obtención de los derechos, como si se debiera dar “algo” a la institución por brindarles educación a sus hijos e hijas, por brindarles un derecho que tienen como personas; como si debieran merecer ser sujetos de derechos.

Profundizando el análisis podemos identificar en dicho discurso algunas características del neoliberalismo imperante, donde a causa de los intereses de los opresores, comienza una alienación en los oprimidos.

Se incita a todos a salir adelante, y cada cual está obligado a considerarse el único autor de sus resultados: excelente moral para los “vencedores”, que solo deben su éxito a sí mismos, y tragedia para los “vencidos”, que sólo pueden, de igual modo, achacarse a sí mismos su fracaso. (Dubet, 2013, p.256)

Esta noción de meritocracia lleva a que las personas se crean responsables de su situación social y económica, sin tener en cuenta los factores externos que influyen en ella; entonces se psicologiza la dominación, cuando se pide que logren lo mismo que los otros (opresores) aunque no sea el mismo punto de partida para ambos. Esto se da ya que quienes están a cargo de los grandes aparatos de control social suelen mostrarse “bondadosos”, actuando en favor de la protección y cohesión social, cuando en la realidad lo hacen para mantener su estatus y riquezas. Así como los opresores actúan frente a los oprimidos en los planteamientos de Freire.

Por consiguiente cada sujeto se considera responsable de aprender, independientemente de su contexto; todo se logra en base a los méritos, sólo es

“cuestión de esforzarse”. Así es que las personas más marginadas son alienadas de su situación, alienadas de sus derechos por no lograr lo que la sociedad y el mercado inculcan, cuando en realidad los derechos que se supone deben tener son recursos sociales (como el trabajo o la vivienda). Es decir que los derechos están escritos pero no son aplicables a todas las personas, no todos se consideran sujetos de estos derechos porque, básicamente, no tienen lo que se considera como obvio por el derecho. Se alienan de su propia situación, se consideran sus propios culpables, porque el Estado y el sistema actual los muestran como tal. “La alienación es hoy el corolario de la obligación de ser libre (...) La figura del sujeto no es fruto de la sumisión a Dios o a la razón: es una suerte de fantasma de dominio absoluto de sí mismo” (Dubet, 2013, p.255).

Entonces resulta que el sujeto es un sujeto alienado, que se cree incapaz de concebirse como el autor de su propia acción, debido a la dominación ejercida por los opresores en su misma imaginación, en sus derechos. Esto es propio del neoliberalismo actual, en el cual la técnica del poder es la dominación en la psique del sujeto, en su alienación, reproduciendo las relaciones de poder y dominación.

Análogamente podemos analizar cómo la dominación ejercida sobre la institución escolar, sobre los docentes y estudiantes, también se da en el lenguaje desde el discurso. De hecho se encubren mediante palabras más amigables términos como “control” reemplazado por la palabra “influencia”. Es propio de las pedagogías mercantilizadas, que aparecen en nuestro vocabulario y se utiliza como condicionamiento:

El lenguaje nos atraviesa, nos condiciona. El vocabulario que emerge de las pedagogías mercantilizadas aparece, antes que nada, en nuestras propias voces, adonde llega naturalizado, invisibilizado por el sentido común y su amistad íntima con la hegemonía (Brailovsky, 2019, p.141).

Por lo que sigue vemos cómo si bien se plantea en la educación la innovación, las reformas educativas, como algo nuevo y novedoso, muchas veces es algo viejo disfrazado de nuevo para venderlo otra vez, un rasgo discursivo de la política y del mercado. De ahí otra característica y objetivo del neoliberalismo, el “diseminar e inyectar principios de mercado de competencia en todas las formas de vida social y cultural” (Gane, 2017, p.47. En Brailovsky, 2019, p.149) hasta en la educación. Por ello debemos otorgarle vital importancia al reflexionar y analizar el lenguaje que utilizamos, para no llevar a cabo un modelo pedagógico que promueva

la imagen del mercado en torno al consumo y la competencia. De ser así, estaríamos ante una pedagogía de la falsa innovación y el emprendedurismo, en lugar de propiciar una educación emancipadora del control social.

Volviendo al tiempo acelerado contemporáneo, es de suma importancia tener en cuenta cómo este no es algo artificial sino una construcción histórica que varía en las distintas épocas, “la determinación del tiempo es una muestra de cómo los seres humanos se organizan como grupo social y una forma de orientarse en las tareas sociales que penetran en la manera de organizarse las instituciones” (Gimeno, 2008, p.56. En Domenech, 2014, p.19). En torno a las palabras del autor, podemos comprobar que, si el tiempo es una muestra de la forma de organización de la sociedad, el tiempo acelerado con la inmediatez y la rapidez del consumo, comprueban cómo está organizada la sociedad, y cómo esto trasciende en la escuela.

Las disyuntivas en cuanto al tiempo no son algo actual. Sin embargo las concepciones o percepciones del tiempo han ido variando en las distintas épocas. Dependiendo del contexto histórico, se lo ve como el momento presente, de calidad, que pasa (Kairós), o como el tiempo que no para nunca y que continúa al margen de los acontecimientos (Cronos)<sup>1</sup>. A partir de lo abordado interpretamos que actualmente la concepción que predomina, es la de Cronos: un tiempo medido, cuantitativo, no focalizado en los acontecimientos. En consecuencia se considera que el tiempo pasa, y pasa rápido, por lo cual hay que lograr las cosas y cuanto más rápido sea mejor, para no perder eso que pasa y no vuelve, intentándose controlarlo. En consecuencia esta concepción del tiempo controlado se asocia a la noción de efectividad del mundo de la producción y de la economía, y de allí su vínculo con el sistema capitalista.

Así pues esta concepción del tiempo de la sociedad del consumo nos lleva a no poder disfrutar los momentos, el instante, el vínculo con el otro en el aula, y hasta genera insatisfacción, frustración o un sentimiento de exclusión en el alumno al no poder cumplir con los estándares de tiempo establecidos, como si fuera un signo de progreso. En palabras de Han:

La técnica de administración del tiempo y la atención multitasking no significa un progreso para la civilización. El multitasking no es una habilidad

---

<sup>1</sup>Kairós y Cronos son dioses de la mitología griega a partir de los cuales se plasman, de forma metafórica, las distintas percepciones del tiempo.



para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más bien de una regresión. En efecto, el multitasking está ampliamente extendido entre los animales salvajes. Es una técnica de atención imprescindible para la supervivencia en la selva. (2012, p.14).

Respecto a este punto, es posible recuperar situaciones donde se comprueban estos hechos en el aula, por ejemplo a través de lo expresado por el niño que citamos en la fundamentación. Sion dice llorando *“no me va a dar el tiempo para copiar los deberes. Faltan 15 minutos pero no voy a llegar, es mucho y no me voy a poder ir”*. Vemos como esta aceleración no solo afecta el aprendizaje, también el autoestima, la perseverancia, el comportamiento y las relaciones humanas de niños y niñas.

Retomando las palabras de Domenech (2014, p.22) en la introducción, todo el transcurso del tiempo está controlado, hasta los momentos que deben ser de disfrute, sin posibilitar la reflexión acerca de los acontecimientos presentes, lo cual es sumamente preocupante al hablar de aprendizaje significativo, teniendo en cuenta que este no se puede dar sin praxis, sin acción y reflexión. En este contexto, todo parece ser superficial: *“Ahora que tenemos más tiempo que nunca parece que la felicidad dependa de la cantidad de cosas que se puedan hacer en un día”* (Domenech, 2014, p.26).

En definitiva, lo que busca en la educación el sistema capitalista y la sociedad del consumo que promueve es *“reducir la función escolar (particularmente de la escuela orientada a los sectores populares y de clases medias) a la producción de mano de obra cualificada y sumisa a los mandatos del capital”* (Blanco Suárez y otros, 2017, p.96. En Brailovsky, 2019, p. 143). Para ello, se promueve el ideal de productividad y eficiencia como evaluación del aprendizaje. Tras esto, se esconde la implementación de políticas educativas que llevan a convertir a la escuela en productora de recursos humanos, esto es, personas sumisas a las necesidades de la sociedad capitalista, bajo una noción de emprendedurismo, que solamente garantiza las desigualdades.

