

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

Dra. Silvia SÁNCHEZ-SERRANO. Profesora. Universidad Antonio de Nebrija (ssanchezse@nebrija.es).

Resumen:

Diversos estudios ponen de manifiesto que la sociedad occidental está sometida a una anormal velocidad. Paradójicamente, disponemos de numerosas herramientas para gestionar y economizar nuestro tiempo y, sin embargo, cada vez carecemos más de él. Ante este clima de vertiginosidad surgen movimientos que pretenden rebelarse contra la aceleración, como el denominado «movimiento por la lentitud». El ámbito educativo no es ajeno a esta problemática y también desde él surgen iniciativas y propuestas pedagógicas que tratan de combatir este acelerado ritmo desde la escuela, como la denominada «educación lenta». A partir del estudio realizado en Italia sobre la *Pedagogia della Lumaca*, se pretende desarrollar el pensamiento pedagógico de su ideólogo, el maestro Gianfranco Zavalloni, a través de la identificación de los que fueron los referentes para la configuración de su propuesta educativa, conocida en España como la «Pedagogía del Caracol». A su vez, se tratará de desvelar cómo podría ser definida tal propuesta, identificar

los principios sobre los que se sustentaría, y enunciar algunas de sus finalidades educativas. Tal estudio se ha llevado a cabo desde una metodología de corte cualitativo, a través de técnicas, como la revisión bibliográfica y documental de las obras del maestro Zavalloni, así como de diversas entrevistas a su entorno personal y profesional. A la luz de los datos obtenidos, cabe afirmar que, más que un enfoque, un modelo pedagógico o una metodología, la Pedagogía del Caracol resulta ser una corriente pedagógica a partir de la cual se puede configurar un método educativo desde una mirada paidocéntrica. La Pedagogía del Caracol, al igual que la educación lenta, tendría entre sus finalidades enmarcar a aquellas pedagogías que valorizan el tiempo en la educación y persiguen dotar a los niños y a las niñas de las habilidades y los valores necesarios para ser dueños y dueñas de su tiempo.

Descriptor: tiempo educativo, métodos pedagógicos, teorías educativas, pedagogías alternativas, modelos de enseñanza.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 25-12-2020.

Cómo citar este artículo: Sánchez-Serrano, S. (2021). La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud | *Pedagogy of the snail: A rebellion in favour of slowness*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (279), 305-320. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-03>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

Different studies show that western society is living at a frenetic pace. Paradoxically, despite having many tools for managing and saving time, we find that we increasingly have less of it. To challenge this dizzying environment, movements have arisen that seek to rebel against this accelerated pace, such as the so-called 'slow movement'. The educational field is not oblivious to this problem and pedagogical initiatives and approaches have arisen that try to combat said pace at school level, including the so-called 'slow education'. Based on a study carried out in Italy on *Pedagogia della Lumaca*, devised by the teacher, Gianfranco Zavalloni, an attempt is made to develop his pedagogy by identifying those who influenced his educational proposal, known in Spain as *La Pedagogía del Caracol* (Pedagogy of the Snail). Furthermore, this study also aims to reveal how the proposal could be established, identify the principles

on which it would be based and to outline some of its educational purposes. The study has been carried out under a qualitative methodology, through techniques such as a bibliographic and documentary review of Zavalloni's works, and several interviews with his closest personal and professional acquaintances. According to the data obtained, it can be said that, more than an approach, a pedagogical model or a methodology, it is a pedagogical trend from which an educational method, from a child-centred perspective, can be established. As with slow education, one of the aims of Pedagogy of the Snail is to offer a framework to those pedagogues who value time in education and who seek to provide their children with the values required to be masters of their own time.

Keywords: educative time, pedagogical methods, educational theories, alternative pedagogy, teaching models.

1. El tiempo de la infancia, de mera energía de trabajo a jardín infranqueable

La concepción del tiempo no es una cuestión homogénea, sino una construcción histórica sujeta a un imaginario social concreto (Ramos, 1992). Es por esto que sus interpretaciones y formas de vivenciarlo son diferentes en cada momento histórico y en cada sociedad. Del mismo modo ocurre con el tiempo (y los tiempos) de la educación. A lo largo de la historia se ha oscilado entre emplear el tiempo de la infancia como mero recurso de energía de trabajo, hasta épocas como la del Romanticismo en la que la infancia y su tiempo

llegaron a considerarse un jardín en flor al que nunca más se regresa.

A mitad del siglo XVIII, con la llegada de la Revolución Industrial, el niño era considerado un adulto en miniatura, formando parte del colectivo obrero como un trabajador más. A finales de siglo, junto con el Romanticismo, surge en Europa otra concepción de infancia; la de una etapa caracterizada por la imaginación y la inocencia. Pero, a pesar de esta nueva idea de niñez, fue necesario más de un siglo para que se comenzaran a hacer visibles las consecuencias del trabajo infantil, y no fue hasta finales del siglo XIX cuando se comenzó a

sacar a los niños de las fábricas para escolarizarlos (Ariès, 1987; DeMause, 1991).

En el siglo XXI, caracterizado por el progreso y la innovación, encontramos algunos resquicios —salvando las distancias— de aquella época. Una escolarización regida por horarios estrictos, calendarios prefijados, objetivos a alcanzar y éxitos y fracasos valorados, en última instancia, por entes externos. En definitiva, un sistema de producción en cadena al más puro estilo taylorista en el que el recurso sustraído a la infancia es uno de sus bienes más preciados, el tiempo.

