

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

La Pedagogía del Caracol.

Una rebelión a favor de la lentitud

Silvia SÁNCHEZ-SERRANO, PhD. Lecturer. Universidad Antonio de Nebrija (ssanchezse@nebrija.es).

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.

Revision accepted: 2020-12-25.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 279 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: 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 (Print), 2174-0909 (Online)

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.

1. Time of childhood: from simple working energy, to an insurmountable garden

The concept of time is not a homogeneous matter, but rather a historical construct subject to a specific social imagination (Ramos, 1992). As such, interpretations and experiences of it are different at each historical point in time and in every society. The same occurs with time (and periods of time) in education. Throughout history, perspectives have ranged

from using the time of childhood as a mere source of working energy, to considering —like in the era of Romanticism— it and childhood itself as a garden in bloom that will never return.

In the mid-18th century, with the emergence of the Industrial Revolution, children were considered as small adults and they formed part of the workforce just like other workers. Towards the end of the century, along with Romanticism, another

understanding of childhood emerged in Europe, which saw it as a stage characterised by imagination and innocence. Despite this new idea of childhood, over another one hundred years would have to go by before the consequences of child labour would be seen, and it wasn't until the end of the 19th century that children started to be taken out of factories and put into schools (Ariès, 1987; DeMause, 1991).

In the 21st century, characterised by progress and innovation, we can find some defects —differences aside—, in that period of time. It is a type of schooling governed by stringent timetables, predetermined calendars, set goals, and successes and failures assessed, ultimately, by external bodies. In short, it regards a production-line system in the purest Taylorism style, where the resource stolen from childhood is one of the most precious: time.

2. Slow education to reintegrate time into childhood

The idea of slowing down the pace in schools that slow education provides for, while bringing with it a historical legacy from other methodological approaches, is backed by different studies (Caride, 2012; Levstik, 2014; Mattozzi, 2002; Pàges and Santisteban, 2008; Pérez, 1993). These studies justify the need to slow down the teaching-learning processes to the benefit of the entire education community. In terms of school time, there are studies that demonstrate that the learning construct largely depends on how time is organised in the education centre, as well as on the quality of the student-teacher interaction du-

ring said time (Carnoy 2010; Carroll, 1963; Fisher and Berliner, 1985). Other studies suggest that it is the appropriate use of time in schools that enhances its benefits as an educational resource (Abadzi, 2007; Scheerens, 2014).

Over the last decade, there has been an increase in the number of studies conducted on the use and management of time in education, based, mainly, on the exploration of quality. These studies go so far as to question the authenticity of quick learning and even cast doubt on the ethics of such practice (Lewis, 2017). Similarly, other studies point to the need for qualitative rather than chronological time, and set out the benefits that, in the educational field, 'wasting time' may have, based on the work of prestigious authors, such as Rousseau (Shuffelton, 2017). Furthermore, research, such as that of Burbules (2020), which also acknowledges slowness as a virtue, stresses the importance of having the knowledge to determine the degree of slowness appropriate for each task and/or situation.

This vision of time as a quality rather than a quantity has developed and become one of the principles of so-called alternative teaching, which includes slow education.

3. The emergence of slow education

As with the slow movement, the scope of slow education is extensive, although this is due more to its renegade nature than to the corresponding scientific

theorisation and systemisation (Quiroga and Sánchez-Serrano, 2019).

Slow education has arisen almost simultaneously in different countries and for essentially similar reasons. Despite that simultaneity, it has its origin in Italy, given that both its history and the most significant pioneers of it can be traced back there.

3.1. Italy and *La Pedagogia della Lumaca*. The origins of slow education

In the educational field, an extensive number of pedagogues, such as d'Aquino, da Feltre, Don Bosco, the Agazzi sisters, Don Milani and Montessori, have placed Italian pedagogy in an outstanding position in the history of Western education (Moreu, 2014).

Italy has also played a decisive role in terms of the emergence of the recent slow education. That is due not only to the fact that it is where the slow movement originated in 1986 (Honoré, 2005), but also to the fact that a large part of the foundations of slow education can be found in the pedagogical contributions of the Italian teacher, Gianfranco Zavalloni, in his book *Pedagogia della Lumaca*.

This paper will set out the data that, through the research conducted, are considered most relevant as regards the emergence of slow education. Through the documental analysis and interviews carried out with those in his closest personal and professional circles, the figure of Gianfranco Zavalloni (1957-2012) and his pedagogical proposal, known in Spain

as *La Pedagogía del Caracol* (hereinafter referred to as Pedagogy of the Snail or PS), are analysed.

