

La escuela *slow*

Penny Ritscher

La escuela *slow*

LA PEDAGOGÍA DE LO COTIDIANO

OCTAEDRO-ROSA SENSAT

TEMAS DE INFANCIA, núm. 38

Título original: *Slow school. Pedagogia del quotidiano*

Traducción al castellano: Marta Breu Díez

Primera edición: enero de 2017

© 2011 Giunti Scuola S.r.l. - Firenze
www.giuntiscuola.it - www.giunti.it

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Associació de Mestres Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3 - 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 81 - Fax: 93 301 75 50
redacción@revistainfancia.org

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-875-5

Depósito legal: B. 2406-2017

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impresión: Limpergraf

Impreso en España - *Printed in Spain*

Sumario

Prólogo	9
Una escuela a contracorriente	11
Un oasis de sentido común	23
Recursos escondidos	69
Por una escuela <i>slow</i>	96
Bibliografía	97
Índice	99

Prólogo

«Lo que se aprende es lo que se respira», decía Marina Pascucci. El libro está dedicado a ella, compañera de pensamiento, amiga desaparecida.

El título del libro, *Escuela slow*, se inspira en el nombre del movimiento ecogastronómico Slow Food, fundado por Carlo Petrini como reacción contra la presencia muy extendida del *fast food*. Slow Food promueve un acercamiento consciente a la producción, la distribución y el consumo de la comida. Recupera y valora antiguas sabidurías en una nueva clave ecológica. *Escuela slow* propone un acercamiento análogo a la educación. Es una tendencia contra una escuela *fast* que identifica su principal razón de ser en rendimientos que se pueden codificar (y, posiblemente, precoces). Es un libro teórico-práctico, que gira en torno a la realidad del vivir cotidiano en la escuela, con toda su complejidad e imprevisibilidad. Cada capítulo narra algunos ejemplos concretos extraídos de la realidad, las reflexiones realizadas alrededor de ellos y algunas sugerencias operativas. Hemos escogido un enfoque narrativo más que analítico porque la narración es más adecuada para captar el sentido complejo y matizado de lo que sucede; además, permite observar de forma abierta, flexible y diferenciada, y explicar de forma viva y atractiva.

Escuela slow se dirige a todas las personas comprometidas con la educación de la primera infancia, en particular a maestras y educadoras, pero también a alumnado, familias, instituciones...

Una escuela a contracorriente

Reflexión introductoria de Gianfranco Staccioli

Vivimos en una época de inducción cognitiva impresionante. Somos víctimas de un número infinito de informaciones, de mensajes, de conocimientos superficiales. La sobreabundancia de cosas, la acumulación de noticias, la miríada de estímulos, solo puede generar –como parece que está sucediendo con los niños y niñas de hoy– un desorden cognitivo y afectivo, una inestabilidad motriz y corporal, una fragilidad emotiva y afectiva. Buena parte de los medios de comunicación instrumentaliza a quienes los ven con finalidades comerciales. Los niños no perciben fácilmente que se les hace un lavado de cerebro y que a menudo son utilizados con fines lucrativos. No entienden que han «nacido para comprar» (*Nacidos para comprar: los nuevos consumidores infantiles*, de Juliet Schor), que sufren continuamente una «violación del imaginario» (*La violación del imaginario* es el título de otro libro fantástico de Aminata Traoré) que les obliga a convertirse, cada uno, en un «pequeño tirano» (*El pequeño tirano*, título de un tercer libro, interesantísimo, de Jirina Prekop). Devienen fácilmente niños empujados y lanzados hacia bienes efímeros. Niños que confunden la realidad con la fantasía (como esos niños que se lanzan desde un armario porque creen que pueden volar como Batman). Niños, en resumen, estandarizados, insatisfechos, a la búsqueda de un alivio efímero (un juguete, una

prenda de ropa de marca, una comida innecesaria, el móvil que tienen sus compañeros...). Niños que tienen dificultades para quedarse quietos y pensar y reflexionar. La prisa, la huida de la realidad, son el espejo deformado que ofrecemos a los niños. Estar tranquilo sin tener miedo del silencio, permitirse una parada, parece hoy un lujo, un comportamiento inútil, incluso perjudicial.

La respuesta que la educación infantil puede dar a estos problemas no es, por supuesto, activar en los niños (y en los adultos) todavía más adrenalina, insertando en la programación acontecimientos excepcionales e iniciativas curiosas y vistosas. O crear mundos fantasiosos irreales, de cartón piedra, repletos de duendes o de superhéroes especiales. O bien volver a proponer (que es un verbo que indica una acción diferente a aceptar) los mismos estereotipos de personajes, de imágenes, de palabras, que actualmente son el pan de cada día del niño asediado por los medios de comunicación. La respuesta tampoco es fingir que para los niños tenga un sentido profundo desarrollar un tema durante un largo periodo (varios telones de fondo) y hacer referencia a él cuando se introducen las distintas enseñanzas que se quieren introducir. O bien marcar la programación basándose en un calendario de papel (fiestas, estaciones), que a menudo indica no la realidad de las cosas, sino la realidad estereotipada de las mismas cosas (en África he visto que, durante la época de Navidad, en los cristales de las escuelas hay nieve pegada, nieve que nadie ha visto nunca en la realidad). En la escuela es muy difícil distanciarse del cliché del consumismo. De buena fe, se tiende a reproducir modelos esquemáticos, ficciones, quizá con la convicción de que los niños poseen mucha fantasía, que les gusta... Y, aun así, hay que saber que a través de las decisiones que tomamos no se transmiten tanto las cosas que se hacen, sino que más bien se transmite nuestro «otro», un mensaje sutil y penetrante que modela los pensamientos, los afectos y los comportamientos.