## Capítulo II.- Productividad y eficiencia: ¿Quién rige cómo debe ser el aprendizaje? ¿Qué rol ocupa el docente?

Como hemos visto, la sociedad del consumo impulsada por un modelo económico capitalista lleva consigo un ideal de productividad y eficiencia. Esto se debe a que dicho sistema surge a partir de un modelo económico, con la premisa de generar más ganancias en todo momento, objetivo de los dueños de empresas. Para ello es necesario ser más productivo, entendiéndose como tal a fabricar productos en menor tiempo ampliando la oferta, para satisfacer la demanda en menores plazos de tiempo. Así será más beneficioso económicamente para las clases de poder al bajar los costos de producción, con un menor dinero a invertir y mayores ganancias.

En suma, siendo la productividad la capacidad de la industria para producir y la eficiencia entendida como la capacidad de realizar una función adecuadamente, se considera que la productividad será eficiente si se realiza en unidades de tiempo menores a las estándares.

En los medios de producción de la sociedad capitalista se vislumbra cómo lo que se entiende por producción no lleva a la calidad. Esta proposición es totalmente aplicable a la educación actual: más contenidos “dados”, más horas de clase, más actividades, no llevan consigo un aprendizaje significativo. Al ser los tiempos pedagógicos reducidos por actividades como Pensamiento Computacional, Educación Física, idiomas, entre otros, se sigue imponiendo la realización de más actividades curriculares por parte de la maestra aún con menor tiempo que antes, quien para lograrlo, suele acelerar las actividades. ¿Qué implica ello? Que se focalice en el resultado, el finalizarlas rápido para comenzar con otra: se busca la funcionalidad máxima. Así las clases pasan a ser en su mayoría expositivas y tradicionales, una receta a terminar rápidamente, en un intento por lograr mayor productividad y eficiencia.

En efecto esta necesidad de transmisión instantánea de datos es consecuencia directa de la sociedad que ha cambiado, centrada en las tecnologías de la información, y con ello cambian las condiciones del saber. En palabras de Colom: “En la sociedad postmoderna el concepto económico de las mercancías se

transformará por el concepto económico de la información (...) el valor del capital se sustituye por el del saber, o sea, por la información” (1997, p.11). El saber es poseer toda la información superflua para desecharla al momento de que no sea útil, en una época de cambio continuo donde parece que nada permanece; el saber es el de las computadoras: almacenar información. A propósito de ello es que la Teoría de Sistemas del posmodernismo plantea que se está desarrollando una pedagogía materialista, debido a que no se tiene en cuenta el factor humano: ahora educar es innovar.

En lo que concierne a la enseñanza, se reducen los tiempos y posibilidades de reflexión de los alumnos (y también docentes). No hay escucha y consideración verdadera, así como tampoco la posibilidad de establecer conexiones más allá de la actividad pertinente. Por añadidura no se propicia la praxis ni el aprendizaje significativo, dado que ello demanda más tiempo, lo que se considera una falta de productividad. Así, como todo es cambiante, “no habrá lugar para las grandes verdades, por lo que una formación en función de principios (valores, creencias, trascendencias...etc) no será objeto escolar, y en todo caso dependerá de la esfera privada -de la privacidad- y vital de los individuos” (Colom, 1997, p.15).

Podemos evidenciarlo a partir de diversas situaciones vividas en el aula, como por ejemplo un día de agosto cuando la maestra adscriptora me comenta: “Esta semana no pude dar ni la mitad de las actividades que debía por todas las cosas que pasaron. No sé cómo voy a hacer para ponerme al día si la semana que viene va a ser igual”. Maestra, notoriamente preocupada, luego de una semana en la que los alumnos tuvieron varias actividades fuera del aula debido a ensayos para un festival.

Tanto en esta situación como en diversas otras del aula, plantean como la eficiencia productiva es lo que se valora por excelencia. Con ello nos referimos a que el terminar actividades en menor tiempo, más rápido del establecido, es mejor dado que podrán realizar más actividades durante la jornada escolar. Una cadena abrumadora y sin un claro sentido de actividades es preferible a “perder tiempo”. Ello hace cuestionarme, motivación central del presente ensayo, si verdaderamente esta clase de trabajo en el aula está siguiendo los propósitos u objetivos de la educación así como también si es posible que estos procesos sean considerados de enseñanza-aprendizaje.

Estas decisiones y sentimientos de “presión” por lograr mayor cantidad de actividades no son generados deliberadamente por las maestras, sino que existen políticas educativas y agentes educativos que imponen o controlan la administración del tiempo en el aula, promoviendo una visión meramente cuantitativa del mismo, centrada en la obtención de resultados y la eficiencia técnica. Vista esta situación, lo que sucede es que:

(...) a nivel escolar provoca que, cuando se piensa en los currículum y su distribución temporal, no se tienen en cuenta las necesidades educativas de los niños y los jóvenes, sino que tan sólo las ideas de control que se quieren ejercer desde la administración, o las presiones que los profesionales hacen para mantener su cuota de poder en un sistema educativo organizado. (Domenech, 2014, p.41).

Ahora bien esto no es algo actual ni exclusivo de la escuela. Recuerdo estar en quinto de liceo, cuando en busca de mayor presupuesto para la enseñanza realizamos una ocupación estudiantil del centro. Luego de casi un mes al finalizar la lucha, volvemos a clase. Allí una profesora, muy segura de su postura, nos plantea que debemos estudiar de forma autónoma dos libros debido a que por la “pérdida” de clases no le dará el tiempo para terminar el programa de ser así. Hoy en día, ya inmersa en un contexto terciario, estas situaciones se siguen repitiendo constantemente; sin embargo no es lo mismo, debido a que la formación autónoma es vital para la profesión. Por el contrario en aquel momento, con 16 años, me parecía algo imposible lograr descifrar aquellas lecturas desconocidas para mí y con lenguaje muy específico de la asignatura. No fui la única que lo percibió así: cerca de la mitad del grupo abandonó la asignatura. La profesora no realizó ningún cambio al respecto de su decisión, justificándose en que “el programa debe cumplirse porque así lo requiere la inspección”.

Esta es una vivencia muy clara acerca de cuando se prioriza la cantidad, el cumplir con las directivas y el currículum, a la calidad de la educación. ¿Acaso no es eso lo que se busca? ¿O cumplir con los requerimientos del sistema es de mayor importancia? En respuesta a ello, el sistema actual culpa a los afectados, bajo la concepción de ser autosuficiente.

En este sentido, por directivas institucionales en Primaria se plantea que las actividades deben durar de 25 a 30 minutos aproximadamente, debiendo realizarse 4 como mínimo en cada jornada escolar. Ya desde las bases de los requerimientos

se están manejando términos de productividad: como si la enseñanza fuera un producto a producirse en diversas jornadas de una duración establecida. Esto se acentúa y agrava en gran medida cuando hablamos de las prácticas docentes, en las cuales el tiempo es un factor esencial y determinante para su aprobación, para lo que se considera una buena clase. Por consiguiente, se seleccionan como indicadores de éxito escolar el tiempo de realización

El tiempo necesario para cubrir una unidad, el porcentaje de éxito en la escolarización, el número de alumnos que superan un nivel escolar determinado, etc., como índices para diagnosticar cuantitativamente el éxito de la “empresa escolar”. (...) El rendimiento cuantitativo se asoma ya al terreno pedagógico como en algún modo equivalente a cualidad y calidad de la educación: Una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación. (Sacristán, 1990, p.3)

Son requerimientos contradictorios por parte de la sociedad y de los agentes educativos, quienes demandan más aprendizaje en menos tiempo pero por otro lugar parece promoverse la diversidad. Es una gran brecha entre la teoría y la práctica, donde se penaliza la “lentitud” a pesar de conocer que existen una gran variedad de tiempos de aprendizaje y la necesidad de que cada uno siga su ritmo, dejando a un lado una educación más pausada: prima un pragmatismo radical de la enseñanza.