Studying its characteristics, slow education reflects certain traits shared with different methodologies that have materialised throughout the history of education in Italy. The everyday nature it fosters (Ritscher, 2017) resembles the educational approach of the Agazzi sisters, whereas the interest in fostering autonomy — respecting individual paces —, resembles that of their contemporary, Maria Montessori, who, in turn, based a large part of her work on Froebel (Bruce, et al., 2018).

Slow education has also absorbed other influences from Italy, including the pedagogy of Don Milani at his full-time Barbiana school and that of Loris Malaguzzi at his Reggio Emilia schools, where both time and space are constituent elements of learning. Said educational approaches, together with the emergence of the slow movement in Italy and the presence of the unique *Pedagogia della Lumaca*, allow us to establish Italy as the origin of slow education.

In Italy, we find someone who, due to being, in part, its creator and, largely, its implementer, could be considered the greatest exponent of slow education, the teacher, Gianfranco Zavalloni. His book, *Pedagogy of the Snail (Pedagogia della Lumaca)* (2008b), is the purest representation of slow education in Italy. In it, the teacher developed a didactic proposal on how to slow down time at school, which offers inspiration today to those who want to educate at another pace.

4. Gianfranco Zavalloni. Pedagogical characteristics and teacher identity¹

To achieve one of the objectives of this study, we will look at the figure of Gianfranco Zavalloni, developing the most significant characteristics of his pedagogical thinking and seeking to uncover his teacher identity by identifying his inspirations and analysing his most relevant work: *Pedagogy of the Snail*.

Zavalloni obtained a degree in economic sciences in 1983. Through one of the teachers he most admired, Carlo Doglio, he came to know the man who would greatly inspire his thinking, the economist, Friedrich Schumacher. The Italian teacher shared the same ideas as the transcendentalist, Henry David Thoreau. He also shared Ivan Illich's ideology on the deschooling of education, a man he would meet at a seminar in Bologna in 1998. These two figures were the seeds of Zavalloni's *forma mentis* and, as a result, of his pedagogy.

The ecologist movement influenced Zavalloni's thinking and action. The teacher was one of the founders of Ecoistituto, a not-for-profit organisation founded in Cesena in 1986. The centre was open to the entire education community and it was dedicated to study and praxis. Conferences, seminars and meetings relating to education, particularly regarding technology and ecology, were also held there (Magno-
lini, 2013).

Throughout his career, Zavalloni highlighted the community nature of artisan

technology, relating it to the teamwork done by land workers. Rabitti recalls:

He always said that he considered the exchange between people to be the simplest and easiest technology that human beings can and should make the most of, particularly in our era in which the tendency is to separate individualities, experiences and memories (Rabitti, 2013, p. 37).

Through his connection to the ecologist movement, Zavalloni also backed the degrowth movement, coming to consider his book, *Pedagogy of the Snail*, the pedagogy manual for 'happy degrowth'.²

The happy degrowth perspective mirrors my own and I think *Pedagogy of the Snail* could be the pedagogy manual for happy degrowth. I believe it to be a very important movement and I hope it gains increasing traction [...], it will likely be a prophetic movement (Tabellini, 2002).

Given the current situation, where the movement for a sustainable planet seems to be gaining more importance at the political and social level, and almost two decades after Zavalloni expressed such ideas, we can confirm that the teacher was not mistaken in labelling these movements as 'prophetic'.

Zavalloni grew up surrounded by nature, which made him appreciate its pace and find interest in the value of time.

Country life is connected to cyclic time: sowing, waiting and harvesting. Time there is adapted to the four seasons. (...) I reflected on it reading texts entirely dedicated to the relationship that man has with

time. Jeremy Rifkin and his book *Time Wars: The Primary Conflict in Human History* (1989) (...), and David Le Breton's book *Eloge de la marche* (2000), a reflection on the importance of walking, helped my thinking (Zavalloni, 2008b, p. 36).

The outcome of Zavalloni's reflections can be seen throughout his life, establishing his lines of thought and, subsequently, of his pedagogy. Zavalloni's essence of time was closely connected to that of nature. With its pace, he learned to be aware of the need to respect it, as well as the importance of 'idle time', which he would also incorporate into his pedagogy.

The idea of 'wasting time', of patiently waiting for a specific cycle to finish, is characteristic of the work of land workers, the land itself and of the countryside. Furthermore, if we think about it, there are no pauses on the land that not productive; wasted time is biologically necessary and it is often filled with preparatory work for other cyclical events, such as harvesting and sowing (Zavalloni, 2008b, p. 37).

Zavalloni's temporal conception was evidently cyclical, assuming that the arrow of time was that which commanded the consumer society by means of the imposition of quick passing time.

