

Ensayo

Temporalidad y educación: la construcción de temporalidades humanizantes desde los procesos educativos

José Mario Méndez Méndez¹

Resumen

En este artículo, el autor aborda la relación entre educación y temporalidad. El trabajo distingue entre la temporalidad dominante, de carácter lineal y orientada al progreso, y las temporalidades plurales construidas desde las diversas culturas. Desde un enfoque intercultural el autor analiza las consecuencias pedagógicas de hacer de los ambientes educativos lugares en los que se dan cita diversas perspectivas temporales.

Palabras clave: tiempo, temporalidad, historia, educación, interculturalidad

Abstract

In this article, the author approaches the relation between education and temporary nature. This paper distinguishes between dominant temporary nature, which is lineal and progress oriented; and plural temporary nature, built up from diverse cultures. From an intercultural approach, the author analyzes the pedagogical consequences of turning the educational environments into places in which many diverse time perspectives concur.

Keywords: time, temporary nature, history, education, interculturality

Introducción

Las temporalidades son construcciones que elaboran las comunidades humanas, y que pueden ser heredadas, cuestionadas, deconstruidas, reconstruidas, ajustadas.

Las temporalidades son plurales. En su construcción intervienen múltiples factores e intereses culturales, religiosos, políticos, económicos, climatológicos, geográficos. Temporalidad y espacialidad son dimensiones que enmarcan la vida humana y son dimensiones que poseen modalidades expresivas muy diferenciadas.

1. El autor es académico en la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión, Universidad Nacional, Costa Rica.

La temporalidad se refiere también a una condición material: los seres humanos y el resto de la naturaleza estamos constitutivamente vinculados al tiempo y en el tiempo. Los tiempos nos condicionan. El tiempo, sin embargo, no debe ser interpretado como una prisión, sino como una condición para el despliegue de nuestras posibilidades. En el tiempo estamos siendo, junto a las personas contemporáneas; y en el tiempo también nos encontramos con las personas, a través de la memoria, las tradiciones, la esperanza.

El tiempo es nuestra forma de estar en el mundo. Somos sujetos en el tiempo —no sujetos del tiempo—, tenemos experiencia de tiempo, y desde esa experiencia se construye nuestra subjetividad junto a otras subjetividades.

El tiempo es una condición de los seres humanos. Es condición nuestra, no porque somos, sino porque estamos siendo. En el tiempo “vivimos, nos movemos y existimos”. Esa frase bíblica es atribuida a Pedro, quien a su vez, la atribuye a los poetas griegos a quienes no desea contradecir. Pero hay muchas formas de vivir, moverse y existir en el tiempo. El mismo cristianismo configuró temporalidades novedosas —el tiempo de salvación, el tiempo de gracia, la historia sagrada, el tiempo dependiente de la eternidad²⁻, condicionadas por su diálogo con el mundo helénico.

Las temporalidades son construcciones sociales que nos configuran. Están cargadas de cosmovisiones y antropologías que guían nuestras actuaciones y nuestras interrelaciones. Esto quiere decir que desde las temporalidades se constituyen mundos y subjetividades.

Los seres humanos recreamos el tiempo, le damos significados que expresamos en la vida cotidiana, así como en momentos particulares: las fiestas, las celebraciones religiosas y civiles, etc. Asimismo, las temporalidades nos ofrece insumos para construir significados, para dar sentido a nuestras interrelaciones, a nuestra forma de interactuar con el mundo y con los dioses.

1. Tiempo y temporalidad moderna

Occidente ha puesto el énfasis en el tiempo cuantitativo: el que se puede medir, el que se refiere a las secuencias de períodos: minutos, horas, días, semanas, meses, años, décadas, siglos, milenios. Es el tiempo como cronos, el tiempo homogéneo, exacto, controlable; el tiempo lineal, tendiente hacia algo (progreso, perfección, éxito, salvación, desarrollo), que acentúa la tensión hacia el futuro; es el tiempo previsible, planificable, implacable, que no da lugar a otros ritmos, y velocidades. Es el tiempo que no se detiene, el Cronos que devora a sus hijos, según el relato mitológico griego.