De estos requerimientos temporales surgen situaciones constantes de aceleración en el aula, frases como “en 5 minutos corrijo y quien no termine va incompleto”; también por parte de los alumnos, “no voy a empezarlo porque no lo voy a terminar” “no quiero trabajar en matemáticas porque demoro en hacer el trabajo” “si no termino de copiar en mi casa se enojan”. Se evidencia una frustración por parte de los educandos y maestras por no lograr los requerimientos del sistema.

Es sumamente grave para las infancias, dado que al desarrollarse una continuidad agobiante de actividades, muchas veces sin conexiones, se les impone un modo de vida adulto, quien comúnmente está agobiado por una rutina sobresaturada. Es fundamental que, como plantea Domenech, “las actividades educativas han de definir su tiempo y no al revés” (2014, p.55). Con ello se quiere plantear que las limitaciones del tiempo educativo no deben definir cómo serán las actividades y su ritmo, sino que son las actividades las que deberían definirlo.

En resumidas cuentas la aceleración que se da la escuela no es simplemente una decisión didáctica de las maestras (si pudiera considerarse como

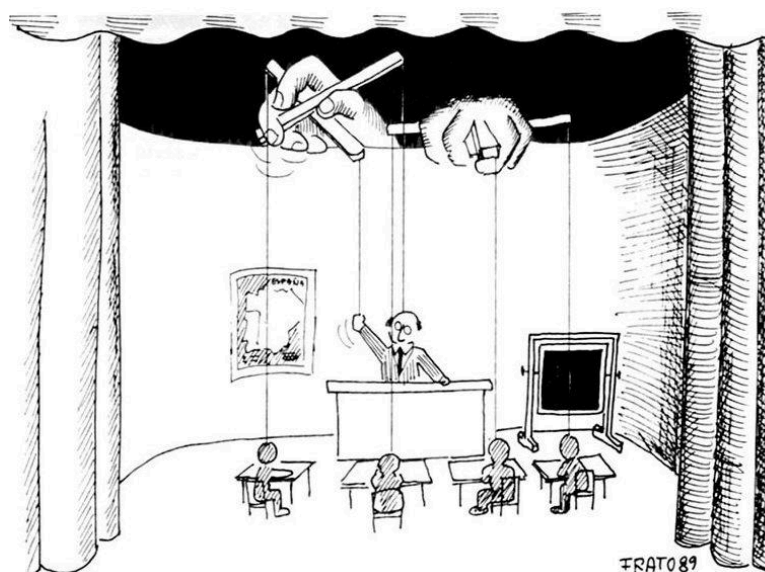
tal) sino que proviene de requerimientos del sistema y de la sociedad para con la educación. El tiempo es utilizado como una unidad de medida del éxito. La cuantificación del tiempo pasa a ser un método de control y de clasificación para las clases oprimidas, de forma alienante, ya que “la eficiencia, en sí misma, no es un valor si no hace referencia a los objetivos que pretende. El culto a la eficiencia será una posición alienante, meramente tecnocrática, si no es consciente de los objetivos a que sirve” (Sacristán, 1990, p.8). Es decir, otro de los problemas de buscar la eficiencia en la educación es que no se tiene en cuenta los objetivos que persigue esa eficiencia, los ideales implícitos en ello, así como el considerar como una “buena clase” el obtener la mayor cantidad de los objetivos posibles.

Esto no es mera responsabilidad del docente. El también es un oprimido a los requerimientos del mercado sobre el sistema educativo, donde se esconden amplios motivos políticos de mejorar los resultados de un aparente aprendizaje para continuar en su lugar de poder, realizado a través de políticas educativas que impulsan la productividad como éxito escolar, y los diferentes ritmos de aprendizaje como un obstáculo para llevar a cabo las actividades. Tal es así que:

El maestro se ve presionado por la pedagogía oficial que pregona la racionalidad y la productividad del sistema y de su trabajo, esto es, pone el énfasis en los medios (tecnicismo) (...) Este es el cuadro contradictorio en que se encuentra el docente: su cabeza es escolanovista, la realidad es tradicional: (...) rechaza el tecnicismo porque se siente violentado por la pedagogía oficial; no acepta la línea crítica porque no quiere recibir la denominación de agente represor. (Saviani en Libaneo, 1983, p.2).

Por estas razones, vemos que la tarea docente no solamente se trata de educar, sino que debemos definir la dirección de lo que haremos: “Lo contrario a la enseñanza, en la piel de un maestro, es la indiferencia” (Brailovsky, 2019, p.170). Se debe tener en cuenta que el tiempo cuantificado rigurosamente es un instrumento de control ideológico y político, para marcar el alcance, la orientación y los contenidos, un tiempo fragmentado y tecnificado. Se deben analizar las prácticas educativas de la sociedad de la información donde el aprendizaje pasa a ser visto como un producto a adquirirse y producirse en los alumnos, ya que no hay intercambio, ni reconstrucción de conocimientos previos. Tampoco hay una praxis pues en un aula acelerada se desarrollan prácticas antipedagógicas y no habrá tiempo para pensar. Esto se profundiza en el siguiente capítulo del ensayo.

### Capítulo III.- Aceleración en el aula y su relación con el tecnicismo. ¿Qué provoca en los educandos?



Tonucci, F. 1989. Títeres. Viñeta.

A través del presente capítulo se pretende analizar en mayor profundidad las consecuencias en el aula de una educación acelerada. A partir de ello se visualiza la presencia de prácticas tecnicistas planteándose alternativas para resistir a este tipo de prácticas.

La viñeta de FRATO expuesta fue realizada por el psicopedagogo Francesco Tonucci. Con ella se pretende plasmar implícitamente algunos de los puntos de interés del presente capítulo: la influencia del tecnicismo en las prácticas educativas. En especial, nos permite evidenciar el control que se ejerce por un agente externo, como se ha desarrollado, sobre el docente.

El tecnicismo conlleva el priorizar la producción de saberes ante el aprendizaje, la individualidad, el intercambio y la reflexión. ¿Qué fundamenta tal preposición? el ver la enseñanza basada en los requerimientos de las clases dominantes del mercado, para quienes todos son iguales y todo se encuentra regulado a priori para controlar el tiempo. Es una clara característica del tecnicismo implícita en la escuela de la aceleración, ya vislumbrado por Brailovsky (2019) al señalar que la función escolar pasa a ser la de producción de mano de obra calificada y sumisa. En base a ello se evalúa el aprendizaje, como si las actividades fueran una puesta en escena.

Esto no es algo nuevo, dado que en el correr de las prácticas preprofesionales se vivencian diversas situaciones en las que directoras, maestras y profesores nos consuelan nuestros nervios en situaciones de evaluación de las prácticas bajo el lema “solo te verán un momento, en la realidad del aula no se dan tan rigurosamente las situaciones”.

Análogamente para que todo sea más productivo se termina premiando al que reproduce la información con mayor rapidez, como un juego de respuestas relámpago, como una computadora. En ese sentido se potencia la promoción de alumnos funcionales, que produzcan, repitan, no cuestionen y continúen haciéndolo, sin posibilidad de generar vínculos. La eficiencia y eficacia productiva con la que “aprendan” es lo que importa, tal como se da en el tecnicismo.

Para apresurar las actividades se intentan quitar todos los “obstáculos” de la cotidianeidad, concibiendo como tal a lo que conlleva un ritmo desacelerado. Hay una dignificación de la productividad, de no tener tiempo de ocio ni de reflexión: se dignifica el estar sobresaturado porque, en esta postura, de esta forma no se estaría perdiendo el tiempo. Es decir, el scholé entendido como experiencias de tiempo libre pasa a ser repudiado por las escuelas, según Kohan “casi todo lo que en la escuela se lleva a cabo parece depender de lo que luego se podrá obtener fuera de ella. Las escuelas nos preparan (...) para muchas cosas, pero no tanto para la escuela misma” (2015, p.215).