(...) speed is connected to linear time, to industrial production based on using and discarding, on a model of society that consumes and is not concerned about returning to natural cycles insofar as goods and energy, and raw materials and people. It is an 'arrow of time' that does not wait (ibid).

Zavalloni's greatest contributions were no doubt to the education field. Those who had the chance to work with him believe that it was in school where the teacher unleashed all his charisma and creativity. His teacher profile was child-focussed, subscribing to the experimental, naturalist or romantic pedagogy model, as was fostered by Rousseau, Illich and Neill.

As with his thinking, the teacher's pedagogical training stemmed from many sources. Although PS is new way of understanding education, it too is based on prior sources and incorporates elements from others that share the same principles. We refer, mainly, to pedagogy focussed on respecting the pace of development and learning, and, in general, to those that establish a different way of managing time within the educational process. In this regard, we could mention Lorenzo Milani, one of the inspirations behind the pedagogical overhaul in Italy and an important point of reference for Zavalloni; albeit the pedagogy implemented by the parish priest was rather more strict than that of the Cesena teacher.

We could also point to Maria Montessori as another point of reference for Zavalloni on, e.g., his goals on 'education for peace' (Britton, 2000) or in undertaking certain activities, such as that of silence, that Zavalloni, following in the footsteps of Montessori, carried out at least once a week (Michellini, 2017b). Both had the same rigorous criteria in terms of choosing the quality of the material used, although Montessori was rather more structured and methodical

when working with it. Furthermore, Montessori dedicated most of the day to individual work in order to develop certain skills (Montessori, 1913). This aspect of her pedagogy differed from that of Zavalloni, which advocated teamwork. In this regard, as confirmed by Ivana Lombardini,³ the teacher was more aligned to other lesser-known Italian pedagogues, like Alberto Manzi, who worked with the didactic garden and drawing.⁴

There are resemblances of the pedagogy of Reggio Emilia, for example, in Zavalloni's tendency to document and in the importance that time and space acquire within educational development. That said, there are significant differences between the Reggio schools and that of PS, such as ownership, as Malaguzzi's is of a private nature.

The use of the natural environment as a main element in the educational process also leads us to relate PS with Waldorf education, albeit the model created by Steiner regards a set structure of the teaching-learning process, which distances it somewhat from Zavalloni's proposal.

However, the influences of PS are not only found in figures of the educational field. Architects, such as Frank Lloyd Wright (Zavalloni, 2008b), forefather of bio-architecture and fosterer of the Prairie School, was also a source of inspiration for his ideology.⁵ In Rabitti's words: "Our projects, from the workshops for children up to those for adults, are based on constant continuity between architecture, art and pedagogy" (Rabitti, 2013, p. 34).

On delving into the background and influences of PS, we find that the educational models, in which the teaching-learning process is adapted to the time and pace of child learning and not the other way around, served as sources of inspiration for Gianfranco Zavalloni.

5. Pedagogy of the Snail

In 2002, Zavalloni attended a training course organised by Gruppo Educhiamoci alla Pace (GEP)⁶ in Bari. The activities carried out on the course included drawing, writing with ink and a nib pen, hand building, talking in the local language, playing, walking, resting, etc. Through these and other tasks, he was able to reflect on the idea of 'slowing school down' and, from that, the pedagogical proposal arose that the teacher would metaphorically call *Pedagogia della Lumaca* (Pedagogy of the Snail).

After several years compiling information and documents, Zavalloni, encouraged by his life partner, Stefania Fenizi, also a teacher, decided to put his teaching ideas and experience into a book:

One afternoon, we were at home, which is on a hill in Cesena. I was lying in the hammock, doing nothing (apparently) (...), he said to me: "What are you doing?". I said: "Nothing." | "Can you really not do anything?" | "Yes." | And what do you call that 'not doing anything'? | "I call it creative leisure, Gianfranco." Later, I gave him a book called 'Ozio, Lentezza e Nostalgia'.⁷ As a result, he got the urge to put his thinking into a book.⁸

The scene described by Fenizi reminds one of the slow thinking referred to by Claxton (1999), with no set goal that does not seek discovery and is associated to leisure time.

Zavalloni's thoughts on time and education were included in his book *Pedagogy of the Snail* and further established in what he called 'didactic strategies of slowing down'. These entailed nine guidelines to challenge, at school, the dizzying pace of Western society: 1) spend time talking; 2) go back to pen and ink; 3) stroll, walk and move on foot; 4) draw instead of photocopying; 5) look at the clouds in the sky and out of windows; 6) write letters and postcards; 7) learn to whistle; 8) grow a vegetable garden (Zavalloni, 2008b).