2. La educación lenta como reintegradora de su tiempo a la infancia

La idea de ralentizar los ritmos en la escuela que promulga la educación lenta, además de traer consigo una herencia histórica de otras propuestas metodológicas, viene avalada por diversos estudios (Caride, 2012; Levstik, 2014; Mattozzi, 2002; Pàges y Santisteban, 2008; Pérez, 1993). En estos trabajos se justifica la necesidad de una desaceleración de los procesos de enseñanza-aprendizaje en beneficio de toda comunidad educativa. En relación con el tiempo escolar, encontramos estudios que ponen de manifiesto que la construcción del aprendizaje depende, en gran medida, del modo en que se organiza el tiempo en el centro educativo, así como de la calidad de las interacciones docente-discente durante el mismo (Carnoy 2010; Carroll, 1963; Fisher y Berliner, 1985). Otros estudios exponen que es la utilización de manera adecuada del tiempo en la escuela la que acentúa sus beneficios

como recurso educativo (Abadzi, 2007; Scheerens, 2014).

En la última década se observa un crecimiento del número de investigaciones sobre el uso y la gestión del tiempo en la educación basadas, fundamentalmente, en exploraciones de corte cualitativo, en las que llega a cuestionarse la autenticidad de los aprendizajes veloces e incluso se pone en duda su ética (Lewis, 2017). En la misma línea, otros estudios manifiestan la necesidad de un tiempo cualitativo y no tanto cronológico, y exponen los beneficios que, en el ámbito educativo, puede tener «perder el tiempo», basándose en autores tan relevantes como Rousseau (Shuffelton, 2017). Por otra parte, trabajos como el de Burbules (2020), donde también se reconoce la lentitud como virtud, inciden en la relevancia que toma el saber discernir cuál es el grado de lentitud adecuado para cada tarea y/o situación.

Esta visión del tiempo como cualidad y no como cantidad ha trascendido hasta convertirse en uno de los principios de las pedagogías denominadas alternativas, entre ellas la educación lenta.

3. Surgimiento de la educación lenta

Al igual que ocurre con el movimiento por la lentitud, la difusión de la educación lenta resulta amplia, aunque esto se deba más a su carácter contestatario que a su teorización y sistematización científica (Quiroga y Sánchez-Serrano, 2019).

La educación lenta emerge prácticamente de manera simultánea en diversos países y por motivos profundamente similares.

A pesar de esta simultaneidad, cabría situar el origen de la educación lenta en Italia, puesto que sus antecedentes y precursores más significativos se encuentran en este país.

3.1. Italia y *La Pedagogia della Lumaca*. Los orígenes de la educación lenta

En el ámbito educativo, un extenso número de pedagogos como d'Aquino, da Feltre, Don Bosco, las hermanas Agazzi, don Milani o Montessori, han situado a la pedagogía italiana en un lugar sobresaliente en la historia de la educación occidental (Moreu, 2014).

En cuanto al reciente surgimiento de la educación lenta, Italia resulta también determinante. Y no solo por ser el lugar en el que en 1986 se originó el movimiento por la lentitud (Honoré, 2005), sino también porque en las aportaciones pedagógicas del maestro italiano Gianfranco Zavalloni, a través de su *Pedagogia della Lumaca*, se encontraría gran parte del origen de la educación lenta.

En este artículo se expondrán los datos que, a través del trabajo de investigación llevado a cabo, se han considerado más significativos en cuanto a la aparición de la educación lenta. A través del análisis documental y las entrevistas realizadas en Italia a su entorno personal y profesional más próximo, se analizará la figura de Gianfranco Zavalloni (1957-2012) y su propuesta pedagógica, conocida en España como la Pedagogía del Caracol (PdC).

Al estudiar sus rasgos, la educación lenta muestra características comunes con diversas metodologías acontecidas a lo largo de

la historia de la educación en Italia. La cotidianeidad que promueve (Ritscher, 2017) se asemeja a la propuesta educativa de las hermanas Agazzi, mientras que el interés por el favorecimiento de la autonomía respetando el ritmo individual se aproxima al de la coetánea de estas, Maria Montessori, que, a su vez, inspira gran parte de su acción pedagógica en Froebel (Bruce, et al., 2018).

De Italia le llegan otras influencias a la educación lenta, como la pedagogía de don Milani en su escuela a tiempo completo de Barbiana o la de Loris Malaguzzi en las escuelas de Reggio Emilia, donde tiempo y espacio resultan elementos constitutivos del aprendizaje. Estas propuestas educativas previas, junto con el surgimiento del movimiento *slow* en Italia y la presencia de la singular *Pedagogia della Lumaca*, nos llevan a poder situar el origen de la educación lenta en Italia.

En Italia encontramos a quien por ser, en parte, creador y, en gran medida, implementador, podría considerarse el máximo exponente de la educación lenta, el maestro Gianfranco Zavalloni. Su obra, *La Pedagogía del Caracol* (2008b), resulta la representación más pura de la educación lenta en Italia. En ella, el maestro desarrolla una propuesta didáctica sobre cómo ralentizar el tiempo de la escuela que sirve hoy de inspiración para quienes quieren *hacer educación a otro ritmo*.

4. Gianfranco Zavalloni. Rasgos pedagógicos e identidad docente¹

A continuación, y con la intención de dar respuesta a uno de los objetivos de

este estudio, nos aproximaremos a la figura de Gianfranco Zavalloni desarrollando los rasgos más significativos de su *pensamiento pedagógico* y tratando de desvelar su *identidad docente* a través de la identificación de sus referentes y el análisis de su obra más representativa, *La Pedagogía del Caracol*.

Zavalloni se graduó en Ciencias Económicas en 1983. A través de uno de sus más admirados maestros, Carlo Doglio, conoció al que sería un gran inspirador de su pensamiento, el también economista Friedrich Schumacher. El maestro italiano compartió ideas con el trascendentalista Henry David Thoreau, así como con el ideólogo de la propuesta sobre la desescolarización de la educación, Ivan Illich, con quien coincidiría en un seminario celebrado en Bolonia en 1998. Es en estas figuras en las que se enraíza la *forma mentis* de Zavalloni y, en consecuencia, su pedagogía.