Situaciones en las que aspectos de esta índole se evidencian, me han sucedido a lo largo de mi trayecto como estudiante y trabajadora. Por ejemplo, a los 22 años al estar realizando mi práctica de cuarto año en el turno matutino, trabajar en un jardín en la tarde y en la tarde continuar trabajando unas horas más. Al llegar abrumada al trabajo vespertino, una compañera me dice: “pensá que estás aprovechando que sos joven y no perdés tiempo, además ganas plata”. En el momento lo evalúe. En verdad me sentía agotada mentalmente, pero estaba aprendiendo, profesionalizándome y pudiendo avanzar en metas personales. Después de un tiempo de seguir esa rutina, me di cuenta que eso que consideraba era bueno y prometedor, ni siquiera lograba disfrutarlo. Pasó a ser una serie encadenada de actividades seguidas en mi rutina en las cuales solo me preocupaba por “cumplir”.

Lo expuesto anteriormente es una situación de tantas que existen en la cual vemos como se considera, tanto por mi parte como de mi compañera, que el



desarrollar la rutina y la vida en función de productividad y eficiencia es un logro, algo a conseguir: es digno no tener tiempo de descanso. La influencia de los ideales de la sociedad del consumo y la mercantilización de la vida, alienados en mí como logros. Como estudiante, me generaba frustración sentir que no podía dar de mí el tiempo que requería, dado que “demoraba” más en poder realizar cosas que normalmente realizaba al momento de llegar a casa.

En otro orden ideas, siguiendo el pensamiento de Freire no se debe proponer como meta de la educación el alcanzar algunos saberes para lograr el éxito académico o insertarse en un supuesto mercado laboral; sino como una herramienta para participar de la vida pública, analizar críticamente las imposiciones, la violencia opresora, para recuperar la libertad que ni siquiera sabemos que hemos perdido (o nunca hemos tenido). Poder ser dueños de sí y de la vocación de ser más, superando la visión necrofílica de las personas. Esta visión es desarrollada por Fromm, quien analiza cómo se considera a las personas como objetos donde tener es lo que vale. La opresión es necrofilia, debido a que

El individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. (...) una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo; si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo. (Fromm, 1955. En Freire, 2005, p.58).

En contraposición a ello, se deben desarrollar propuestas que se fundamenten en la conciencia de la cotidianidad de los educandos que los niños y niñas sean el foco de la enseñanza, y no simplemente caer en un verbalismo alienado y alienante de autonomía, según Freire “muchas veces, educadores y políticos hablan sin ser entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta de los hombres a quienes hablan. Y su habla es un discurso más, alienado y alienante” (Freire, 2005, p.79).

Actualmente el problema educativo que se encuentra en el foco de muchos estudiosos es buscar una forma de mejorar el modo de adquirir conocimientos, problema que ya parte de una visión tecnicista de la educación. Allí su finalidad es meramente la de adquirir conocimientos de un curriculum. Realizar y promover prácticas educativas que lleven consigo el apurar a los alumnos, acelerar los procesos de aprendizaje, sólo reproducen las necesidades de la sociedad de la

aceleración actual. Se esconde bajo el nombre de “pedagogía por objetivos” un pleno tecnicismo:

La pedagogía por objetivos nace al amparo del eficientismo social que ve en la escuela y en el currículo un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado. (...) En esta situación, la preocupación radica en encontrar una respuesta eficaz como remedio fácil, en lugar de analizar el problema desde otras perspectivas (...) Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que llama bases científicas. (Sacristán, 1990, p.10)

En vista de ello no se considera al educando como un igual, porque no hay intercambio, el debe lograr lo que no posee, no se confía en sus conocimientos. De no romper con el mandato de la productividad, solo se estará estimulando una Educación Bancaria, con alumnos pasivos y una visión horizontal de los actos de enseñanza y aprendizaje, una pedagogía del “aprende, produce, consume y calla” (Soler, 1998, p.89). No hay aprendizaje, ya que “sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada” (Freire, 2005, p.77).

En añadidura se debe poner la educación al servicio de la criticidad y las personas que quieran cambiar la sociedad, dispuestas a una lucha por su emancipación y autonomía. Superar la visión utilitaria de la enseñanza y de la educación en general, ir más allá de esta evolución de la racionalización científica, es uno de los mecanismos fundamentales para combatir la influencia de la sociedad de la aceleración en la escuela.

Sin embargo, no solo desde el punto de vista del aprendizaje se ven afectados los estudiantes con estas prácticas. Priscila de 8 años suele escribir más despacio que sus compañeros y adora utilizar todas sus lapiceras de colores. En la hora de salida, comienzan a organizarse y una compañera borra la pizarra. Ella se enoja y comienza a sollozar; al preguntarle qué sucede, comenta: “tengo que terminar de copiar los deberes porque sino mamá se enoja, dice que tengo que escribir más rápido porque sino me voy a quedar en tercero. No quiero repetir porque sino me van a separar de Nati (su mejor amiga de la clase). Además hoy tengo Camoatí (un centro que entre otras cosas, brinda apoyo escolar) y después maestra particular; estoy yendo porque soy muy lenta y me cuesta matemática”.

Este es un claro ejemplo de la influencia de la aceleración más allá del aprendizaje: afecta emocionalmente a la niña. Afecta su confianza en sí misma, dado que en otras ocasiones menciona como ella “no va lograrlo porque es muy lenta”. Se le impone, ya no solo a nivel escolar, una rapidez a la que ella intenta aspirar, y al no lograrlo, se frustra. El aprendizaje aquí se basa solamente en los resultados, en que la niña aprendió si tiene todo en el cuaderno, la evidencia para muchos de que se cumple con la currícula (falsamente).

En relación a ello es de sumo interés analizar la utilización excesiva del cuaderno por algunos docentes. Si no hay registro en el cuaderno, no se dio, no se trabajó, no se aprendió. Esto plasma una visión sumamente tecnicista y productivista de la enseñanza, donde lo empírico es lo aprendido. Además, demuestra una concepción de enseñanza aún peor: sólo es posible enseñar y aprender si se puede reproducir en un cuaderno. ¿Todo lo aprendido debe expresarse con palabras? ¿Y si no está en el cuaderno no lo reflexiono? o aún peor, ¿llega a considerarse que el alumno no tiene pensamientos o conocimientos al respecto que se vinculen con ello si no lo plasma en un cuaderno? En una perspectiva tecnicista, las respuestas son afirmativas. Ni siquiera se espera que el niño o niña reflexione en su entorno, sino que reproduzca lo que el docente transmite como reflexión de la temática, una automatización del aprendizaje.

Más aún, se desprestigia toda la riqueza del diálogo que puede surgir entre los actores educativos, esencia de la educación. No se permite la problematización, la duda y cuestionamiento de lo dado, planteando los conocimientos como objetivos en su totalidad. Sin embargo, todo pensamiento que incluya a un sujeto contiene cierto nivel de subjetividad. La resistencia es reconocer esta subjetividad existente y problematizar a su respecto, las razones de ser así. Ambos factores, resistencia y subjetividad, son propios de las personas como sujetos.

La consecuencia para quienes no logran estos estándares de rapidez y automatización, es ser rechazados y evaluados con calificaciones bajas o la repetición de grado, lo cual implica también rezagos sociales y familiares debido a la concepción de ello como un castigo o fracaso.

Incluso, con prácticas aceleradas se promueve aún más una sociedad del rendimiento, con sujetos de rendimiento. El sujeto ahora no cumple con los requerimientos educativos por obediencia, sino por alineación a cumplir con mayor rendimiento (vislumbrado en las dos experiencias de este capítulo):

Con el fin de aumentar la productividad se sustituye el paradigma disciplinario por el de rendimiento, por el esquema positivo del poder hacer (Können) (...) la positividad del poder es mucho más eficiente que la negatividad del deber. De este modo, el inconsciente social pasa del deber al poder. El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. (Han, 2012, p.11).