The strategies provided by Zavalloni, albeit resulting in a somewhat naive-style, encompass the principles of a kind of pedagogy that has changed a large part of the Italian education scene over the last decade (Guerra & Zucconi, 2017; Michelini, 2017b). Exploring those strategies, together with the PS study and Zavalloni's other written works, as well as those regarding him as a person and the analysis conducted on the accounts obtained in the interviews, has helped us to achieve the second objective proposed in this paper: identifying the principles that underpin PS. Those principles, which we will call the fundamental principles of Pedagogy of the Snail, are as follows: 0) unitary educational time; 1) using our hands; 2) ecology and territoriality; 3) documenting; 4)

appropriate technologies; 5) suitability of material and space; 6) teacher identity and training. These principles are not presented here as fixed guideline, but rather as key PS starting points.

0. Unitary educational time

PS considers time as a fundamental element in the education process and one of the main matters is the way in which time is allocated in schools. Zavalloni suggests that schooling does not exceed 24 hours per week and he considers that, for the learning throughout the week to be meaningful, the hours must be equally divided between activities that involve pleasure, commitment and skills.

To undertake such time management, Zavalloni divides the school day/week into three equal parts: 1) play time (pleasure); 2) time for sharing/acquiring the cultural components of symbolisation and communication, such as reading, writing and talking (commitment); time for manual work and learning to live responsibly in the world (skills).

The school day/week proposed by the Italian teacher may at first seem rigid, but PS specifically involves, within those three areas, the non-existence of time subdivisions or the partitioning of knowledge in subjects. It is in this aspect where the essence of unitary time lies.

This vision of time in the school of Zavalloni is clearly reminiscent of qualitative time, of the Greek *Kairos*.⁹ In the words of teacher, Michelini¹⁰:

*Gianfranco was mainly of the idea that, for learning to develop in children, they need downtime, while feeling that their pace of learning is being respected.*¹¹

As regards time in quantitative terms, Micheline said of Zavalloni:

*Asking oneself how much time children need to learn and how much time to give them is also essential in Pedagogy of the Snail. It is a mathematical function, based on the model of school learning,¹² but, in my opinion, Zavalloni surpasses Carroll. Gianfranco said: "We will be the protagonists of our lives when we are the masters of our own time."*¹¹

Based on Zavalloni's ideas, Micheline suggests the need for the entire school community to think about educational time from a pedagogical, didactical and organisational perspective, in order to decide on the kind of school they want to be; in other words, under what idea of time they want to educate young generations (Micheline, 2017b).

1. *Using our hands*

From Zavalloni's perspective, hands are the most powerful tool that humans have to achieve their autonomy. Zavalloni sees in them two key elements: instrumental and writing use.

According to Zavalloni (2008b), there is a gradual decline among children of them using their hands and engaging in motor-skill-enhancing activities, such as using spinning tops, playing with balls or using slingshots, which have fallen into disuse, particularly with the emergence of

new technologies. Each activity mentioned requires hours of dedication, without rush and enjoying the process, to master it. Manual work, such as craftwork, requires a lot of time.

Zavalloni believes handwriting to be one of the most appropriate ways of stimulating and structuring thought, while being an action involving a good motor-skill exercise, essential for expression and communication. Handwriting, for example, favours harmonious personal development. The mental process required to use our hands is different from that of other skills and, as such, so is the learning achieved. It's a learning process that requires an abundance of time, doing and redoing, and knowledge geared towards creativity.

This principle is one of the most controversial in the current educational scene, as it totally opposes the trend of fostering 'the most' and 'the quickest' as a synonym of 'the best', as done to date, according to the leading advocate of slow education in England, Maurice Holt, in 'fast education' (Holt, 2002). With this term, Holt referred to the business nature that the English education system adopted with the 1988 Education Reform Act.

2. *Ecology and territoriality*

Based on these specific actions and minor behaviours in school, such as eliminating photocopies, growing vegetable gardens, recycling materials, and consuming natural and 0-km products,

PS aims to create a culture, on both an individual and group level, committed to ecology and territoriality. Zavalloni, in terms of one's relationship with nature, believes that schools should have a land-worker mentality and, in turn, be up to speed on today's ecological issues.¹³

Zavalloni (2008b) was critical of the organising of trips and excursions hundreds of kilometres away when students had not even been to the river closest to their home. He also thought it impossible to feel European without knowing the territory that surrounds you or without having a close connection to the land. Zavalloni's proposal establishes a kind of 'close proximity education', which seeks to use the closest resources and gain knowledge of the surrounding environment through didactic activities, such as excursions on foot and bike, which make the journey itself an educational experience. In PS, it is essential to know our nearest surroundings to subsequently grasp the totality of it all.