El movimiento ecologista marcó el pensamiento y la acción de Zavalloni. El maestro estuvo entre los fundadores del *Ecoistituto*, una organización sin fines lucrativos creada en Cesena en 1986. Se trataba de un centro abierto a toda la comunidad educativa, destinado al estudio y la praxis, así como a la celebración de congresos, seminarios y encuentros relacionados con la educación, especialmente aplicada a las tecnologías y a la ecología (Magnolini, 2013).

A lo largo de su trayectoria, Zavalloni destacó el carácter comunitario de las tecnologías de tipo artesanal, relacionándolo con el trabajo en equipo que realizan los campesinos. Así lo recuerda Rabitti:

Me repetía siempre que el intercambio entre las personas era para él la tecnología más simple y sencilla de la que el ser humano podía y debía aprovecharse, sobre todo en una época como la nuestra en la que la tendencia es separar las individualidades, las experiencias y la memoria (Rabitti, 2013, p. 37) (traducción de la autora)².

Por su vinculación al movimiento ecologista, la Teoría del Decrecimiento fue también apoyada por Zavalloni; que llega a considerar su libro, *La Pedagogía del Caracol*, el manual pedagógico para el «decrecimiento feliz»³:

La perspectiva del decrecimiento feliz es exactamente mi perspectiva y pienso que la Pedagogía del Caracol podría resultar el manual pedagógico para el decrecimiento feliz. Considero que es un movimiento muy importante, por lo que espero que tome cada vez más terreno [...] probablemente sea un movimiento profético (Tabellini, 2002) (traducción de la autora).

Situándonos en la época actual, en la que el movimiento por la sostenibilidad del planeta parece estar tomando un mayor protagonismo a nivel político y social, y casi tras dos décadas de que Zavalloni expresara estas ideas, podríamos afirmar que el maestro no se equivocaba tachando de proféticos a estos movimientos.

Zavalloni creció rodeado de naturaleza, lo que le hizo apreciar sus ritmos e interesarse por el valor del tiempo.

La vida en el campo está ligada a un tiempo cíclico, el acto de la siembra, la espera y la cosecha. Un tiempo acompasado por las cuatro estaciones. [...] Reflexioné leyendo

textos dedicados íntegramente a la relación que el hombre tiene con el tiempo. Me ayudaron en esta reflexión Jeremy Rifkin y su obra *Las guerras del tiempo: el conflicto fundamental de la historia humana* (1989) [...] y David Le Breton con *Eloge de la marche* (2000), una reflexión sobre la importancia de caminar (Zavalloni, 2008b, p. 36).

El resultado de las reflexiones de Zavalloni se vería reflejado a lo largo de su vida, marcando las líneas de su pensamiento y, posteriormente, las de su pedagogía. El tiempo de Zavalloni se encontraba profundamente ligado a los tiempos de la naturaleza. Bajo sus ritmos aprendió a ser consciente de la necesidad de respetarlos, así como de la importancia de los «tiempos muertos», que también trasladaría a su pedagogía.

La idea de «perder el tiempo», de esperar pacientemente a que un determinado ciclo se cumpla, es característica del trabajo del campesino, de la tierra y del campo. Además, si nos detenemos a pensar, en el campo no existen pausas que no sean fecundas, el tiempo perdido, es un tiempo biológicamente necesario, que, a menudo, se llena de actividad de preparación para otros acontecimientos cíclicos como pueden ser la cosecha o la siembra (Zavalloni, 2008b, p. 37).

La concepción temporal de Zavalloni era claramente cíclica, asumiendo que la flecha del tiempo era aquella que dominaba la sociedad de consumo a través de la imposición de un tiempo veloz.

[...] la velocidad está ligada a los tiempos lineales, a una producción industrial basada en el usar y tirar, en un modelo de

sociedad que consume y no se preocupa por volver a los ciclos naturales, tanto en lo que respecta a los bienes y energías, como a materias primas y personas. Se trata de un «tiempo-flecha» que no tiene espera (Ibíd.).

Las mayores aportaciones de Zavalloni fueron, sin duda, en el ámbito educativo. Quienes tuvieron la ocasión de trabajar con él consideran que era en la escuela donde el maestro desplegaba toda su carisma y creatividad, con un perfil docente centrado en el niño y con el que se adscribía al modelo pedagógico experiencial, naturalista o romántico, que cuenta entre sus representantes con Rousseau, Illich o Neill.

Al igual que su pensamiento, la formación pedagógica del maestro bebió de diversas fuentes. Si bien la PdC se presenta como una nueva forma de entender la educación, esta se sirve de fuentes anteriores y recoge elementos de otras con las que comparte principios. Nos referimos, fundamentalmente, a las pedagogías centradas en el respeto a los ritmos de desarrollo y aprendizaje y, en general, a todas aquellas que plantean una gestión distinta del tiempo dentro del proceso educativo. En este sentido, podríamos mencionar a Lorenzo Milani, uno de los inspiradores de la renovación pedagógica en Italia y una importante referencia también para Zavalloni, aunque la pedagogía implementada por el párroco fuera más rígida que la del maestro de Cesena.

Asimismo, podríamos referirnos a Maria Montessori como otro de los referentes para Zavalloni, por ejemplo, en sus objetivos sobre la educación para la paz (Britton, 2000) o en la realización de algunas actividades

como la del silencio y que, al igual que la pedagoga italiana, Zavalloni llevaba a cabo al menos una vez a la semana (Michelini, 2017b). Ambos también compartían criterios en la rigurosidad al elegir la calidad de los materiales, aunque a la hora de trabajar con ellos, la doctora era más estructurada y metódica. Además, Montessori dedicaba una gran parte de la jornada al trabajo individual para el desarrollo de ciertas destrezas (Montessori, 1913). Este aspecto distanciaba su pedagogía de la de Zavalloni, que abogaba por el trabajo en grupo. En este sentido, según afirma Ivana Lombardini⁴, el maestro se aproxima más a otros pedagogos italianos con menos transcendencia internacional, como Alberto Manzi, quien trabajaba con el huerto didáctico o el dibujo⁵.