2. Ver, por ejemplo, J. Mouroux. *El misterio del tiempo*. Brescia: Ed. Morcelliana, 1965. Según este autor, existen tantas formas de tiempo como formas de evolución y de desarrollo posibles en seres que estamos en devenir. La progresión, la fecundidad y la complejidad del tiempo en el universo creado, sólo tiene explicación en la eternidad. P. 44. Dios está más allá de todo inicio y de todo fin, no tiene inicio ni fin. Él es el creador del tiempo. Tiempo y eternidad son dos realidades vinculadas, que se implican y se excluyen, se oponen y se complementan. La eternidad fundamenta y explica el tiempo. P. 17.

La historicidad moderna tiene un “telos”, posee certezas; se caracteriza por la previsibilidad. Es la temporalidad opuesta al azar y a la incertidumbre. La razón moderna no tolera la incertidumbre, pues es una razón que busca claridad y distinción, linealidad, control del tiempo.

La historia moderna es una, es “la historia”, y está orientada hacia un “telos”, con un Dios (monoteísmo) que fundamenta el tiempo único (Carretero 2010).

Para Raúl Fonet Betancourt (2009), la historicidad, así como la entendemos en Occidente (Historia con el sentido y la finalidad de una empresa de asimilación total) ha implicado un proceso de empobrecimiento de la realidad, y del pensamiento

porque dicha empresa histórica sacrifica las muchas historias de los pueblos, en las que la humanidad recita diversamente la diversidad de sus posibilidades, a una supuesta historia única a la que toda temporalidad tendría que someterse, pues sólo dentro de su curso habría posibilidad de hacer historia (p. 14).

Quienes no participan de ese proceso, están fuera de la historia, no cuentan.

Quien visita el Museo Nacional de Costa Rica, y se acerca a la exhibición permanente del área de antropología, tiene la sensación de que las culturas indígenas —con sus temporalidades— son sólo cuestión del pasado, que están fuera de nuestra historia. Y están fuera porque no piensan ni viven el tiempo como tensión imparable hacia el progreso. Fueron devorados por Cronos. El progreso no es para estos hombres y mujeres, porque están fuera de la historia; o quizá sea mejor decir que están fuera de la historia porque no están tensionados hacia el progreso.

En los textos que circulan en las escuelas de Costa Rica y que narran la historia del país, las comunidades indígenas no cuentan, como no cuentan las comunidades afroamericanas. En alguno de esos textos, la historia de Costa Rica comienza en los reinos de Castilla y Aragón³. Se trata, por tanto, de una visión eurocéntrica de la historia, en la que nuestra América es una especie de apéndice o accidente político-comercial de Europa. Nuestra historia sería inexistente sin la historia de Europa, que es “la” Historia. Nuestra historia es la de los conquistadores, colonizadores y sus descendientes, y no la de los conquistados y colonizados.

Se trata, además de una historia lineal⁴, así como la entendía Europa y como nos la han hecho entender a través de la mediación escolar: la historia que se

3. Ver E. Morales (Dirigido por), *Estudios sociales 5*. San José: Santillana, 2002, pp. 8-29.

4. Dos de las actividades propuestas a las personas estudiantes en el texto dirigido por Elsa Morales guardan relación con la construcción de una línea de tiempo que parece tener un orden casi matemático, p. 89 y 106.

orienta a un final feliz, la historia como despliegue imparable, orientada hacia el desarrollo y el progreso (civilización) y en la que lo no europeo o no criollo aparece más como un obstáculo (barbarie) que como una posibilidad.

Fornet Betancourt (2009) advierte que

en nombre de la Historia se marginan, es más, se niegan las historias, los tiempos reales y los ritmos de todas aquellas culturas que son tales precisamente porque su contextual historicidad les lleva por rumbos diferentes del curso prefijado por la cronología del calendario de la Historia. De ese modo las culturas aparecen hoy como incapaces de seguir el compás del llamado desarrollo o progreso histórico, quedando así, por cierto, legitimado el discurso que divide a la humanidad en pueblos desarrollados y subdesarrollados, en pueblos integrados (a la Historia) y excluidos, etc. (p. 14).

Desde esa perspectiva, toda temporalidad diferente a la hegemónica es deslegitimada. Asistimos entonces a un conflicto de temporalidades, puesto que hay una historicidad dominante que obliga a seguir una línea de desarrollo. La historia es convertida en un programa cuyo cumplimiento conlleva la privatización —y a veces la desaparición— de las temporalidades alternativas.