3. Documenting

Documenting vs evaluating. Evaluating academic outcomes with terms such as 'results', 'evaluation', and 'academic standards', correspond to an economic and business system, not a school one. However, through documenting, a corpus can be created of an individual or group trajectory by means of observing and recording information (Zavalloni, 2008b). The Italian teacher believes that documenting is the real way

to evaluate or assess. In Magnolini's words:

Another thing I learned from Gianfranco is to document everything (...), he called it 'inductive pedagogy'. Gianfranco always had a camera in his pocket (...), and a notebook in which to write and draw. I think that was down to a love of reminiscing, not to make others see how good he was; it was to have the chance to reflect and to be able to share and disseminate his understanding (Magnolini, 2013, p. 18).

Documenting in school was a pedagogical need for Zavalloni. He considered that resources such as a field diaries, everyday works and projects undertaken in the centre could form part of the documentation, which he called '*la traccia*' [the trail].

4. Appropriate technologies

Zavalloni deems a technology to be appropriate if: 1) on a social level, it improves the state of a person; 2) on an economic level, it uses the world's resources intelligently; 3) on an ecological level, it respects the natural balance; and 4) on a political level, it decentralises the power of government and shares it out among the people. Ultimately, Zavalloni considers a technology to be appropriate when it resolves more problems than it causes (Rabitti, 2013).

Zavalloni discussed his concerns in a letter sent to a friend, Mario Lodi, who was also a teacher and an important figure in the overhaul of the Italian pedagogy of the 20th century. In the letter,

Zavalloni stressed the importance of the appropriateness of teaching-learning times, as well as the precedence of some over others.

I'm not against technology, but I believe there is a particular time for each activity: if we didn't teach children how to ride a bike, it would be difficult for them in adulthood to learn following the whole process that would have been done in childhood. If children aren't shown how to use a carving knife, they will no doubt learn how to use a computer well; but they will not know how to use their hands for other things, and they will not develop the psychomotricity that comes from using certain tools (Zavalloni, 2009a).

Zavalloni considers new technologies to be just as valid as the traditional technologies, even the earliest ones. As such, he believes they should be present in everyday life, but never at the detriment of others. The PS proposal does not entail, therefore, turning one's back on ICT. What Zavalloni suggests is choosing the technology appropriate for each situation and using it always to the benefit of people and/or the environment. This perspective is very reminiscent of that of Heidegger (Heidegger, 2002).

5. Suitability of material and space

Choosing material and furniture based on quality criteria compared with financial criteria, together with them being ergonomic and locally produced, is another trait of PS. Zavalloni suggests using natural materials, mainly wood, and avoiding plastic and metal. A learning environment

in which children can use their hands in order to experiment, handle, create and build, use a handsaw for woodwork, acrylic colours for painting... all of good quality (Zavalloni, 2008b). Rabitti (2013) also points to the conviction of Zavalloni on the educational value of artefacts created from materials provided by nature (sand, logs, stones, seeds, soil, etc.).

According to Zavalloni (1996), a slow school must be designed down to the smallest detail, including its aesthetical appearance, something on which the Italian teacher placed great importance, regarding both indoor and outdoor spaces. On a number of occasions, he turned to architects and other design and space refurbishment specialists and, above all, to those who Zavalloni considered to be the greatest specialists (following the approach of Mario Lodi): the children that use the educational space.

6. Teacher identity and training

Teachers on a mission Zavalloni suggests this teaching figure based on the idea of Don Milani or Morin, and on his own with regard to school and its social mission. The author distances himself from the omnipotent, permanent evaluator and assessor teacher figure, championing one that forms connections to enhance both his/her and the group's abilities, while also fulfilling the corresponding duties without relegating others (Zavalloni, 2008b).

Cultural thickness and contamination. These two concepts stand out in

the discourses analysed on Zavalloni's vision of teacher training. The first involves the training itself and the level of it that the teacher has (cultural thickness). The second, entails how training should reach teaching staff (contamination), opposed to its imposition. When training is given by peers and based on observable experiences and results, it is better received. According to Ferrari¹⁴, Zavalloni deemed it essential that educators had sufficient cultural thickness, as well as the corresponding changes in school, which should be undertaken through contamination in order to be effective.¹⁵

To end what we have sought to be an explanation of PS based mainly on a study of the character of its creator and the proposal itself, the consistency found between Zavalloni's thinking and praxis, which lies between a practical philosophy of education and the author's political vision, must be mentioned.