Podemos ver reflejos de la pedagogía de Reggio Emilia, por ejemplo, en la tendencia de Zavalloni a documentar, así como la relevancia que adquieren tiempo y espacio en el acontecimiento educativo. Aunque entre las escuelas reggianas y la PdC existen marcadas diferencias, como la titularidad, siendo la propuesta de Malaguzzi de carácter privado.

El uso del entorno natural como uno de los elementos protagonistas del proceso educativo también nos lleva a relacionar la PdC con la Pedagogía Waldorf, aunque el modelo creado por Steiner responde a una estructura fija del proceso enseñanza-aprendizaje, que lo aleja de la propuesta zavalloniana.

Pero las influencias de la PdC no se encuentran solo en figuras del ámbito educativo. También resultan fuentes de inspi-

ración para su ideólogo arquitectos como Frank Lloyd Wright (Zavalloni, 2008b), precursor de la bioarquitectura e impulsor de la Prairie School⁶. En palabras de Rabbitti: «Nuestros proyectos, desde los talleres para la infancia hasta los para adultos, se basaban en una continuidad constante entre arquitectura, arte y pedagogía» (Rabbitti, 2013, p. 34) (traducción de la autora).

Al indagar en los antecedentes e influencias de la PdC, encontramos que los modelos educativos en los que el proceso de enseñanza-aprendizaje se adapta a los tiempos y ritmos de aprendizaje de la infancia y no a la inversa, sirven como fuentes de inspiración para Gianfranco Zavalloni.

5. La Pedagogía del Caracol

En el año 2002, Zavalloni asiste a un curso de formación en Bari promovido por el *Gruppo Educhiamoci alla Pace* (GEP)⁷. Algunas de las actividades desarrolladas en aquel encuentro fueron dibujar, escribir con tinta y plumilla, construir con las manos, hablar la lengua local, jugar, caminar, descansar... A través de estas y otras propuestas, se reflexionó sobre la idea de «ralentizar la escuela» y, a partir de ella, surgió la propuesta pedagógica a la que el maestro llamaría, metafóricamente, *Pedagogia della Lumaca* [Pedagogía del Caracol].

Tras varios años recogiendo datos y documentando, Zavalloni, animado por su compañera de vida, la también maestra Stefania Fenizi, se decidió a plasmar sus ideas y su experiencia docente en un libro:

*Una tarde estábamos en nuestra casa en una colina en Cesena, yo estaba tumbada en una hamaca, no estaba haciendo nada (aparentemente) [...] me dijo: «¿qué estás haciendo?», le respondí: «nada» / «¿eres capaz de no hacer nada?» / «sí» / «¿y cómo llamas tú a esto de no hacer nada?» / «yo lo llamo ocio creativo, Gianfranco». Después le regalé el libro *Ozio, lentezza e nostalgia*⁸. A partir de ahí surgió en él la necesidad de plasmar en un libro sus pensamientos⁹.*

La escena descrita por Fenizi nos recuerda al pensamiento lento al que alude Claxton (1999), sin objetivo definido, que no busca un hallazgo y viene asociado a los tiempos de ocio.

Las reflexiones de Zavalloni acerca del tiempo y la educación se vieron incluidas en *La Pedagogía del Caracol* (2008b) y concretadas en lo que el maestro denominó «Estrategias didácticas de ralentización». Un total de nueve pautas para afrontar, desde la escuela, el vertiginoso ritmo de la sociedad occidental: 1) dedicar tiempo a hablar; 2) volver a la pluma y al tintero; 3) pasear, caminar y desplazarse a pie; 4) dibujar en vez de fotocopiar; 5) mirar las nubes en el cielo y mirar por la ventana; 6) escribir cartas y postales; 7) aprender a silbar; 8) cultivar un huerto (Zavalloni, 2008b).

Las estrategias ofrecidas por Zavalloni, aun pudiendo resultar un tanto naïfs, encarnan los principios de una pedagogía que cambió buena parte de la escena educativa italiana de la última década (Guerra y Zuccoli, 2017; Michelini, 2017b). La indagación en ellas, junto con el estudio de la PdC y el resto de las obras escritas por Zavalloni, así como las referidas a su figura y

el análisis de los testimonios obtenidos en las entrevistas, nos ha permitido alcanzar el segundo objetivo propuesto para este estudio: identificar los principios sobre los que se sustentaría la PdC. Estos principios, a los que denominamos *Principios Fundamentales de la Pedagogía del Caracol*, se concretarían en siete: 0) tiempo educativo unitario; 1) hacer con las manos; 2) ecología y territorialidad; 3) documentar; 4) tecnologías apropiadas; 5) adecuación de material y espacio; 6) identidad y formación docente. Dichos principios no se presentan aquí como normativos e inamovibles, sino más bien como puntos clave y de partida para la PdC.

0. *Tiempo educativo unitario*

La PdC contempla el tiempo como un elemento fundamental en el proceso educativo, siendo una de las cuestiones principales el modo en el que este se distribuye en la escuela. Zavalloni propone que la jornada escolar no supere las 24 horas semanales y considera que para que el aprendizaje a lo largo de esta sea significativo, las horas deben equilibrarse entre actividades que impliquen *placer, compromiso y competencias*.

Para llevar a cabo tal gestión temporal, Zavalloni divide la jornada en tres partes iguales: 1) tiempo de juego —*placer*—; 2) tiempo para la transmisión/adquisición de los componentes culturales de la simbolización y la comunicación como leer, escribir o contar —*compromiso*—; 3) tiempo para el trabajo manual y para aprender a vivir en el mundo responsablemente —*competencias*—.

La estructura de la jornada escolar propuesta por el maestro italiano puede resultar, en un principio, rígida, pero la PdC consiste precisamente en que, dentro de esas tres franjas, no existan subdivisiones en horarios, ni parcelación del saber en asignaturas. Es, precisamente, en este aspecto donde radica la esencia del tiempo unitario.