El tiempo moderno —y la correspondiente temporalidad dominante— fue impactado por el homo faber. Es el tiempo útil, ajustado al ritmo del desarrollo tecnológico, el tiempo mercantilizado del “time is money” (Betancourt, 2009), el tiempo del consumo. Otras temporalidades —el tiempo de la vida, del sentido común, el tiempo natural, el tiempo heterogéneo, imprevisible, incontrolable, novedoso, gratuito— no cuentan, no tienen valor; las temporalidades periféricas, ancestrales, del eterno retorno, circulares, etc. son invisibilizadas por caminar con otros ritmos o con otras direcciones: son temporalidades que la temporalidad hegemónica tiende a colonizar para que no obstaculicen el desarrollo lineal del tiempo.

El tiempo moderno es “veloz”: es tiempo de caducidades frecuentes. La caducidad es un artificio importante para incentivar el consumo y la producción. Esta forma de comprender la temporalidad genera productos descartables, sustituibles, reemplazables. Es el tiempo del mercado, en el que el valor de uso es absorbido por el valor del cambio que prioriza la sustitución, el reemplazo, el estar “al día”.

Los hombres y las mujeres deben adecuarse al ritmo impuesto por los Estados y por las burocracias privadas, si no quieren quedar fuera. El tiempo moderno, por lo tanto, es un tiempo que excluye; un tiempo que deja fuera a los que no se ajustan a sus ritmos y velocidades.

Incluso las temporalidades litúrgicas de las tradiciones cristianas han sido colonizadas por el tiempo del mercado, y han sido convertidas en ocasión para realizar sacrificios a los ídolos del consumo y del mercado.

El mercado tiene su tiempo, marcado por los dinamismos de la oferta y la demanda; es una temporalidad determinada por los ritmos de la producción y del consumo, y que lleva dentro una forma concreta de comprender al ser humano y sus interrelaciones.

2. Educación y producción de temporalidades

El carácter repetitivo, lineal y orientado al progreso —propio del tiempo hegemónico— es reforzado, en nuestras sociedades, por las maquinarias burocráticas, tanto privadas como estatales. Según Roy Alfaro (2008),

el papel del Estado, en relación con el tiempo, se circunscribe al establecimiento filo-ontogenético de estructuras cognitivas, con la participación de los aparatos ideológicos del Estado. En la escuela, por ejemplo, se le enseña al niño, como valores, la función del trabajo y la necesidad de la recreación. Asimismo se le inserta en la celebración de algunas calendarizaciones, que se repiten cada año de su vida escolar. La socialización de los rituales de repetición engendra la naturalización (ontologización) de los ciclos sociales (p. 149).

Las burocracias privadas, en cambio, determinan el tiempo social en relación con el consumo. Según Alfaro (2008), “la relación consumista y el tiempo, en el contexto de las sociedades de consumo dirigido del capitalismo financiero (bursátil), escinde el binomio dialéctico valor de uso-valor de cambio y, en un mismo movimiento, el primero es reabsorbido y anulado en el segundo: el tiempo sociológico es la negación del valor de uso” (p 14.). Aquí el futuro se reduce a una simple repetición: el compulsivo acto de consumo.

Tanto las burocracias privadas como las públicas han contribuido a la colonización de las temporalidades. Con la mediación de las iglesias, las escuelas, las familias, los cuarteles, los hospitales, las prisiones, las fábricas, los medios de comunicación, etc., las sociedades modernas han disciplinado los cuerpos, racionalizado el tiempo y organizado los espacios. Los mecanismos disciplinarios han estado orientados al adiestramiento de los individuos para la administración productiva del propio cuerpo, para la gestión correcta y eficiente del espacio en el que viven y producen y para el dominio del tiempo. Los hombres y las mujeres modernos deben controlar el tiempo, para producir y consumir más y mejor (Bartolomé, 2005).

El tiempo pasó a ser, en la modernidad, un insumo básico para incentivar la productividad en la vida personal: “el tiempo es oro”, “no hay que perder el tiempo”, “hay que aprovechar el tiempo”. El tiempo, por ser un medio productivo, fue convertido —en las instituciones educativas— en objeto de disciplina.

Ante la resistencia de las personas frente los mecanismos disciplinantes, las instituciones los han sustituido por estrategias de control. El tiempo es hoy objeto

de control. El “uso del tiempo” en las escuelas es controlado, observado, vigilado, registrado, evaluado. Lo que se busca es que ese uso sea eficiente en términos de productividad. Los espacios educativos, como otras instituciones, tienen la tarea de controlar el tiempo y de configurar sujetos capaces de autocontrol temporal.