6. Methodology, focus, model, trend

Having studied the pedagogical thinking of the ideology behind Pedagogy of the Snail and having identified the fundamental principles on which it is based, we will now seek in this synopsis, and by way of conclusion, to clarify where PS belongs within the different terms used to refer to the pedagogical practices that are implemented, as well as some of the criticism received from the educational field.

PS is not defined as a method by Zavalloni or by those who worked on setting it

up and who continue to foster it today. For Papetti¹⁶, the matter is clear:

His work is not a method, but rather it takes from here and there, (...) it is how he intended his book to be used: each person taking what interests him/her, not following it like an instruction manual (...). It's not like a Montessori or Steiner school, that have a specific method.¹⁷

Michelini (2017b) also refers to the guidelines that Zavalloni sets out in his book as lessons that must not be interpreted in a reductive manner, but rather as coherent and necessary options for the idea of school that Zavalloni puts forward.

Sandra Villa¹⁸ also doesn't consider PS to be a methodology in itself, but rather a way of creating a method based on a child-centred educational perspective.

I consider it to be a proposal from which methodologies can materialise (...); it's a vision, a focus on children, developing it in their natural environment and centred on their needs (...).¹⁹

The vision of the teacher, Silvia Marconi²⁰, also shares the idea of not considering PS as a methodology. Marconi says that PS provides some key elements on which each teacher can develop their own educative action.²¹

Therefore, based on the accounts compiled, review of Zavalloni's work and that of others regarding him, and on the visits and periods of stay at different education centres, it can be said

that PS is configured more like a pedagogical trend from which an educational method can be set up, rather than an approach, pedagogical method or methodology.

This educational focus is not baseless, as it can materialise through seven fundamental principles that are —more than being prescriptive—, of reference and are based on diverse, prior educational postulates and paradigms. As such, pedagogues, who value time in education and who seek to provide their children with the values required to be masters of their own time, can embrace the foundations of PS.

Neither PS nor slow education is without critics from the education field. Perhaps one of the strongest oppositions is from the East. In Japan, a country with an educational system characterised by constrained timetables and rigorous assessment, different institutions have stated that, with the implementation in 2002 of the slow education pilot programme, the ‘slow generation’ (Euronews, 2015) emerged, a title no doubt incompatible with the requirements of the Japanese education model.

The example from Japan helps us to see that, in the same way that slow education is not valid for all children, the same is also true of cultures in which, like Japan, speed and haste are part of success. In this regard, Western culture has some similar values, although the fact that they have been introduced more recently allows for the possibility

of rethinking the idea of time in education.

Notes

¹ The following content is based on interviews carried out over two research periods in Italy between April and July 2017 and 2018 at the Faculty of Education Sciences of the Salesian Pontifical University of Rome in Venice (IUSVE) and at the Faculty of Education Science of Catholic University ‘Sacred Heart’ of Milan, respectively.

² The Movimento per la Decrescita Felice (MDF) (*Movement for Happy Degrowth*), following the degrowth postulate, emerged in 2000 in Italy. The initiative, launched by Maurizio Pallante (one of the inspirations in Gianfranco Zavalloni’s thinking), aims to demystify development for the sole purpose of self-development.

³ A teaching staff colleague of Zavalloni. Teacher of pre-school education and founder of Fulmino publishers.

⁴ Lombardini, interview, 20 June 2017.

⁵ The Prairie School. An architectural style that emerged in England in the 19th century that is based on crafted construction rather than mass production.

⁶ <http://www.gruppoeduchiamocialapace.it/>

⁷ *Ozio lentezza e nostalgia. Decalogo mediterraneo per una vita più conviviale*. Book published in 2002 by Christoph Baker, consultant for humanitarian and environmental organisations and author of critical essays on mass development and consumption.

⁸ Fenizi, interview, 20 June 2017.

⁹ Kairos is the son of Zeus, who, on putting an end to the tyranny of Kronos, became the master and guardian of cosmic order. The term *Kairos* seems to be related to time, but also to luck, fortune and opportunity.

¹⁰ Associate Professor at the University of Urbino. Her lines of research focus on teacher training, critical pedagogy and ICT. Specialist on time in Pedagogy of the Snail and friend of Gianfranco Zavalloni.

¹¹ Michelini, interview, 22 June 2017.

¹² Carroll (1963) combined in his school learning model the following five elements, considering time

as a key factor in the learning process: 1) Ability of the students; 2) capacity to understand; 3) perseverance — understood as the amount of time that students are willing to dedicate to a task —; 4) opportunity — time available to learn —, and 5) quality of instructions. These five elements contribute to the time needed to learn or to the time used in learning. Carroll said that the degree of learning can be described as a proportion between the (a) time needed to learn, and (b) time really used to learn.