De igual forma al acelerar no se tiene en cuenta el contexto, el entorno que rodea la situación didáctica, como si esto fuera ajeno a ella. Se producen saberes abstractos sin espacio, con mínimos márgenes para las distintas variables de tiempo que implica considerar el contexto; hasta intentando eliminarse. Así no solo se toma a todos como iguales sin respetar sus individualidades, si no que tampoco se tienen en cuenta las potencialidades de los distintos ritmos de aprendizaje, y ello termina afectando la autonomía de los niños y niñas: *lo hago yo que es más rápido*. Cuántas veces se ha escuchado y quizá hemos pronunciado estas palabras en situaciones no solo de enseñanza. Esta obsesión por la velocidad lleva a afectar su autonomía, debido a que no se respetan los tiempos de aprendizaje, el tiempo humano, de las infancias, del desarrollo de la subjetividad y de las experiencias.

No hay experiencias. No hay subjetividad, reflexividad, transformación ni incertidumbre; se anula la pluralidad de aprendizajes, de vivencias, de experiencias. No puede haber educación sin experiencias, no puede haber aprendizaje significativo sin experiencias, que por definición son subjetivas. Esto es lo que ocurre en las escuelas aceleradas con prácticas tecnicistas: no se dará un aprendizaje significativo porque no se promueven las experiencias, no se posibilita el pensamiento reflexivo, cimiento para ser personas libres. Lo fundamental de una experiencia no es su vivencia, sino que “es cómo la lectura de Kafka (utilizado a modo de ejemplo de una temática) puede ayudarme a decir lo que aún no se, lo que aún no puedo decir, o lo que aún no quiero decir” (Larrosa, 2006, p.94).

El tiempo acelerado y la falta de consideración hacía los tiempos individuales destruyen las experiencias, son su enemigo. Según Larrosa (2006) la información no es experiencia, y en una sociedad del consumo centrada en que los saberes son poseer información, erróneamente llega a considerarse ello como generador de experiencias, cuando en verdad “no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia (...) lo que consigue es que nada pase” (Larrosa, 2006, p.105).

En consecuencia de lo planteado, las prácticas educativas aceleradas llevan a una constante comparación entre alumnos. En el aula se han dado situaciones en las que un niño dice “él termina más rápido porque es más inteligente que yo” “esto no puedo hacerlo porque no soy tan inteligente”, entre tantas otras similares. Es otra clara evidencia de cómo afecta el autoestima de los niños y niñas el premiar la aceleración. Se producen sentimientos de frustración y ansiedad, fortaleciendo la comparación entre pares. Ellos se presionan por cumplir con las expectativas de aceleración temporal de la vida adulta y al no lograrlo, se toma como un fracaso.

Por añadidura, también se reduce al mínimo la importancia de las curiosidades de los alumnos. A partir de los aportes de la pedagogía y didáctica sabemos que el interés y curiosidad de los niños y niñas es uno de los recursos fundamentales que debemos explotar en el aula, ya que son la base del aprendizaje significativo. Ahora bien, si se necesita que se llegue a un resultado lo antes posible, se deja nula la curiosidad.

“De eso podemos hablar en otro momento”, “esto no tiene que ver con el tema” son frases que no he parado de escuchar a lo largo de mi trayecto educativo. Maestros y profesores los han repetido a lo largo de los años y como alumna, lo he aceptado sin cuestionar los motivos. Hoy en día más próxima al rol docente, me lleva a replantearme si realmente son aceptables ese tipo de respuestas. ¿Por qué no se podría atender a preguntas que surgen de las actividades que están en progreso? Hoy en día lo veo de una forma: porque ello demanda más tiempo del planificado, y no podrían seguir con el orden estipulado del día. Las curiosidades llevan a desviar la actividad de lo planificado y esto será un problema en una pedagogía basada en la obtención de los resultados, producto de una sociedad capitalista que los busca por excelencia. Esto perjudicaría los ideales de la sociedad de la información y el consumo.

El conocimiento solo es posible en un ambiente donde las infancias se sientan seguras, respetadas, escuchadas, tenidas en cuenta y valoradas. ¿Cómo es posible sentirse así cuando nuestra sociedad lo que valora sobre todas las cosas es la productividad? Se está perdiendo la sensibilidad en el aula, debido a que “la principal forma en que se mide o demuestra el valor de una persona es por su habilidad de obtener lo que quiere en el menor tiempo posible” (Bauman, 2005, p.29). No se tiene en cuenta que la educación es una acción humana, que implica por naturaleza un vínculo con otros de escucha y diálogo, para en su lugar lograr

alcanzar objetivos prefabricados. Se deshumaniza la educación, pasa a ser un producto más a adquirir en un mundo repleto de más productos a obtener.

En definitiva, para combatir las diversas consecuencias de una escuela acelerada, se deben realizar prácticas de resistencia. Resistencia a las imposiciones sociales que llevan al sometimiento ante los requerimientos de las elites de poder.

Todos poseemos ritmos de aprendizaje diferentes, una velocidad con la que aprendemos distinta, y desarrollamos nuestros conocimientos en base a la interacción y relación con los demás, el contexto y los contenidos, por lo cual es indispensable tenerlo en cuenta en el aula, en los encuentros que forman vínculos y en la escuela. Por ende no se deben desarrollar prácticas educativas que tomen como ajeno o desconozcan el contexto en que se sitúa la escuela y los alumnos, así como tampoco en un aula donde el vínculo entre la maestra o maestro y los alumnos es sumamente negativo. Por añadidura se deben respetar y tener en cuenta al momento de planificar actividades las variables de tiempo que conlleva a los alumnos y alumnas, sin apresurarlos o generar mayor tensión para su logro, debido a que esto provocará un posible rechazo ante las propuestas didácticas e instancias donde puedan generarse vínculos y diálogos con escucha atenta y respetuosa entre los distintos actores educativos.

# A modo de síntesis: ¿Por qué y cómo combatir la aceleración?

Creo que la pedagogía de nuestros días -y, en consecuencia, los enseñantes- apagan la creatividad de niños y niñas con sus prisas por acabar los programas. En este contexto, el alumno con un déficit se ve todavía más penalizado.(Zavalloni, 2011, p.45).

La respuesta a por qué combatir la aceleración escolar ha sido expuesta a lo largo de todo el ensayo. En una educación acelerada no se da un aprendizaje profundo, no hay dialogicidad, no hay generación de experiencias, ni reflexión. En definitiva no coexisten los principios básicos de la enseñanza ya que no se propicia la generación de experiencias, de niños y niñas conscientes y críticos con la realidad impuesta y autónomos.

Sin embargo esta aceleración no se da en la escuela sin razón alguna. La escuela es una institución social que refleja formas de producción, distribución y apropiación de los sentidos y significados de la sociedad, que vienen dados por fines políticos. Esto se debe a que promueve los saberes socialmente legitimados. Sin embargo, el maestro debe poner en tela de juicio, abrir la oportunidad de crítica a los alumnos de estos saberes que se plantean en la escuela, construyendo un “ámbito que publicita, que abre al cuestionamiento todos esos saberes previos, rompiendo su coto de privacidad” (Cullen, 1997, p.164) y llevando a cumplir su finalidad de ser un espacio para todos abierto siempre al otro, un espacio de justicia.

De continuar inmersos en una sociedad del consumo y la información superficial, se seguirán formando personas inmersas en un mercado capitalista con una visión de sí mismos como productos a perfeccionar. Ahora bien el cómo combatir estas situaciones es mucho más complejo de lo que podría resultar responder una pregunta. Aquí no se pretende dar una guía de pasos a seguir, sino plantear distintas alternativas que podrán contribuir y combatir estas estructuras.

Para lograrlo es indispensable tener en cuenta el concepto de scholé. Scholé es la experiencia de tiempo libre en las escuelas, “es el refugio frente a lo que llamas “tiempo productivo” que tiende a cerrar el espacio de transición a favor de la sobrevivencia y por la tanto la eficiencia” (Kennedy, 2015, p.216), es el refugio frente a la eficiencia productiva inculcada en la educación. De esta manera scholé

no es solamente el tiempo libre que se da en las escuelas, sino que pasa a ser aquello contrario a la idea del tiempo productivo de nuestro sistema, un tiempo de refugio de nuestro cerebro a las imposiciones de aceleración, permitiendo desarrollar nuevos significados y valores. Permite ir más allá que el conocimiento abstracto y universal propagado por la escuela, para impulsar la subjetividad y colectividad.