Los procesos educativos socializan y transmiten una determinada forma de organizar el tiempo. Generan experiencias de tiempo: horarios, calendarios, efemérides, rituales, ciclos trimestrales, bimestrales, semestrales, anuales, etc. La educación –como las demás actividades humanas– acontece en el tiempo y produce una temporalidad, es decir, produce conciencia de tiempo y enseña a tener control sobre el tiempo.

Esa conciencia de tiempo no se produce sólo desde el discurso y los contenidos. Se produce sobre todo desde la metodología, la evaluación y todo lo que constituye eso que ha sido llamado currículo oculto. En los procesos educativos abundan las experiencias que ayudan a manejar las variables temporales y convierten a los sujetos en administradores autónomos del tiempo: aquéllas relacionadas con la coordinación, organización, sincronización, anticipación, proyección, planeamiento, etc.

La llamada “sociedad del conocimiento” y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modifican y aceleran los ritmos en que la escuela desarrolla los procesos educativos. Corbí, afirma que las sociedades anteriores se caracterizaban por vivir de hacer siempre lo mismo, mientras que el nuevo tipo de sociedad (la del conocimiento) se caracteriza por vivir del cambio, de no hacer siempre lo mismo. Por eso es una sociedad que vive de crear conocimiento: “aprender en una sociedad que vive de la creación de conocimiento es el trabajo básico y fundamental de cada individuo, de cada grupo y de la colectividad completa (Corbí, 1992, p. 55)”.

Parece, sin embargo, que en esa supuesta sociedad de conocimiento, el tiempo sigue siendo tiempo de consumo. El conocimiento es un objeto de consumo que caduca más velozmente, que exige continua “innovación”. Por eso el aprendizaje debe ser anticipativo, proyectivo. Hay que aprender para anticiparse, para llegar primero, para competir, para ganar.

Raúl Fernet Betancourt (2006, p. 40), por su parte, expresa su sospecha de que esa “sociedad del conocimiento” no es un “constructo” adecuado para caracterizar la realidad epistemológica en las sociedades actuales, pues responde a una cultura dominante hoy, con su mito de historia lineal y progreso científico. En ese constructo no caben todas las formas y ritmos de aprendizaje de las personas y de los grupos; no caben todas las temporalidades.

En la temporalidad hegemónica, la anticipación es una modalidad del dominio

del tiempo. El aprendizaje es entendido como conquista del tiempo, a través de la anticipación, la innovación, la proyección. Los proyectos educativos expresan muy bien esa necesidad de controlar el tiempo y de anticipar resultados desde los espacios escolares.

El uso de internet como herramienta mediadora de procesos educativos separa los espacios y los tiempos de los actores y actoras de los procesos educativos. El tiempo de los otros es un tiempo desconocido, no siempre valorado, un tiempo lejano, aunque sea simultáneo. Los actores y actoras de los procesos educativos corren el riesgo de vivir su propio tiempo independientemente del tiempo de las demás personas.

Por su acelerada multiplicación, la información se convierte en un insumo fácilmente descartable, sustituible, así como ocurre con los demás productos de consumo. La escuela corre el riesgo de convertirse en un mercado de información, con productos de consumo que caducan rápidamente, un ambiente colonizado por la temporalidad del mercado.

Nos preguntamos: ¿Qué temporalidad es posible construir desde la escuela? ¿Es posible construir procesos educativos desde temporalidades alternativas?

3. Hacia la construcción de temporalidades humanizantes

Se sugiere, aquí la posibilidad –y la necesidad– de generar procesos educativos en los que, superando la colonización “totalitarista,” utilitarista y consumista del tiempo, se piense y actúe en temporalidades plurales cargadas de memorias y de esperanzas.

Repensar las temporalidades es una exigencia que se deriva de la alteridad de los otros y de las otras y de la diversidad de referencias culturales –y temporales– que es posible reconocer y valorar en los ambientes educativos.

Emmanuel Lévinas (2002, p. 288) insistió en la articulación entre alteridad y temporalidades. Desde el rostro del otro, podemos detener la “totalización” del tiempo: “El rostro detiene la totalización. El recibimiento de la alteridad condiciona pues la conciencia y el tiempo”. Totalidad y totalización son, para Lévinas, continuidad, mientras que el rostro del otro es indefinición: “No hay pues, continuidad en el ser. El tiempo es discontinuo. Un instante no sale de otro sin interrupción, por un éxtasis. El instante, en su continuación, encuentra una muerte y resucita. Muerte y resurrección constituyen el tiempo” (Levinas, 2002, p. 291).