El niño «repetidor»

En resumen, si en las *Orientaciones didácticas* se insistía mucho en el término «niño competente», hoy debemos constatar que existe también un «niño repetidor», un niño que recoge, barre, compone más o menos confusamente ideas y sugerencias, y las lleva dentro de sí, intentando volverlas a proponer tal como las ha recibido. No hay ningún mal en ello, podemos decir; así lo han hecho también los niños y las niñas de las generaciones precedentes, retomando modelos de comportamiento, dando significados compartidos a palabras y frases hechas, comportándose tal como veían hacer a los adultos. Existe, sin embargo, una gran diferencia: esos niños recuperaban sus saberes extrayéndolos de su entorno –seguramente, a menudo pobre y limitado– y de las personas que compartían con ellos la esperanza del crecimiento, la confianza en el compromiso personal, la idea de educación como promoción individual y social. Los niños de hoy se encuentran con que deben poner orden entre una miríada de modelos aparentemente incoherentes y confusos, que están socarronamente contruidos, mayoritariamente, para hacer crecer ciudadanos «repetidores», maleables, fácilmente influenciables, involucrados en una perspectiva que sustituye la idea montessoriana de «niños autónomos» por la de «niños heterodirigidos». Son los nuevos súbditos del tercer milenio.

Dos eslóganes se encuentran en la base de esta presión cultural, que hoy está representada por la escuela implícita, extraescolar, que gana la partida a la institucional y explícita. El primer eslogan sería algo como «Corre y compra» y el segundo «Aprende las disciplinas». Son dos eslóganes muy eficaces que se basan en las necesidades verdaderas y profundas de los niños y niñas (tener seguridades, ser reconocido igual a los demás, superar las incertidumbres que derivan del aumento de conocimiento). Dos eslóganes difundidos en las familias y que los niños llevan dentro de sí incluso cuando van a la escuela.

•
•
•
•
•
•
•
•

El primer eslogan, «Corre y compra», enaltece la posesión («coleccionalos todos», dice la publicidad de los cromos o de los muñecos de moda), incita la tendencia al conformismo y a la acumulación de cosas. Es un estímulo que crea niños malcriados, niños que quieren tener más que ser (¿recordáis *Tener o ser*, el clásico libro de Erich Fromm?). Es un estímulo que enaltece también la necesidad de obtener las cosas lo antes posible (y, por tanto, se transforma en una incitación infinita hacia la compra inmediata de bienes que después resultan obsoletos porque inmediatamente son sustituidos por otros). Es un estímulo que implica también a los adultos que compensan con el regalo comprado otros regalos que la mayoría de veces no han sido capaces de dar.

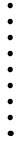
El segundo eslogan, «Aprende las disciplinas», se basa en una idea de conocimiento estático, poco problemático, determinado por los conocimientos adquiridos. Y, en el fondo, se basa en la percepción profunda de no saber, de no conocer bastante y, por tanto, de tener que aprender y enseñar cosas «ciertas y precisas» (cuando todos sabemos que esto no es posible). Y se basa en la idea de que lo que se ha aprendido también debe poder ser visto por los demás (las familias, las maestras, las instituciones), de forma que se pueda demostrar que se ha aprendido, que se sabe. Se ha pensado que como ayuda a esta «angustia» de no saber se podrían usar los conocimientos formalizados, las disciplinas (¿no sirven para eso las fichas escolares?), sin considerar el hecho de que, en estas edades, la realidad no está en las disciplinas; en todo caso es al contrario. Son las disciplinas las que están en la realidad y es allí donde hay que buscarlas.

Entonces, ¿qué se debe hacer? ¿Cómo hay que ayudar al «niño repetidor»? Existen tres posibilidades. La primera es tomar nota tranquilamente de la imposibilidad de superar estos eslóganes tan fuertes y, como consecuencia, resignarse a no hacer nada. La segunda es luchar shakespearianamente y «alzarse en armas contra un mar de adversidades y, haciéndoles frente, acabar con ellas». También esta vía, como la primera, está destinada al fracaso. Rechazar en blo-