¹³ Papetti, interview, 20 June 2017.

¹⁴ Work colleague of Gianfranco. Pedagogue and head of the Sogliano Rubicone centre —where Gianfranco was a teacher of pre-school education—, during academic year 94/95.

¹⁵ Ferrari, interview, 20 June 2017.

¹⁶ Currently considered to be one of the most important *giocattolai* [artisan toy maker]. Through play and with toys, Roberto Papetti works on environmental education, education for peace and artistic education. He gives talks, conferences, teacher training courses and workshops, where he makes toys with his own hands in order to demonstrate and disseminate the importance of playful activity in childhood. Papetti defends retaking the streets as a play area and the return of playtime and traditional instruments.

¹⁷ Papetti, interview, 20 June 2017.

¹⁸ Head of Liceo “G. Cesare – M. Valgimigli” (Rimini). Former head of Istituto Comprensivo “Gianfranco Zavalloni” (2007-2016). Teacher of pre-school and primary school education. Pedagogical adviser for the construction of a new school in Rimini inspired by Pedagogy of the Snail.

¹⁹ Villa, interview, 4 May 2018.

²⁰ Teacher of primary education at Istituto Comprensivo “Gianfranco Zavalloni” and member of Grupo Zav, an organisation created in 2006 with the aim of reinforcing the thinking of Gianfranco Zavalloni.

²¹ Marconi, interview, 4 May 2018.

References

Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences*. The World Bank. Independent Evaluation Group.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen [The child and family life in the Ancien Régime]*. Taurus.

Britton, L. (2000). *Jugar y aprender: el método Montessori [Play and learn: the Montessori method]*. Paidós.

Bruce, T., Elfer, P., Powell, S., & Werth, L. (2018). *The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: Re-articulating research and policy*. Routledge.

Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue. *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 [What time educates: Leisure as a pedagogical and social construction]. *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? [Cuba's academic advantage. Why do Cuban students perform better?]* Fondo de Cultura Económica.

Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.

Claxton, G. (1999). *Cerebro de liebre, mente de tortuga: Por qué aumenta nuestra inteligencia cuando pensamos menos [Hare's brain, tortoise's mind: Why our intelligence increases when we think less]*. Urano.

DeMause, Ll. (1991). *Historia de la infancia [Childhood History]*. Alianza.

Euronews (2015, June 12). *Luces y sombras de la educación lenta [Lights and shadows of slow Education]*. Euronews. <https://bit.ly/3kSGuEb>

Fisher, Ch., & Berliner, D. (1985). *Perspectives on Instructional Time*. Longman.

Guerra, M., & Zuccoli, F. (2017). Le cose dei maestri [Teachers' matters]. In S. Annichiarico (Ed.), *Giro Giro Tondo. Design for Children* (pp. 360-363). Electa. <https://bit.ly/3iM1Hhs>

Heidegger, M. (2002). *Serenidad [Serenity]*. El Serbal.

- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84 (4), 264-271. <https://doi.org/10.1177/003172170208400404>
- Honoré, C. (2005). *Elogio de la lentitud [In praise of slowness]*. RBA.
- Levstik, L. (2014). What can history and the social sciences contribute to civic education? In P. Pagès & 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. *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 [Hands to discover the world]. In S. Fenizi, C. Cavalli, & 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 [Teacher presentations. The development of temporal thinking in adolescents.]. In E. Perillo (Ed.), *La storia. Istruzione per l'uso. Materiali per la formazione de competenze temporali degli studenti* (pp. 9-22). Tecnodid.
- Michellini, M. C. (2017b). La libertà del tempo [The freedom of time]. In *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 [The method of scientific pedagogy applied in Children's Homes]*. Loescher.
- Moreu, A. (2014). La recepción española de la pedagogía positivista italiana [The Spanish reception of Italian positivist pedagogy]. In J. M. Hernández (Coord.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 117-137). FahrenHouse.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica [Changes and continuities: learning historical temporality]. In M. A. Jara (Comp.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Educo.
- Pérez, P. (1993). El tiempo antropológico [The anthropological time]. In P. Feroso (Coord.), *El tiempo educativo y escolar: estudio interdisciplinar* (pp. 71-72). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Quiroga, P., & Sánchez-Serrano, S. (2019). La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España [Slow education in historical perspective: conceptualisation, development and concretisation in the Waldorf Day Mother initiatives in Spain]. *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 [Building with simplicity. Technology, nature and society]. In S. Fenizi, C. Cavalli, & D. Amadori (Coord.), *Disegnare la vita. I modi di Gianfranco Zavalloni* (pp. 29-38). Fulmino.
- Ramos, R. (1992). *Tiempo y sociedad [Time and society]*. CIS.
- Ritscher, P. (2017). *La escuela slow. La pedagogía de lo cotidiano [The slow school. The pedagogy of the everyday]*. Octaedro.
- Scheerens, J. (Ed.) (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*. Springer.
- Shuffelton, A. (2017). Jean-Jacques Rousseau, the mechanised clock and children's time. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 837-849. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12246>
- Tabellini, F. (2012, May 22). Entrevista a Gianfranco Zavalloni [Gianfranco Zavalloni Interview]. *Decrescita felice social network*. <http://www.decrescita.com/news/intervista-a-gianfranco-zavalloni/>
- Zavalloni, G. (1996) *La scuola ecologica [The ecological school]*. Macro.
- Zavalloni, G. (2008b). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta [The pedagogy of the snail. For a slow and non-violent school]*. Graò.