Es un concepto que nos sirve de base para combatir “la escuela como vehículo eficiente” (Kennedy, 2015, p.221). Esto se debe a que la escuela regida por los principios de una sociedad del consumo suprime la *scholé*, suprime la fuente transformadora. Siguiendo la propuesta de Kohan (2015), ante esta problemática la escuela debería buscar un vínculo, un punto intermedio entre el Cronos y el Kairos<sup>2</sup>.

Por consiguiente el que la enseñanza reduzca al mínimo el *scholé* frente al tiempo productivo, frente al ideal de eficiencia, afecta a las infancias. Esto se debe a que no permite construir nuevos modelos de aprendizaje, establecer conexiones, reconstruir valores, significados y sentidos. Hay una visión de la *scholé* y la escuela como puntos antagónicos, ya a que actualmente la mayor parte de la educación considera como conocimiento el almacenar más información, lo cual sería posible disminuyendo los tiempos de aprendizaje al mínimo, y por lo que no se brinda tiempo libre al considerarse antiproductivo. Esta perspectiva es producto de la sociedad de la postmodernidad centrada en las tecnologías de la información en la que nos encontramos, ya que

Hoy estamos en una situación mundial, la del capitalismo tardío y el post-imperio en que la escuela se vuelve contra *scholé* y sin piedad lo suprime, lo que distorsiona su relación hasta volverla casi irreconocible (...) *scholé* es considerado narcisista e incluso autodestructivo por el poder de las sociedades establecidas. (Kennedy, 2015, p. 221)

Como solución a la problemática imperante, en lo que coinciden todas las propuestas actuales del tema es que se debe combatir a través de la resistencia esta visión del mundo capitalista. Para ello se debe buscar una relación entre *scholé* y el mundo del tiempo productivo, rompiendo con esta visión de funcionalidad de las personas y comprometiéndose con el otro. Una alternativa para ello es asumir la escuela como un espacio de desaceleración, noción en la cual Philippe Meirieu desarrolla puntos claves de su pensamiento.

---

<sup>2</sup> Términos desarrollados en el capítulo I.



El modelo que propone el pedagogo tiene por finalidad la cooperación y construcción del bien común a partir del niño y su contexto. Una escuela que donde se aprenda a autoevaluarse y no a compararse con el otro, descubriendo el gusto por aprender y la solidaridad como enriquecimiento, será el primer paso a promover. Pero para que esto sea posible se deben crear espacios de resistencia frente a la aceleración, donde la competencia se deje de lado y la enseñanza se apoye en los intereses de los alumnos, abandonando las visiones del tiempo pulsional y mecánico, para que el deseo de saber pase a ser un deseo de aprender.

Una situación de esta índole me ocurrió en mi parcial de práctica de tercer año. Con el objetivo de cumplir con los 25 minutos de actividad requeridos, realicé una pregunta y di el turno al alumno que levantó la mano con mayor rapidez, siendo quien tiene una de las mejores calificaciones de la clase. En esta oportunidad, estaba sobreponiendo la necesidad de cumplir con los tiempos requeridos, con el tiempo pulsional, esperando una respuesta mecánica para lograr continuar con mis objetivos, que no eran mis objetivos sino los de las directivas. Ante esto, una posible solución sería lo ya planteado por autores como Giroux desde el siglo anterior:

La resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social (...) El valor del constructo de la resistencia reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión. (1983, p.145-146)

En otras palabras se debe combatir el tiempo pulsional en las actividades para permitir la reflexión, rompiendo con los estándares de la tecnología. Abandonar la idea de que es inteligente el que sabe más cosas, y promover en los niños y niñas una resistencia a este requerimiento introducido por la sociedad y las tecnologías, donde el maestro no debe ser una máquina que da información y hace preguntas. Una metáfora de ello está planteada en el cuento de ciencia ficción de Asimov, el cual se sitúa en un futuro en el que se ha olvidado la presencia de maestras y maestros como los conocemos hoy en día, siendo sustituido por máquinas personalizadas que simulan ser dispositivos de enseñanza. Se deberá ir contra este pensamiento de que...

- Un hombre no es lo bastante listo
- Claro que sí. Mi padre sabe tanto como mi maestro.
- No es posible. Un hombre no puede saber tanto como un maestro.

- Te apuesto a que sabe casi lo mismo.  
(Asimov, 1951, p.2)

Análogamente a estos ideales se encuentra la Pedagogía del Caracol desarrollada por Zavalloni. El establece como principal objetivo de la pedagogía la ralentización en la educación, entendida como una disminución de la velocidad de los tiempos inculcados por el modelo capitalista. Para él en primer lugar se debe comprender que el utilizar tiempo para dialogar y conocerse no es “perder tiempo”, debido a que “perder el tiempo sin “entrar en el programa” (uno de los principales motivos de ansiedad de nuestros maestros) no es en absoluto perder el tiempo” (Zavalloni, 2011, p.39), como tampoco lo es el dibujar en lugar de fotocopiar. Según el autor estos cambios favorecerá el que los niños y niñas se apropien de sus aprendizajes.

De igual forma propone implementar estrategias que tengan en cuenta el espacio físico que rodea a los alumnos, pasear, caminar y conocer a fondo un territorio. “El hecho de saber disminuir la marcha y saber mirar te da la posibilidad de aprovechar ocasiones que, corriendo demasiado, ni siquiera advertirías” (Zavalloni, 2011, p.47).

Anteriormente Domenech realiza un elogio a la educación lenta. Esta propuesta de una educación lenta, nombrada por sus palabras como paradigma, se basa en que la aceleración va en contra de los pilares de la educación. Por ello en las prácticas educativas donde prima el acumular información se estarán siguiendo las imposiciones de la sociedad del consumo. En relación a ello el licenciado propone resistir a las actividades aceleradas ya que originan conocimientos superficiales, además de penalizar la lentitud. En su lugar, desarrolla un paradigma en el cual la educación se ajuste a la velocidad y a los requerimientos de los alumnos, sin tomar a todos como homogéneos ni penalizar la lentitud de forma continua, ya que en un contexto acelerado, la información solo es recibida pero no asimilada, por lo que no es posible aplicarla a otras situaciones o reformularla.

Para lograrlo la educación deberá potenciar la creatividad, el pensamiento crítico, la motivación, persistencia, entusiasmo, la autoconciencia, autodisciplina, la empatía, el liderazgo y la compasión. Según sus palabras

Apostar por la lentitud de la educación implica apostar por una educación que asume los aprendizajes y que no imparte simples y superficiales pinceladas de contenidos que se aprenden momentáneamente (...) una

educación que, en cada momento, aporta herramientas, competencias y capacidades necesarias para ser una persona, un ciudadano de una sociedad democrática y, a la vez, un individuo feliz. (Domenech, 2014, p.58).

A partir de lo desarrollado no se propone rechazar todo tipo de planificación docente de las actividades. Por el contrario, el problema no reside en la planificación sino en el modo en que se lleva a cabo cuando estas se convierten en una exigencia a cumplir en la jornada escolar, y no una guía flexible según las distintas variables que pueden surgir. Las actividades no deben definir los tiempos en que deben darse los aprendizajes ya que el aprendizaje es quien debe regular el tiempo y no por el contrario. “Las escuelas deben educar para la pausa, en un tiempo realmente educativo y contra la velocidad indiscriminada que no respeta los ritmos de aprendizaje ni el tiempo necesario para que los procesos educativos se consoliden” (Domenech, 2014, p.96).

Entonces, ¿qué acciones podrá tomar el docente? En dicho paradigma deberá resistir a caer en las exigencias de la sobrecarga de contenidos y objetivos de la currícula, ya que esto no llevará al aprendizaje profundo. En contraposición deberá plantearse una visión interdisciplinaria y global de los intereses del alumnado, por el hecho tan fundamental de que “la educación no es la repetición o acumulación de un número concreto de informaciones más o menos estructuradas en un manual” (Domenech, 2014, p. 64).