que el modelo en el que las personas están inmersas tiene como consecuencia el rechazo de quien ha crecido en este modelo. La tercera, que obviamente es la que proponemos, es simplemente la que nos muestra a nosotros mismos, a los compañeros, a las familias, cómo se puede avanzar siguiendo directrices, puntos de referencia que son al mismo tiempo sencillos y complejos. Puntos de referencia que se puedan resumir en pocos «eslóganes paralelos», que se puedan expresar y comprender claramente. Algunos eslóganes paralelos se desarrollarán en este libro. Necesitamos puntos de referencia, los necesitamos como guía y también los necesitamos para medir, mientras andamos, la coherencia del quehacer cotidiano. Es muy fácil, durante el camino (también escolar), perder la dirección y el sentido del propio andar. A menudo lo que se quiere lograr se convierte en el único objetivo (si bien las estrellas no son alcanzables). En cambio, hay que detenerse continuamente a mirar las huellas, y no huir hacia un eterno «después». Hay que detenerse para mirar las huellas que han quedado marcadas en el trayecto y continuar para que no empiece la destrucción de lo que se ha hecho. Como dice el poeta Antonio Machado, «Al andar se hace camino, se hace camino al andar»; el camino se hace andando, se construye andando. Y así Calvino, en *Las ciudades invisibles*, nos lleva a Tecla, la ciudad que constantemente se construye «para que no empiece la destrucción». Y así el poeta griego Constantino Kavafis nos recuerda que el objetivo del viaje para llegar a Ítaca no es la meta, sino el propio viaje: «Ítaca te ha dado el bello viaje. Sin ella no habrías partido. No tiene otra cosa que darte ya». Los programas escolares no se preparan y programan de manera que el andar se convierta en un itinerario obligado, un proceder que pone en segundo plano las exigencias personales, los acontecimientos ocasionales del entorno, las percepciones del momento. La construcción del conocimiento se desarrolla cuando todos (adultos y niños) construyen sus caminos, no cuando los itinerarios (incluso si se parecen a divertidos viajes turísticos) resultan ya prefijados.

Índice

Sumario	7
Prólogo	9
Una escuela a contracorriente	11
Reflexión introductoria de Gianfranco Staccioli	11
El niño «repetidor»	13
Un camino a contracorriente	16
Festina lente	16
El valor de lo cotidiano	18
Pasado y futuro	20
Un oasis de sentido común	23
Reflexionando	23
Un imaginario colonizado	25
Publicidad y juguetes	25
Un Gormiti en el cochecito	26
Necesidades poco conocidas	26
Afrontar la invasión del mercado	27
Familias, tiempo y relación	28
«Los disfrutaban poco»	28
La pantalla y las palabras	29
Soluciones cómodas	29
La soledad en el cochecito	30
Niños excluidos	30
Muchas actividades	31
Jornadas plenas	31
Algunas consideraciones	32



En la escuela	33
Lento es bello	34
Una productividad repensada	34
Un ocio fecundo	35
El afán de rendimiento	36
Darse tiempo	37
Las escuelas invisibles	38
Explicitar lo intangible	38
¿Qué significa «significativo»?	39
Pequeños proyectos, pequeños arquitectos	40
Construirse una casa	40
Rincones y refugios	42
Educar al lado	42
Un modelo secular	42
Pensamientos ocultos	43
Los pensamientos de Filippo	44
Una zona intermedia	45
Niños ingeniosos	45
La cultura «compañera»	47
Elaborar una idea	47
Normas compartidas	48
Un charco	49
El gusanillo de la curiosidad	50
La manzana «negra»	50
Conservar la masa	50
La invisibilidad	51
Disciplinas difusas	51
Procesos de pensamiento	51
Un rincón en la terraza	52
Mezclas de agua y arena	53
El conocimiento del mundo	53
El cuerpo en movimiento	54
El yo y el otro	54
Lenguajes, creatividad, expresión	54
El discurso y las palabras	54
Aprender en directo	55
Cuatro velas	55

Ventosas durante la comida	56
El suelo mojado	57
Los letreros salen como setas	58
Saber leer	59
Reconocer las disciplinas	60
Predisponer contextos	60
Continuidad «0-6» y «6-0»	61
Momentos educativos	61
«¿Qué habéis hecho hoy?»	64
La actividad del desayuno o la merienda	65
Un momento de cuidado	66
Los mocos en la nariz	66
Recursos escondidos	69
En los pliegues de lo cotidiano	69
Las relaciones	70
Relaciones entre adultos y niños	70
Relaciones entre niños	72
Historias personales	73
Contar jugando	73
«Papá se ha marchado»	73
Contar con palabras	74
«...y, luego, sabes...»	74
Las «entrevistas»	75
La vida cotidiana	76
Una estructura de apoyo	76
Saberes escondidos	76
«¡Que aproveche!»	78
Comida en la estancia	79
Encontrarse a gusto en la mesa	80
En conclusión	80
El jardín	81
«El recreo»	81
Los recursos del jardín	82
Las exigencias de los niños y las niñas	83
El banco «activo»	83
Un jardín educativo	85

•
•
•
•
•
•
•

Aprender a jugar	87
Una especie en riesgo	87
Un bonito objetivo	87
Saberse organizar	87
Franco no sabe jugar	89
Crear las condiciones para jugar	90
El tiempo educativo	90
Tener tiempo	90
El derecho a detenerse	92
Bajo una tela	92
Parar	93
Algunas sugerencias	93
Tiempo para estar bien	94
Cansancio	95
Por una escuela <i>slow</i>	96
Un oasis de sentido común	96
Bibliografía	97