Sin duda, esta visión del tiempo en la escuela de Zavalloni, resulta una clara evocación al tiempo cualitativo, al Kairos griego¹⁰. En palabras de la profesora Michelini¹¹:

*Gianfranco se basaba, fundamentalmente, en la idea de que, para que surja el aprendizaje en el niño, este necesita de tiempos distendidos y, a su vez, sentir que se respeta su ritmo de aprendizaje*¹².

Respecto al tiempo en términos cuantitativos, la profesora destaca de Zavalloni:

También resulta esencial en la Pedagogía del Caracol el cuestionarse cuánto tiempo necesita el niño para aprender y cuánto le permitimos nosotros. Es una función matemática, basada en el Model of School Learning¹³, pero, en mi opinión, Zavalloni supera a Carroll. Gianfranco dice: «seremos protagonistas de nuestra vida cuando seamos dueños de nuestro tiempo»¹².

A partir de las ideas de Zavalloni, Michelini plantea la necesidad de una reflexión por parte de toda la comunidad escolar acerca del tiempo educativo desde el punto de vista pedagógico, didáctico y organizativo, para elegir qué escuela pretende ser, es decir, en qué idea de tiempo pretende formar a las generaciones jóvenes (Michelini, 2017b).

1. *Hacer con las manos*

Desde la visión zavalloniana, la mano es el instrumento más potente que posee el ser humano para alcanzar su plena autonomía. Zavalloni ve en ella dos elementos clave: su uso instrumental y la escritura.

Según Zavalloni (2008b), la infancia está dejando de usar las manos y actividades tan favorecedoras de la motricidad, como lanzar una peonza, jugar a los bolos o usar un tirachinas han caído en desuso, sobre todo, con la llegada de las nuevas tecnologías. Cada una de las actividades enumeradas requieren de horas de dedicación hasta su dominio, sin precipitación y disfrutando del proceso. El trabajo manual, como artesanal que es, requiere de tiempos dilatados.

Zavalloni considera la escritura a mano como uno de los modos más adecuados para estimular y estructurar el pensamiento y a su vez, una acción que implica un ejercicio de motricidad fina indispensable para la expresión y la comunicación. La escritura a mano, por tanto, favorece el desarrollo armónico de la persona. El proceso mental que requiere el uso de la mano es diferente al de otras destrezas y, en consecuencia, el aprendizaje que esta genera. Un aprendizaje que requiere de un tiempo distendido, de una elaboración-(re)elaboración y de un saber orientado a lo creativo.

Este principio resulta uno de los más controvertidos en la escena educativa actual, pues se opone frontalmente a la tendencia de promover «el más» y «el antes»

como sinónimo de mejor, tal y como se viene haciendo, según el impulsor de la educación lenta en Inglaterra, Maurice Holt, desde la *fast education* (Holt, 2002). Con este término, Holt se referiría al carácter mercantilista que adoptó el sistema educativo inglés con la Ley de Reforma Educativa de 1988.

2. *Ecología y territorialidad*

A partir de acciones concretas y pequeños gestos en la escuela, como eliminar las fotocopias, cultivar el huerto, reciclar materiales o consumir productos naturales y de kilómetro 0 la PdC pretende generar una cultura, tanto a nivel individual como grupal, comprometida con la ecología y el territorio. Para Zavalloni —en lo que se refiere a la proximidad al entorno natural— la escuela debería tener la mentalidad del campesino y, a su vez, estar actualizada a los temas ecológicos de hoy¹⁴.

Zavalloni (2008b) se muestra crítico ante la organización de viajes y excursiones a cientos de kilómetros sin que el alumnado haya conocido el río más próximo a su casa y considera imposible sentirse europeo si no se conocen los territorios más cercanos ni se está enraizado a la propia tierra. La propuesta zavalloniana plantea una «educación de proximidad» que trate de aprovechar los recursos más cercanos y de conocer el entorno próximo a través de propuestas didácticas como excusiones a pie o en bicicleta, que hagan que el propio camino sea ya una experiencia educativa en sí misma. En la PdC resulta fundamental conocer lo próximo para sentir después la globalidad.

3. *Documentar*

Documentar vs. evaluar. Evaluar resultados académicos bajo términos como «resultado», «evaluación», «estándares académicos», responde a un sistema económico y mercantilista y no tanto escolar. Sin embargo, a través de la documentación se puede construir el corpus de la trayectoria individual y del propio grupo a partir de la observación y el registro de información (Zavalloni, 2008b). Para el maestro italiano, documentar es la verdadera forma de evaluar. En palabras de Magnolini:

Otra cosa que he aprendido de Gianfranco es a documentarlo todo [...] él lo llamaba «pedagogía inductiva». Gianfranco iba siempre con una cámara fotográfica en el bolsillo [...] y un cuaderno para escribir y dibujar. Creo que tenía este amor por la memoria no por hacer ver a los demás lo bueno que era, sino para tener la posibilidad de reflexionar y para poder compartir y difundir sus aprendizajes (Magnolini, 2013, p. 18).

Documentar en la escuela era una necesidad pedagógica para Zavalloni. Para el maestro podían formar parte de los recursos para la documentación —a la que él llamaba «*la traccia*» [«la huella»]—, el diario de campo, las producciones diarias o los proyectos llevados a cabo en el centro.

4. *Tecnologías apropiadas*

Zavalloni llama a considerar una tecnología como apropiada si: 1) a nivel social, mejora la condición de las personas; 2) a nivel económico, usa inteligentemente los recursos de la tierra; 3) a nivel ecológico,

respetar el equilibrio de la naturaleza; y 4) a nivel político, descentraliza el poder del gobierno y lo reparte entre la gente. En definitiva, para Zavalloni una tecnología es apropiada cuando resuelve más problemas de los que provoca (Rabitti, 2013).