También Antonio Sidekum ha hecho ver la necesidad de descubrir la novedad que se manifiesta en la interpretación ética de la alteridad absoluta –no reducible– del otro, con su temporalidad, su memoria y su conciencia histórica. Desde la alteridad y subjetividad de la cultura es posible reconocer la diversidad de temporalidades que interactúan y se entrelazan. Para Sidekum (2005), la ética

está estrechamente relacionada con el principio de la memoria y del rescate de la tradición histórica, con la conciencia histórica, que es necesariamente plural.

El tiempo, entendido como memoria y esperanza, es posibilidad de crecer en humanidad junto a las otras personas, cuya alteridad es también historicidad. Al entender el tiempo como memoria (historias, luchas comunitarias, biografías, re-cuerdos...) creamos las condiciones para el reconocimiento del otro y de todo lo que el otro trae consigo (tradición). El reconocimiento del otro posibilita el descubrimiento de la rica diversidad de temporalidades que pueden co-existir e interrelacionarse.

Y al entender el tiempo como esperanza promovemos la capacidad de conservar la utopía, de soñar con otros mundos posibles y luchar por ellos. El tiempo-esperanza despierta el compromiso ante la evidencia de que no estamos frente al fin de la historia ni vamos hacia un "telos" inevitable. Se trata de reconocer el *kairós*⁵ en que nos sentimos llamados a construir con las otras personas nuevas formas de interrelación humanizantes: aquí y ahora, en contexto, en este tiempo que es oportuno, tiempo de emancipación, liberación, tiempo en que se liberan las temporalidades, se actualizan las memorias, se refuerzan las esperanzas.

Desde la memoria y la esperanza, podemos descolonizar la historia y las temporalidades, liberándolas de su sometimiento a una línea totalizante de progreso que resulta excluyente y empobrecedora desde el punto de vista antropológico y epistemológico. Raúl Fonet Betancourt (2006) afirma, al respecto, que para muchas memorias culturales lo decisivo y fundante de verdad aconteció fuera de la historia del tiempo lineal. La historia del progreso no agota lo humano, pues deja fuera de la Historia las muchas historias de los mundos que componen el mundo.

La propuesta de Fonet Betancourt (2006) va en el sentido de "inmemorizar" e "intradicionalizar" lo que hoy llamamos historia:

frente al manejo de la historicidad de lo humano que promueve, debido evidentemente a intereses innegables de poder y de hegemonía mundial, una cultura del olvido de las historias "locales" con sus exigencias de reparación, así como una pedagogía de la destradicionalización de la formación del ser humano, la filosofía intercultural considera que el diálogo entre las culturas representa un nuevo paradigma que abre la posibilidad real de redimensionar el paradigma de la historicidad y de cambiar con ello cualitativamente nuestra relación con la historia, porque

5. En el mundo griego, *kairós* es la temporalidad que acentúa lo cualitativo. Mientras la perspectiva cuantitativa (cronos) ve el tiempo como una sucesión de entidades esencialmente conmensurables, susceptibles de ser medidas por un mismo patrón, la perspectiva cualitativa ve el tiempo como una succión de experiencias esencialmente únicas, inconmensurables. En la perspectiva cuantitativa, la historia puede regularizarse y puede ser controlada, mientras que en la perspectiva cualitativa cada día es potencialmente revelador: cada día ofrece una nueva posibilidad de elegir, una nueva oportunidad, una nueva responsabilidad. Cfr. S. de Vries. *El tiempo en la Biblia*, en *Concilium* N° 162, 1981, p. 173-174.

el diálogo entre culturas es el lugar donde precisamente las memorias y las tradiciones de la humanidad se encuentran para intercambiar sus historias y no para sustituirlas por una supuesta Historia universal (p. 15).

Fornet-Betancour (2006) insiste en la necesidad de pluralizar la historia. Hay que realizar una actualización histórica de la diversidad temporal de las tradiciones culturales. No sólo hay una pluralidad de historias sino que también la historicidad humana es temporalmente pluralista. Por eso teje historias que no tienen por qué coincidir en un proceso de desarrollo simultáneo.

Para Fornet-Betancour (2006), debemos esclarecer nuestra pertenencia temporal actual y los consentimientos que dicha forma de contemporaneización implica. Eso significa que no basta confesar la historicidad, sino que hay que preguntarse cómo y con quién estamos en esa historicidad que hacemos nuestra.