Zavalloni, G. (2009a). Gianfranco Zavalloni's letter to Mario Lodi. Consulted in the family archives, Cesena, 2017.

Author biography

Silvia Sánchez-Serrano. PhD in education from the Universidad Complutense de Madrid. She has worked as a FPU researcher for the Ministry of Education, Culture and Sport at the Department of Educational Studies in the Education Faculty (UCM) and has been a visiting researcher in universities in Eu-

rope and Latin America. She is currently working as a professor of the Department of Education at the Universidad Antonio de Nebrija. She is a member of the consolidated UCM research group, 'Cultura Cívica y Políticas Educativas'. Her most recent publications and lines of research focus on civic education, educative time and alternative pedagogy and their effects on comprehensive childhood development.



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

Table of Contents

Sumario

Studies and Notes

Estudios y Notas

Juan Carlos Torrego Seijo, M.ª Paz García Sanz, M.ª Ángeles Hernández Prados, & Ángeles Bueno Villaverde

Design and validation of an instrument to assess students' perceived school coexistence

Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes 209

Carolina Yudes, Lourdes Rey, & Natalio Extremera

Adolescent cyberbullies and problematic internet use: The protective role of core self-evaluations

Adolescentes ciberacosadores y uso problemático de Internet: el papel protector de las autovaloraciones centrales 231

Francisco José Rubio Hernández, María del Carmen Jiménez Fernández, & M.ª Paz Trillo Miravalles

Upbringing and parenting. Detection of socio-educational and training needs in parents

Educación y crianza de los hijos. Detección de necesidades socioeducativas y formativas de los progenitores 249

Carolina Bonastre, Celia Camilli, Desirée García-Gil, & Laura Cuervo

Educational and social implications of Service-Learning using mixed methods: a meta-analysis

Implicaciones educativas y sociales del Aprendizaje-Servicio con métodos mixtos a través de un meta-análisis 269

Juan P. Dabdoub

Brief history of Values Clarification: Origin, development, downfall, and reflections

Apuntes para una historia de la Clarificación de valores: origen, desarrollo, declive y reflexiones 289

Silvia Sánchez-Serrano

Pedagogy of the Snail: A rebellion in favour of slowness

La Pedagogía del Caracol. Una rebelión a favor de la lentitud 305

Rut Sánchez-Rivero, Rui A. Alves, Teresa Limpo, & Raquel Fidalgo

Analysis of a survey on the teaching of writing in compulsory education: Teachers' practices and variables

Análisis de una encuesta sobre la enseñanza de la escritura en la educación obligatoria: prácticas y variables del profesorado 321

Cristina García Magro, & María Luz Martín Peña

Self-regulated learning and gamification in higher education: a proposal for an analysis model

Aprendizaje autorregulado y gamificación en educación superior: propuesta de un modelo de análisis 341

Book reviews

Bellamy, F-X. (2020). *Permanecer: para escapar del tiempo del movimiento perpetuo. [Remain: to escape the time of perpetual motion]* (Enrique Alonso-Sainz). **Camps Bansell, J. (2021).** *Corazón educador. Un ensayo sobre la vocación a la enseñanza [A heart for educating. An essay on the call to teach]* (Jordi Claret Terradas). **De Marzio,**

D. M. (Ed.) (2021). *David Hansen and The Call to Teach. Renewing the Work that Teachers do* (María G. Amilburu). **Bohlin, K. (2020).** *Educando a través de la literatura: despertando la imaginación moral en las aulas de secundaria [Teaching Character Education through Literature. Awakening the Moral Imagination in Secondary Classrooms]* (Verónica Fernández Espinosa). **363**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 279 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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 féculas, 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 Zucoli, 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. 29-38). 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>