Para ello es fundamental que tenga en cuenta los objetivos de la educación que desarrolla, gestionando el tiempo y priorizando acorde a las necesidades de los alumnos, sin estimular la prisa. Más allá de la importancia de este factor para una educación lenta en una escuela de la desaceleración, siempre se debe tener en claro para qué hacemos lo que hacemos. De no ser así, caeríamos en una pedagogía tecnicista.

Del mismo modo las evaluaciones convencionales son unos de los principales instrumentos de control. Limitan el aprendizaje a lo plasmado en ella, basándose en resultados obtenidos comúnmente en una unidad de tiempo reducida (lo cual como ya lo veíamos en los planteamientos de Priscila, no solo afecta académicamente al alumno). Asimismo “los estudios nos demuestran que en la mayoría de los casos estas reparticiones no sirven: ni estimulan a los alumnos a superar sus deficiencias ni los ayudan a hacer un planteamiento madurativo de su

proceso educativo (...)” (Domenech, 2014, p.75) por lo tanto su función se relegaría a un papel de control y penalización a la lentitud.

Simultáneamente otro punto de gran pertinencia es la sobresaturación docente que lleva en muchos casos a implementar prácticas superfluas por falta de tiempo. Como respuesta a ello, Domenech postula la necesidad de que los dirigentes del sistema educativo contemplen el tiempo necesario fuera de la jornada escolar que se requiere; brindar un tiempo de planificación y aprendizaje reconocido y valorado institucionalmente. Además de generar un espacio de trabajo cooperativo entre docentes. En sus palabras: “los educadores tienen que tener tiempo para planificar e improvisar, para aprender e integrar las nuevas experiencias (...) para investigar y reflexionar sobre su práctica, para revisar datos, hacer el seguimiento, evaluar su trabajo y poder planificar los próximos pasos” (Domenech, 2014, p.94).

A modo de cierre me parece importante volver a destacar como el tiempo libre es necesario. Es una instancia de aprendizaje, de conocer y construir, así como desarrollar la autonomía en las infancias. Retomando a Domenech:

Para asentar y consolidar aprendizajes necesitamos tiempo y espacios muertos, vacíos de presión y de contenido. No debemos convertir la educación en una actividad académica constante, y no solo tenemos que tratar de desacelerarla. Hay un gran abanico y diversidad de actividades, de momentos educativos para los que hay que reservar tiempo y que, directamente, no suponen ningún aprendizaje. De forma indirecta, tienen una gran repercusión en el aprendizaje de los niños. (2014, p. 83).

En otras palabras, se debe tener en cuenta que la educación no solo conlleva tiempo productivo, de hacer, de aprender conocimientos académicos, sino también de relacionamiento y generación de vínculos, de reflexión, de autocritica y ocio, de disfrute entre pares, más allá de lo curricularmente establecido. Fomentar una escuela que tome en cuenta esta perspectiva podrá contribuir a disminuir la visión negativa o el rechazo del alumnado con las instancias educativas, disminuyendo situaciones de *“no quiero entrar al salón porque me aburro”* o *“déjenos un poco más de recreo porque hoy trabajamos mucho”*, acrecentadas aún más en la educación inicial, debido a que en primaria comúnmente los alumnos comienzan a normalizar estos sentimientos de desinterés con la instancia educativa. En definitiva, si bien dichas actividades no suponen explícitamente un aprendizaje sí tienen repercusiones en los niños y niñas, en su relacionamiento entre pares, con el docente, con el aprendizaje y con la institución escolar.

## Reflexiones finales

Los niños y niñas “quizás puedan ayudarnos a lo que no hemos pensado, o incluso lo impensable. Tal vez nos pueden educar (...) una educación a través de las voces de la infancia” (Kohan, 2015, p.226).

En último lugar me parece importante destacar varios puntos en relación a la temática del presente ensayo. Para comenzar, creo fundamental resaltar la gran influencia de los mandatos sociales de la época en la educación. Este hecho muchas veces no es tenido en cuenta al momento de realizar prácticas educativas de distinta índole, si bien es un factor esencial que define y “justifica” lo que se impone a realizar en el aula, lo que enseñamos curricularmente y hasta cómo lo enseñamos.

Es fundamental promover en la escuela prácticas que lleven a repensar estas situaciones y no tomar mandatos sin reflexión alguna. Por ello el docente debe ser un agente de resistencia, para lo cual es indispensable autoanalizar nuestras prácticas. De allí se desprende el importante rol que tiene la escuela para comenzar un cambio, combatir lo dado.

En relación a ello existe cierta falta de motivación para su análisis, es decir para analizar y profundizar las reflexiones y pensamientos sobre nuestras prácticas educativas. Este hecho en la mayoría de los casos se encuentra sumamente vinculado a la sobresaturación de las maestras y maestros. Una sobresaturación de actividades a realizar, en vínculo con la docencia y de la vida misma, que no posibilitan el tiempo de ocio, de reflexión o de autoformación. Esto es aún más grave con las maestras (el término maestras en femenino no es utilizado en vano) debido a que no es novedoso declarar que las mujeres realizamos trabajos no asalariados ni reconocidos luego del trabajo formal continuamente. La necesidad de productividad en la vida de las mujeres está presente desde ámbitos mucho más diversos y desde mucho más jóvenes.

Por añadidura a lo desarrollado anteriormente es imprescindible concientizar acerca de la presión social que se ejerce sobre las personas en busca de que sean útiles para el mercado, productivas, tomándose como determinantes del éxito en la vida. Hacer mucho y no pensar nada es lo que la sociedad actual nos impone como una persona exitosa.

Por otra parte, ante la amplia problemática educativa y social de la aceleración, a mi parecer una de las alternativas para disminuirlo notoriamente es promover una escuela de la desaceleración, donde se busque un punto intermedio entre la productividad impuesta y el scholé, inspirando en los niños y niñas el cuestionamiento y reflexión de los mandatos sociales, de lo que toman como “*es así porque sí*”. Una escuela bajo el paradigma de la educación lenta es el primer paso para combatir la aceleración social del mercado actual.

Para lograrlo es fundamental replantearse qué se entiende por aprendizaje, qué entendemos por aprendizaje. ¿Es aprendizaje solamente lo que el niño logra en las evaluaciones? ya hemos visto que no. ¿Una educación basada en evaluaciones por rúbricas, no aumenta la segregación hacia los distintos niveles y ritmos de aprendizaje? ¿Quiénes no están dentro de las competencias establecidas, no están en el aula? Estas preguntas son ampliamente debatibles, aún más teniendo en cuenta el nuevo Programa de Educación Integrada donde la base para su desarrollo son las competencias.

Sin embargo estos planteamientos me llevan a cuestionarme si la educación por competencias no esconde en sí una pedagogía por objetivos, debido a que los niños y niñas deberán lograr ciertas competencias a lo largo de los años escolares. Los orígenes de la educación por competencias surgen en Estados Unidos en los años 30, época de crisis financiera. Así, esta modalidad tiene como objetivos la eficiencia social necesaria para las empresas, para el mejoramiento financiero. Modalidad que comenzará a implementarse en nuestro país.

Por ello desde mi punto de vista el enfoque en que se fundamenta la reforma educativa integrada actual se basa en fundamentos de que, con la rapidez que avanza la tecnología, se debería avanzar en la misma velocidad porque el mercado laboral también lo hará. ¿No he analizado a lo largo de este ensayo las consecuencias de una pedagogía basada en la necesidad de rapidez impuesta por requerimientos sociales de las clases de poder para mantener su control y alienar a las personas sobre ello? De más está decir que este enfoque, desde mi visión, esconde grandes intereses que no responden a los fines de la educación. Desde ya podemos ver titulares de noticias en medios de comunicación como “*las 10 competencias que deben tener los alumnos al culminar la Educación Básica Integrada*”, y hasta vislumbrarlo en la fundamentación del documento de

Progresiones del Aprendizaje (2022, p.13), como si fuera una planilla a completar por los alumnos.