El diálogo de las culturas, al que se refiere Fornet-Betancourt (2006), es necesariamente "diálogo de temporalidades", es decir, diálogo de hombres y mujeres que, desde sus culturas viven la temporalidad con ritmos, formas y fines diversos. El diálogo implica "trazar un nuevo mapa temporal de la humanidad encarnando su actualidad en los muchos tiempos culturales oprimidos, para que resuenen de nuevo como temporalizaciones de realidades alternativas y, con ello, como referencias correctoras del rumbo de la contemporaneidad dominante".

Entonces tendríamos que considerar la posibilidad de que no todo sea Historia, al menos en su sentido occidental. Eso implicaría superar el paradigma de la historia, afirmando las variantes temporales que nos ofrecen las culturas, ligadas a sus memorias y tradiciones, con conciencia además de que esas variantes no son ni excepciones ni desviaciones del camino real de la historia, sino otros caminos en el tiempo y del tiempo (Betancourt, 2006).

Entender y actuar la temporalidad como memoria y esperanza, desde una perspectiva intercultural, implica –en ámbito educativo– poner los procesos educativos al servicio de la vida, aprender a "perder el tiempo", a recuperar las memorias y a despertar la esperanza.

3.1. El tiempo para la vida

Para los actores y actrices de los procesos educativos, repensar la temporalidad desde una perspectiva intercultural implica, en primer lugar, hacer de los procesos y ambientes educativos lugares en los que las temporalidades –y los seres humanos cuyas vidas está configuradas por esas temporalidades– se dan cita. La educación es un *kairós*, un conjunto de momentos oportunos para el encuentro y la convivencia de seres humanos concretos, portadores de sus historias, sus ritmos, sus experiencias, sus memorias y sus esperanzas.

En las culturas originarias mesoamericanas, la historia tenía carácter cíclico, e invitaba a recrearse, a recrear el mundo, a empezar de nuevo, a vivir de nuevo. El tiempo es cíclico como las esferas de piedra talladas por los pueblos originarios del sur de Costa Rica: la vida es esferoide, no hay un inicio y un final; lo que hay es vida y lucha por dignificarla.

Los dos principales calendarios mesoamericanos (tonalpohualli y xihpohualli) eran instrumentos indispensables para dar significado a la presencia de los pueblos sobre la tierra. Regulaban la vida ritual que mantenía en su sitio al ser humano, defendía contra los malos tiempos y enseñaba a aprovechar los buenos. La historia no era ni la del pasado ni la del futuro; "era el descubrimiento de un círculo, descubrimiento perfectible, que tanto podía servir para explicar lo que había sucedido como lo que era y sería" (López, 1989, p. 97). Se trata de una perspectiva temporal desde la cual podríamos hoy repensar y actuar la temporalidad en los ambientes educativos: el tiempo como posibilidad de recreación, de volver a reconstruir las relaciones y los mundos que hemos dañado. Tiempo de recomenzar, de cambiar de rumbo, de romper con linealidades, y no necesariamente el tiempo entendido como camino decidido previamente, planificado, inevitable, totalizante.

3.2. Perder el tiempo

En segundo lugar, educar desde una perspectiva intercultural exige que los actores y actoras se atrevan a "perder el tiempo", es decir, a construir procesos no "rentables" desde el punto de vista del mercado, pero cargados de gratuidad y relevancia para la vida de las personas y sus comunidades. Se trata de liberar los procesos educativos de perspectivas utilitaristas, para recuperar el valor de la gratuidad, de la donación, del encuentro, de la solidaridad.

Perder el tiempo exige perder el miedo a que Cronos nos devore. La voracidad del mercado –con su temporalidad– no debe prevalecer, sobre los tiempos humanos, culturales, naturales, ni sobre los diversos ritmos y estilos de aprendizaje que se dan cita en los ambientes educativos.

Perder el tiempo es dar oportunidad para que todas las voces sean escuchadas, es poner más atención a la persona que a los objetivos previstos, es aprender a reorientar los procesos cuando su actual orientación impide el desarrollo de las potencialidades del ser humano, incluyendo allí las potencialidades comunicativas, sociales, colaborativas.