Zavalloni reflejaba algunas de sus preocupaciones en una carta destinada a su amigo, el también maestro y figura fundamental en la renovación pedagógica italiana de siglo xx, Mario Lodi. Zavalloni destacaba en la misiva la importancia de la adecuación de los tiempos de enseñanza-aprendizaje, así como la prioridad de unos aprendizajes sobre otros.

No estoy en contra de las tecnologías, pero creo que para cada propuesta hay un tiempo: si no enseñamos a un niño a montar en bicicleta, será difícil que de adulto aprenda a montar siguiendo todo el proceso como lo haría de pequeño. Si no se enseña a un niño cómo se usa una navaja para tallar, ese niño aprenderá a usar bien el ordenador, pero no sabrá usar las manos para otras cosas y no desarrollará la psicomotricidad que se deriva del hecho de utilizar ciertas herramientas (Zavalloni, 2009a) (traducción de la autora).

Las nuevas tecnologías son herramientas consideradas por Zavalloni tan válidas como las tradicionales, incluidas las más ancestrales, por lo que considera deben estar presentes en la vida diaria, pero nunca en detrimento de otras. La propuesta de la PdC no supone, por tanto, dar la espalda a las TIC. Lo que Zavalloni propone es elegir las tecnologías apropiadas a cada situación y aplicarlas siempre en beneficio humano y/o medioambiental. Una perspectiva que

nos recuerda poderosamente a la heideggeriana (Heidegger, 2002).

5. *Adecuación de material y espacio*

Seleccionar material y mobiliario con base en criterios de calidad frente a los económicos es, junto con que estos sean ergonómicos y de producción local, otro de los rasgos que definen la PdC. La propuesta zavalloniana emplea materiales naturales, principalmente de madera, y evita el plástico y el metal. Un entorno de aprendizaje en el que el niño puede usar sus manos para poder experimentar, manipular, crear, construir, usar la sierra de mano para trabajar la madera, colores acrílicos para pintar... todo de buena calidad (Zavalloni, 2008b). Rabitti (2013) también destaca el convencimiento de Zavalloni acerca del valor educativo de los artefactos creados a partir de los materiales que ofrece la propia naturaleza (arena, troncos, piedras, semillas, tierra...).

Según Zavalloni (1996), una escuela lenta debe estar diseñada hasta el mínimo detalle, también en lo que se refiere al aspecto estético, al que el maestro italiano le daba una importancia sustancial, tanto en los espacios interiores como exteriores, recurriendo, en algunos casos, a arquitectos u otros especialistas en el diseño y acondicionamiento de espacios y, sobre todo, a los mayores especialistas para Zavalloni (siguiendo la propuesta de Mario Lodi), los niños y las niñas que habitan los espacios educativos.

6. *Identidad y formación docente*

Enseñantes por misión. Zavalloni propone esta figura docente basándose

en la idea de don Milani o Morin, y en la suya propia sobre la escuela y su misión social. El autor huye de la figura del maestro omnipotente, permanente evaluador y tasador, y aboga por aquel que forma redes para potenciar sus capacidades y las del grupo, y que a la vez cumple con sus funciones sin relegar en los demás (Zavalloni, 2008b).

Espesor cultural y contaminación. Dos son los conceptos que destacan en los discursos analizados, al hablar de la visión de la formación docente que propone Zavalloni. El primero, tiene que ver con la formación misma y el nivel de esta que posee el docente (*espesor cultural*); el segundo, con la vía por la que debe llegar al profesorado tal formación (*contaminación*), en oposición a la imposición. Cuando la formación llega a través de los iguales y como fruto de experiencias y resultados observables, esta se transfiere más significativamente. Según Ferrari¹⁵, Zavalloni consideraba fundamental que el educador gozara de suficiente espesor cultural, así como que los cambios en la escuela, para que fueran efectivos, debían realizarse mediante contaminación¹⁶.

Para finalizar lo que hemos pretendido sea una articulación de la PdC en principios a partir del estudio de la figura de su creador y de la propia propuesta, cabe destacar la coherencia hallada entre el pensamiento y la praxis del maestro Zavalloni, que circula entre una filosofía práctica de la educación y la visión política del autor.

6. Metodología, enfoque, modelo, corriente...

Una vez estudiado el pensamiento pedagógico del ideólogo de la Pedagogía del Caracol e identificados los principios fundamentales sobre los que esta se sustentaría, se pretende en este epígrafe, y a modo de conclusión, clarificar dónde quedaría enmarcada la PdC dentro de los diferentes términos empleados para referirse a las prácticas pedagógicas que se vienen implementando, así como algunas de las críticas recibidas desde el ámbito educativo.

Zavalloni no define la PdC como un método, ni tampoco lo hacen las personas que trabajaron para su configuración y que actualmente la promueven. Para Papetti¹⁷ la cuestión se presenta nítida:

Su obra no es un método, sino que recoge de aquí y de allí, [...] es lo que pretendía que se hiciera con su libro: que cada uno cogiera lo que le interesara, no que se siguiera como un manual de instrucciones, [...] No es como la escuela montessoriana o steineriana que tienen un método específico¹⁸.

Michelini (2017b) también se refiere a las pautas que Zavalloni presenta en su obra como lecciones que no deben interpretarse de manera reductiva, sino como opciones coherentes y necesarias para la idea de escuela que propone Zavalloni.

Por su parte, Sandra Villa¹⁹ tampoco considera la PdC como una metodología propiamente dicha, sino más bien una forma de llegar a crear un método desde una mirada educativa paidocéntrica:

Considero que es un enfoque a partir del cual pueden surgir metodologías [...] se trata de una visión, de una mirada hacia el niño concibiéndolo en su estado natural y centrada en sus necesidades [...]»²⁰.