Asimismo en el documento de Progresiones de Aprendizaje se establece que los indicadores de progreso de un niño o niña “se describen en función de avances y se expresan en niveles o fases, en el sentido de un continuo vinculado con el desarrollo de las competencias y asociado a los procesos cognitivos” (ANEP, 2022, p.14) es decir, es considerado como progreso, como aprendizaje, los avances obtenidos según lo que se espera para la edad cronológica del niño o niña, sin tener en cuenta el contexto, el relacionamiento ni lo emocional. Lo integral en este contexto se basaría en rezagar la diversidad del aula. Me surge la pregunta, ¿qué es lo integral? ¿Integrar muchas disciplinas desde una perspectiva de eficiencia productiva para formar trabajadores útiles para el mercado? ¿Acaso sus amplias consecuencias negativas ya no se habían explicitado en planteamientos tecnicistas de la misma índole? ¿Qué es lo nuevo?

Algunas políticas educativas, como las planteadas, ignoran los efectos de la sociedad en la educación e imponen requerimientos que no son acordes con la realidad en el aula. Esto es adrede, porque es lo mantiene el estatus de quienes desean mantenerlo. Desde el momento que una reforma educativa es pensada e implementada sin tener en cuenta la voz docente, del actor educativo con vínculo directo en el aula, no se basa en la realidad existente ni en sus necesidades, se deja por fuera el contexto.

Volviendo a la temática específica de este ensayo, es necesario reflexionar acerca de cómo en las prácticas educativas aceleradas, se pierde la riqueza del proceso educativo y de los vínculos, todo lo que conlleva el trabajo en el aula. Solo se focaliza en la conducta observable, lo que el niño o niña produce. Por tales motivos se debe promover el llevar a cabo una enseñanza acorde a la escuela de la desaceleración (en mayor similitud con lo que plantea Meirieu), si bien es sumamente difícil debido a los grandes obstáculos que podemos encontrar. Sin embargo importa y es necesario para conformar una sociedad más equitativa, donde desde la infancia los niños y niñas construyan en sí mismos valores a partir de la cooperación mutua y relacionándose con su entorno, sin promover desde el rol docente la comparación, una educación de la desaceleración.

Por ende frente a un modelo tecnicista se debe promover una enseñanza fundada en los valores de la cooperación y construcción de un bien común; esto son

los fines de la escuela de la desaceleración, donde se tendría en cuenta lo que sabemos del niño y la sociedad, promoviendo en el aula un espacio donde la atención deje de centrarse en “ser mejor” y pasa a ser el aprender a autoevaluarse, resaltando el valor y enriquecimiento que posibilita la solidaridad entre pares. Para que esto sea posible debemos construir en la escuela espacios de resistencia, donde no se priorice el tiempo pulsional y mecánico.

A mi parecer respetar las infancias y todo lo que ellas implican, debe ser la base de cualquier educación.



## Bibliografía:

- ANEP. (2020). *Materiales de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad*. Madrid, España: Grupo editorial Cinca.
- ANEP. (2022). *Progresiones del Aprendizaje. Transformación curricular integral*. República Oriental del Uruguay.
- ANEP. (2022). *Educación Básica Integrada (EBI) Plan de estudios*. República Oriental del Uruguay.
- Asimov, I. (1951). *¡Cuánto se divertían!*. Estados Unidos. Recuperado de:  
<https://es.scribd.com/document/348394727/Cuanto-Se-Divertian-Isaac-Asimov>
- Babilonia, J. Dominguez, L. Ortiz, L. y Payares, V. (2016). *La sociedad acelerada y sus efectos sobre la educación*. Recuperado de:  
<https://paulaunicolombo.files.wordpress.com/2017/10/la-sociedad-acelerada-y-sus-efectos-sobre-la-comunicacion.pdf> (5 de julio del 2022).
- Baquero, P.A. (2021). *Cultura y prácticas inclusivas en el ámbito educativo según estilos y ritmos de aprendizaje* (Maestría). Corporación Universitaria, Bogotá, Colombia. Recuperado de:  
[https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13175/1/TM.ED\\_BaqueroGongora-PaulaAndrea\\_2021](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13175/1/TM.ED_BaqueroGongora-PaulaAndrea_2021) (5 de julio del 2022).
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona, España: Gedisa.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía entre paréntesis*. Buenos Aires, Argentina: noeduc libros.
- Colom, A. (1997). Postmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Revista Educació i Cultura*. (1), pp.7-17.
- Cullen, A. (1997). *Crítica de las razones de educar: Temas de filosofía de la educación*. Argentina: Paidós.
- Dávila, E. (2015). Rápido a ninguna parte. *Revista Acta Sociologica*, 69, 51-75. Recuperado de:  
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0186602816000049?token=3CB6C>

[E3AC3EC0491F7702F4A369524E5724D2F54F26C1F7114A9EAA14F182EB48D4CD487E13CF116E5D9A90426868C26&originRegion=us-east-1&originCreation=20220721033234](https://doi.org/10.53689/pys.v25i1.204) (5 de julio del 2022).

- Díez, E. y Rodríguez, J. (2020). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Barcelona, España: Octaedro.
- Domenech, J. (2014). *Elogio a la educación lenta*. Barcelona, España: GRAO.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Fernández Braga, M. (2020). *Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana*. Italia: LA CITTÁ DEL SOLE. Italia.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A., Martínez Rodríguez, J., Torres Santomé, J., Ángulo Rasco, F., & Álvarez Méndez, J. (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* España: Morata.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Gvirtz, S. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educar?. *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Aique. (1). pp. 13-16.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Han, B.C. (2015). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, España: Heder.
- Hartmut, R. (2011). *Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada*. XXV(1), 9-49. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i1.204>
- Hernández, R. Liranzo, P. Jiménez, A. y Pacheco, B. (2016). *Una mirada a estudiantes y docentes en la experiencia escolar: prácticas de aula e intereses, estilos y ritmos de aprendizaje*. República Dominicana, 41 (2),

305-336. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/870/87046120004.pdf> (5 de julio del 2022).

- Holloway, J. (2011). *Agrietar el capitalismo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramienta.
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. Estados Unidos: RBA.
- Kohan, W. y Kennedy, D. (2015, junio). La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar. *Revista de Educación*. Núm. 25. pp. 213-226. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744012.pdf>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Revista Educación y Pedagogía*. 18(1), 87-112.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires, Argentina: novelduc libros.
- Libaneo J. (1982). Tendencias pedagógicas en la práctica escolar. *Revista ANDE*. (3) pp.20-100.
- Mauri, P. García, S. (Coords.) (2019). *Educación inclusiva, un camino a recorrer*. Montevideo, Uruguay: Flacso Uruguay.
- Meirieu, P. [Teoría de la Educación]. (26 de febrero del 2021). *Diálogos sobre Educación*. Philippe Meirieu [archivo de video]. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=eThYc\\_GsiTY](https://www.youtube.com/watch?v=eThYc_GsiTY) (10 de junio del 2022).
- Meirieu, P. (2022). El futuro de la Pedagogía. *Revista Interuniversitaria*. 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona, España: LAERTES.
- Ocaño, J.R. (2010). *Teorías de Educación y Modernidad*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro.
- Román, E. (2014). *Implicaciones de la aceleración del tiempo social en la sociedad contemporánea* (Tesis de grado). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Recuperado de: [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2320/Carlos%20Eduardo%20Roman%20Maldonado\\_Implicaciones%20de%20la%20aceleracion%20del%20tiempo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2320/Carlos%20Eduardo%20Roman%20Maldonado_Implicaciones%20de%20la%20aceleracion%20del%20tiempo.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (5 de julio del 2022).
- Román, E. (2015). *Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea*. 15(28), 263-276. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v15n28/v15n28a18.pdf> (5 de julio del 2022).

- Sacristán, J.G. (1990). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. España: Morata.
- Solano, C. Quezada, J.M. y Noriega, F. (2022, julio 23). Atención a los ritmos de aprendizaje con la aplicación del método de proyectos. *Revistas semestral Educ@cción*. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180134/TFM\\_2018\\_Feliu\\_Capilla\\_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/180134/TFM_2018_Feliu_Capilla_Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vigotsky, L.S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: CRÍTICA.
- Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol*. Barcelona, España: Graó.