3.3. Recuperar las memorias

En tercer lugar, los actores y actoras de los ambientes educativos, pueden, desde los procesos que acompañan, activar y actualizar las historias locales, las memorias de las comunidades, con sus luchas emancipadoras, con sus víctimas y sus esperanzas, y su llamado a lo que Fernet-Betancourt ha denominado justicia cultural.

J. B. Metz ha hablado reiteradamente de la cultura del olvido que caracteriza a la modernidad. La memoria es memoria controlada, selectiva. El olvido es más cómodo en muchos casos. Frente a ese olvido, Metz propone recuperar la "memoria passionis", es decir, el recuerdo del sufrimiento de las víctimas. Frente a la amnesia, Metz hace ver la necesidad de una razón anamnética (Citado en González, 2010, p. 20), capaz de recordar, es decir, de traer de nuevo al corazón.

En la cultura del olvido es impresionante la rapidez con que olvidamos los abusos de los políticos, las luchas de los oprimidos, la sangre de las víctimas. Los espacios educativos pueden convertirse en espacios para la activación y la conservación de la memoria, para el fortalecimiento de las tradiciones que son liberadoras, para la toma de postura frente a las tradiciones que oprimen a las personas.

Las memorias robustecen las identidades personales y comunitarias. Son parte de los saberes previos con que llegamos a los ambientes educativos; son también perspectivas desde las cuales repensamos el presente y despertamos la esperanza.

3.4. Cultivar la esperanza

En toda memoria hay esperanza. Por eso los procesos educativos pueden, desde las memorias, generar esperanza. Se trata –en palabras de Joan-Carles Mèlich (s. f.)– de

dejar de entender la historia de los seres humanos como un tiempo homogéneo, como un conjunto de acontecimientos que se suceden acumulativamente, para pasar a concebirla como memoria, es decir, como un tiempo crítico, un tiempo que con la mirada puesta en el pasado es capaz de intervenir sobre el presente para cambiarlo. La memoria, así entendida, es recuerdo y crítica, así como también esperanza.

El futuro puede ser visto no como el inevitable devenir hacia el progreso –que deja fuera a la mayoría de personas por no ser suficientemente veloces– sino como la posibilidad de todas las personas de construir interrelaciones justas y humanizantes, de dar respuesta a la demanda de justicia cultural de nuestro tiempo.

La confianza y la esperanza se generan en el diálogo. Así lo expresa P. Freire (1974): "El diálogo exige igualmente una fe intensa en el hombre, fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y de recrear, fe en su vocación a ser más plenamente humano" (p. 90).

El diálogo, para Freire (1974, p. 90), no puede existir sin esperanza: "la esperanza está inserta en lo incompleto del hombre a lo cual trata de escapar en una

búsqueda constante que tiene que ser conducida en comunión con otros hombres”.

Según este autor, la desesperación es una forma de silencio, de no tener voz; mientras que la esperanza es consecuencia del diálogo, de tener voz junto a otros dialogantes. Se trata de una esperanza activa, que se traduce en lucha: “El diálogo, como encuentro de hombres que pretenden ser más lúcidamente humanos, no puede practicarse en un clima cargado de desesperanza. Si los que dialogan no esperan nada de sus esfuerzos, ese encuentro es vacío, estéril, burocrático, fastidioso” (Freire, 1974).

Esa relación entre temporalidades-diálogo-esperanza es clave para repensar hoy las relaciones educativas. Educar es generar diálogo entre personas diversas, con diversidad de referencias culturales y temporales, para despertar la esperanza y el compromiso.

Conclusión

Los procesos educativos producen subjetividades, y éstas incluyen formas de concebir y vivir las temporalidades. Desde las relaciones que se establecen en los ambientes educativos se dinamizan temporalidades y se les da espacio. Esa dinamización y espacialización acontece sobre todo cuando las interrelaciones toman la forma de diálogo de temporalidades y de ritmos distintos de vida y de aprendizaje.

No hay temporalidades neutras y universales, por lo que toda pretensión de imponer una temporalidad –desde los ambientes educativos– se convierte en un proceso de colonización pedagógica. Todas las temporalidades llevan la huella de los contextos y de las interrelaciones en que son elaboradas. A la educación se le exige, por eso, tomar en serio la contextualidad de cada perspectiva temporal, y entender esa contextualidad como ocasión para aprender.