La visión de la docente Silvia Marconi²¹ también coincide con la idea de no considerar a la PdC como una metodología. Marconi señala que la PdC aporta unas claves y, desde ellas, cada docente puede desarrollar su propia acción educativa²².

Por tanto, y partiendo de los testimonios recogidos y la revisión de las obras de Zavalloni, así como de otras que hacen alusión a su figura y tras las visitas y estancias en diferentes centros educativos, cabe afirmar que la PdC se configuraría más como una corriente pedagógica desde la que poder configurar un método educativo que a un enfoque, un modelo pedagógico o una metodología.

Esta *mirada educativa* no es vana, pues puede articularse en torno a siete principios fundamentales que resultan, más que prescriptivos, de referencia y que basan sus fundamentos en diversos postulados y paradigmas educativos previos. Así, desde los fundamentos de la PdC podría acogerse a aquellas pedagogías que valorizan el tiempo en la educación y persiguen dotar a los niños y a las niñas de los valores necesarios para ser dueños y dueñas de su tiempo.

Tanto la PdC como la propia educación lenta no están exentas de crítica dentro del escenario educativo. Tal vez, una de las oposiciones más contundentes les viene de Oriente. En Japón, un país con un sistema educativo caracterizado por constreñidos

horarios y rigurosas evaluaciones, desde diferentes instituciones se ha llegado a afirmar que, con la implantación en el año 2002 del programa piloto de educación lenta, surgió la «generación lenta» (Euronews, 2015), un calificativo, sin duda, incompatible con los requerimientos del modelo educativo nipón.

El ejemplo de Japón nos sirve para mostrar que, del mismo modo que la educación lenta puede no ser válida para todos los niños y niñas, sucede en las culturas en las que, como la japonesa, la velocidad y la rapidez se equiparan al éxito. En este sentido, la cultura occidental posee unos valores similares, aunque el hecho de que estos se hayan instaurado más recientemente permitiría la posibilidad de repensar la idea de tiempo en la educación.

Notas

¹ El contenido de las siguientes páginas ha sido desarrollado a partir de las entrevistas realizadas durante las dos estancias de investigación en Italia entre los meses de abril y julio del año 2017 y 2018 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma en Venecia (IUSVE) y en Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica «Sacro Cuore» de Milán, respectivamente.

² La **revista española de pedagogía** se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

³ El *Movimento per la Decrescita Felice* (MDF) surge en Italia en el año 2000 siguiendo los postulados del Decrecimiento. La iniciativa, impulsada por Maurizio

Pallante (una de las referencias en el pensamiento de Gianfranco Zavalloni), pretende desmitificar el desarrollo sin otro objetivo que el del propio desarrollo.

⁴ Compañera de claustro de Zavalloni. Maestra de Educación Infantil y fundadora de la editorial Fulmino.

⁵ Lombardini, entrevista, 20 de junio de 2017.

⁶ «The Prairie School». Estilo arquitectónico surgido en Inglaterra en el siglo XIX basado en la construcción artesanal como reacción a la producción en masa.

⁷ <http://www.gruppoeduchiamocialepace.it/>

⁸ *Ozio lentezza e nostalgia. Decalogo mediterraneo per una vita più conviviale*. Libro publicado en 2002 por Christoph Baker, consultor de organizaciones humanitarias y ambientales y autor de ensayos críticos con el desarrollo y el consumo masivo.

⁹ Fenizi, entrevista, 20 de junio de 2017.

¹⁰ Kairós es hijo de Zeus, quien, al terminar con la tiranía de Kronos, se convierte en dueño y señor del orden cósmico. Aparece emparentado con el tiempo, pero también con la suerte, la fortuna y la oportunidad.

¹¹ Profesora Titular en la Universidad de Urbino. Sus líneas de investigación giran en torno a la Formación del Profesorado, la pedagogía crítica y las TIC. Especialista en el tiempo en la Pedagogía del Caracol y amiga de Gianfranco Zavalloni.

¹² Michelini, entrevista, 22 de junio de 2017.

¹³ Carroll (1963) combinó en su modelo de aprendizaje escolar los siguientes cinco elementos, considerando el tiempo como un factor clave en el aprendizaje: 1) aptitud de los estudiantes; 2) capacidad de comprender; 3) perseverancia —entendida como cantidad de tiempo que los estudiantes están dispuestos a dedicar—; 4) oportunidad —tiempo disponible para aprender— y 5) calidad de la instrucción. Estos cinco elementos contribuyen al tiempo necesario para aprender o al tiempo empleado en el aprendizaje. Carroll afirmó que el grado de aprendizaje se puede describir como una proporción entre (a) tiempo necesario para aprender y (b) tiempo realmente empleado en aprender.

¹⁴ Papetti, entrevista, 20 de junio de 2017.

¹⁵ Compañera de trabajo de Gianfranco. Pedagoga y directora del centro de Sogliano Rubicone en el curso 94/95, donde Gianfranco fue profesor de Educación Infantil.

¹⁶ Ferrari, entrevista, 20 de junio de 2017.

¹⁷ Considerado en la actualidad uno de los más importantes *giocattolai* [fabricante de juguetes artesanales]. A través del juego y el juguete Roberto Papetti trabaja la educación ambiental, la educación para la paz y la educación artística. Imparte charlas, conferencias, cursos de capacitación docente y talleres, en los que construye juguetes con sus propias manos para demostrar y difundir la importancia de la actividad lúdica en la infancia. Papetti defiende la reconquista de la calle como espacio de juego y la recuperación de los tiempos de juego y de los instrumentos tradicionales.

¹⁸ Papetti, entrevista, 20 de junio de 2017.

¹⁹ Directora del Liceo «G. Cesare · M. Valgimigli» (Rimini). Exdirectora del Istituto Comprensivo «Gianfranco Zavalloni» (2007-2016). Maestra de Educación Infantil y Educación Primaria. Asesora pedagógica para la construcción de una nueva escuela en Rimini inspirada en la Pedagogía del Caracol.