En línea con esa no neutralidad, se ha sugerido al inicio de estas páginas, que desde las temporalidades se constituyen mundos y subjetividades. Por eso es clave que los educadores y educadoras nos preguntemos ¿De qué mundos y subjetividades están impregnadas las temporalidades que se dan cita en los ambientes educativos? ¿Qué mundos y qué sujetos configuramos desde la forma en que entendemos y actuamos el tiempo? ¿Cómo se maneja el conflicto entre el tiempo “académico” y del sistema educativo, por una parte, y –por otra– la pluralidad natural, cultural, religiosa, geográfica de temporalidades que sirven de referencia para la vida de los sujetos que interactúan en los procesos educativos?

El discernimiento frente a las memorias y a las tradiciones en que se sustentan las temporalidades propias y ajenas, nos permitirá valorar su diversidad, así como identificar sus posibilidades liberadoras y opresoras y hacer opciones por aquellas

tradiciones más humanizantes. Tal discernimiento también ayudará a acoger la diversidad de temporalidades no como un obstáculo para la construcción de saberes, sino más bien como una condición para la misma.

En efecto, una educación construida desde el diálogo de las culturas –y por lo tanto desde el diálogo de sujetos que no se ven forzados a renunciar a sus temporalidades– podrá generar mejores condiciones para el aprendizaje en la medida en que: a) otorga un lugar en los procesos educativos a los hechos, a las memorias y a las biografías que han sido puestas al margen de la historia hegemónica; b) enriquece la producción de saberes con los aportes de múltiples perspectivas históricas; c) contribuye a la práctica de la solidaridad y la colaboración en el aprendizaje; en otras palabras, posibilita las condiciones para aprender desde la lógica ganar-ganar, y no desde la lógica ganar-perder; d) crea las condiciones para que los actores y actrices de los procesos educativos construyan saberes más articulados con la vida cotidiana y con los contextos en que se forjan y se viven las distintas temporalidades; e) valora todas las formas posibles de construcción de saberes, desmarcándose de la epistemología dominante, la cual considera como válidos sólo los conocimientos producidos bajo criterios de cientificidad, objetividad, verificabilidad y utilidad; f) ajusta los procesos educativos a los diversos ritmos de aprendizaje; g) visibiliza las historias, los ritmos, las memorias y las tradiciones olvidadas por la temporalidad dominante; y h) repiensa, desde el diálogo de temporalidades, las propuestas metodológicas, las interrelaciones, los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de los procesos educativos.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, R. (2008). Tiempo, comprensión y ciencia literaria: el papel de Estado en la aprehensión cultural. *Praxis* Nº 62, 145-162.
- Bartolomé, C. (2005). Transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, en Acosta, J. de la Fuente -Yamandú (Coord), *Sociedad civil, democracia e integración. Miradas y Reflexiones del VI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Santiago: Ed. UCSE, 389-408.
- Carretero, E. (2010). *Posmodernidad y temporalidad social*, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía* Nº 24, p. 3. Consultado el 20/02/ en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz/11/page9.html#veinticuatro>.
- Corbí, M. (1992). *Proyectar la sociedad, reconvertir la religión. Los nuevos ciudadanos*. Barcelona: Ed. Herder,.
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La religión y su crisis actual vistas desde la filosofía, en Sociedades de conocimiento: crisis de la religión y retos a la teología. Seminario de teólogos y teólogas*, 4-6 de abril del 2005. Heredia: UNA, 39-58.
- Fornet-Betancourt, R. (2009). Teoría y praxis de la filosofía intercultural, en *Revista de Teología SIWO'*, Nº 1, 9-42.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas,

- González-Faus, J. I. (2010). *Nada con puntillas: fraternidad en cueros*. Barcelona: Ed. Cristianisme i justícia.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- López, A. (1989). *Hombre-Dios. Religión y política en el mundo náhuatl*. México: UNAM.
- Mèlich, J. (2010). *Memoria y esperanza*, en www.apfilosofia.org/documentos/pdf/MelichSant.pdf,
- Morales, E. (Coord) (2002). *Estudios sociales 5*. San José: Santillana.
- Mouroux, J. (1965). *Il mistero del tempo*. Brescia: Ed. Morcelliana.
- Sidekum, A. (2005). *Desafíos para a filosofía intercultural: cultura e poder*, en Acosta, J. de la Fuente-Yamandú (Coord), *Sociedad civil, democracia e integración. Miradas y Reflexiones del VI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur*. Santiago: Ed. UCSE, , pp. 470-449.
- Vries S. de. (1981). *El tiempo en la Biblia*, en *Concilium* N° 162, 172-191.