²⁰ Villa, entrevista, 4 de mayo de 2018.

²¹ Maestra de primaria en el Istituto Comprensivo «Gianfranco Zavalloni» y miembro del «Grupo Zav», una organización creada en 2006 con el objetivo de reforzar el pensamiento de Gianfranco Zavalloni.

²² Marconi, entrevista, 4 de mayo de 2018.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences [Absentismo y más allá: pérdida de tiempo de enseñanza y consecuencias]*. The World Bank. Independent Evaluation Group.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Britton, L. (2000). *Jugar y aprender: el método Montessori*. Paidós.
- Bruce, T., Elfer, P., Powell, S. y Werth, L. (2018). *The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: Re-articulating research and policy [El manual internacional de Routledge sobre Froebel y la enseñanza en la primera infancia: la rearticulación de la investigación y la normativa]*. Routledge.
- Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue [La lentitud como virtud]. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (5), 1443-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>

- Caride, J. A. (2012). Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social. *Arbor*, 188 (754), 301-313. <https://doi.org/10.3989/arbor.2012.754n2004>
- Carnoy, M. (2010). *La ventaja Académica de Cuba ¿Por qué los estudiantes cubanos rinden más?* Fondo de Cultura Económica.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning [Un modelo de aprendizaje escolar]. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.
- Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga: por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos*. Urano.
- DeMause, Ll. (1991). *Historia de la infancia*. Alianza.
- Euronews (12 de junio de 2015). *Luces y sombras de la educación lenta*. Euronews. <https://bit.ly/3kSGuEb>
- Fisher, Ch. y Berliner, D. (1985). *Perspectives on Instructional Time [Perspectivas sobre el tiempo de enseñanza]*. Longman.
- Guerra, M. y Zucchi, F. (2017). Le cose dei maestri [Las cosas de los maestros]. En S. Annicchiario (Ed.), *Giro Giro Tondo. Design for Children* (pp. 360-363). Electa. <https://bit.ly/3iM1Hhs>
- Heidegger, M. (2002). *Serenidad*. El Serbal.
- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement [Es hora de iniciar el movimiento de la escuela lenta]. *Phi Delta Kappan*, 84 (4), 264-271. <https://doi.org/10.1177/003172170208400404>
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud*. RBA.
- Levstik, L. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? [¿Qué pueden aportar la historia y las ciencias sociales a la educación cívica?] En P. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.
- Lewis, T. E. (2017). Study time: Heidegger and the temporality of education [Tiempo de estudio: Heidegger y la temporalidad de la educación]. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (1), 230-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12208>
- Magnolini, A. (2013). Le mani per scoprire il mondo [Las manos para descubrir el mundo]. En S. Fenizi, C. Cavalli y D. Amadori (Coord.), *Disegnare la vita. I modi di Gianfranco Zavalloni* (pp. 10-23). Fulmino.
- Mattozzi, I. (2002). Presentazione per il docente. La formazione del pensiero temporale negli adolescenti [La exposición del profesor. La formación del pensamiento temporal en los adolescentes]. En E. Perillo (Ed.), *La storia. Istruzione per luso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Tecnodid.
- Michellini, M. C. (2017b). La libertà del tempo. En *L'eredità dei grandi maestri. Storie di un passato da riscoprire per rispondere alle sfide del presente* (pp. 28-31). Centro Alberto Manzi.
- Montessori, M. (1913). *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato nelle Case dei Bambini [El método de la pedagogía científica aplicado en los Hogares de Niños]*. Loescher.
- Moreu, A. (2014). La recepción española de la pedagogía positivista italiana. En J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 117-137). Fahrenheit.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Educo.
- Pérez, P. (1993). El tiempo antropológico. En P. Feroso (Coord.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar* (pp. 71-72). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Quiroga, P. y Sánchez-Serrano, S. (2019). La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 34, 121-147. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.232>
- Rabitti, A. (2013). Costruire con la semplicità. Tecnologia, natura è società [Construir con sencillez. Tecnología, naturaleza y sociedad]. En S. Fenizi, C. Cavalli y D. Amadori (Coord.), *Disegnare la vita. I modi di Gianfranco Zavalloni* (pp. 29-38). Fulmino.
- Ramos, R. (1992). *Tiempo y sociedad*. CIS.

- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano*. Octaedro.
- Scheerens, J. (Ed.) (2014). *Effectiveness of time investments in education. Insights from a review and meta-analysis [Eficacia de las inversiones de tiempo en educación. Conclusiones de una revisión y un meta-análisis]*. Springer.
- Shuffelton, A. (2017). Jean-Jacques Rousseau, the mechanised clock and children's time [Jean-Jacques Rousseau, el reloj mecanizado y el tiempo de los niños]. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 837-849. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12246>
- Tabellini, F. (22 de mayo de 2012). Entrevista a Gianfranco Zavalloni [Entrevista a Gianfranco Zavalloni]. *Decrescita felice social network*. <http://www.decrescita.com/news/intervista-a-gianfranco-zavalloni/>
- Zavalloni, G. (1996). *La scuola ecologica [La escuela ecológica]*. Macro.
- Zavalloni, G. (2008b). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Graô.
- Zavalloni, G. (2009a). Carta de Gianfranco Zavalloni a Mario Lodi. Consultada en el archivo familiar, Cesena, 2017.

Biografía de la autora

Silvia Sánchez-Serrano. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido investigadora FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación (UCM) e investigadora visitante en universidades de Europa y Latinoamérica. Actualmente ejerce como Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad Antonio de Nebrija. Es miembro del Grupo de Investigación consolidado UCM «Cultura Cívica y Políticas Educativas». Sus publicaciones y líneas de investigación actuales se centran en la educación cívica, el tiempo educativo y las pedagogías alternativas y sus efectos sobre el desarrollo integral de la infancia.



<https://orcid.org/0000-0001-5406-9132>