

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN PEDAGOGÍA

MODALIDAD: REVISIÓN TEÓRICA

**UN ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN LENTA COMO BUENA PRÁCTICA
EN ESCUELAS INCLUSIVAS**

MIRIAM TRUJILLO GONZÁLEZ

NOMBRE DEL TUTOR/A:

ELENA MARGARITA LEAL HERNÁNDEZ

CURSO ACADÉMICO 2019/2020

CONVOCATORIA: SEPTIEMBRE

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Procedimiento metodológico	17
3. Resultados	18
3.1 Resultados búsqueda. Descriptor “Atención a la diversidad”	18
3.2 Resultados búsqueda. Descriptor “Movimiento Slow”	19
3.3 Resultados búsqueda. Descriptor “Escuelas Inclusivas”	21
3.4 Resultados búsqueda. Descriptor “Inclusive schooling”	22
3.5 Resultados búsqueda. Descriptor “Educación Lenta”	24
3.6 Resultados búsqueda. Descriptor “Slow Education”	25
4. Discusión y conclusiones	27
5. Referencias bibliográficas	31
6. Anexos	35

Resumen

Esta revisión bibliográfica sobre las escuelas inclusivas y la pedagogía lenta se ha realizado con el fin de ahondar sobre lo que diferentes autores/as han trabajado en estos descriptores. Para ello, los objetivos que se han establecido son: indagar sobre el concepto “*slow education*” o educación lenta; analizar históricamente las teorías pedagógicas que se puedan relacionar con este movimiento; investigar históricamente el término de escuelas inclusivas y hacer búsquedas sobre prácticas educativas sobre “*slow education*” que se haya llevado a cabo en escuelas inclusivas. Se ha de señalar que para poder realizar dicha revisión se ha consultado las siguientes fuentes como son Google Académico, Punto Q y Dialnet, primero de manera más general, usando los descriptores “*Atención a la Diversidad*” y “*Movimiento Slow*” y, luego, de forma más específica, con los descriptores “*Escuelas inclusivas*” y “*Educación Lenta*”, de los cuales se han seleccionado algunas referencias para plasmar de forma resumida la información obtenida. Posteriormente, se muestran las gráficas creadas para clasificar la información sobre las referencias bibliográficas obtenidas por idiomas, fecha de creación y tipo de recurso. Y, finalmente, en la discusión se expone aquellas pedagogías o metodologías que están en contra y a favor de la pedagogía lenta, por último, a modo de conclusión se señala la importancia de implementarlo en el sistema educativo español y los beneficios que estos modelos pueden aportar en las escuelas inclusivas.

Palabras clave: *atención a la diversidad, escuelas inclusivas, movimiento slow y educación lenta.*

Abstract

This bibliographic review has been carried in order to examine what different authors have worked about “*inclusive schools*” and “*slow pedagogy*”. For that purpose, the objectives to be achieved are: inquiring about the educational theories connected to this movement historically, researching the concept of “*inclusive schools*” and to search about its training in “*slow education*” historically. However, data sources such as Google Scholar, Punto Q and Dialnet, in this case, it was used promptly to look up the following concepts: “*awareness of diversity*”, “*slow movement*”, “*inclusive schools*” and “*slow education*”, they were consulted to summarise the derived information. Next, you will find graphs elaborated from information obtained by the net of bibliographic references in order to classify it by languages, creation date and type of resource. Finally, the document presents an argue for and against the “*slow pedagogy*” and pedagogies and methodologies which support them, The importance to apply it in the Spanish education system and the benefits of these models can bring to the “*inclusive schools*” are shown in the conclusion.

Key words: *awareness of diversity, inclusive schools, slow movement and slow education.*

1. Introducción

Conceptos y desarrollo histórico de las escuelas inclusivas

El contexto histórico de las escuelas inclusivas se puede contextualizar en varias etapas (Arnaiz, 2019). La primera, comprendida desde la antigüedad clásica hasta la Edad Media, en ésta la discapacidad se consideraba como una naturaleza demoníaca, de hecho, algunos bebés en algunas culturas eran asesinados si veían que no eran “normales”. La segunda etapa, llamada naturalismo psiquiátrico, abarca desde el Renacimiento hasta el S.XVIII, aquí aparecen los primeros trabajos educativos con personas con una discapacidad sensorial, es decir, se empieza a tratar la discapacidad desde un enfoque asistencial, las cuales son recluidas en asilos u hospitales.

A su vez, se puede observar el gran trabajo que hizo tanto Fray Pedro Ponce (primer educador de sordomudos) junto con Juan Pablo Bonet en la creación del método oral. Esta etapa termina con la elaboración, por parte de Louis Braille, del sistema de lectoescritura para ciegos, el cual se denominó con su nombre (Gómez, 2009).

En la tercera etapa, desde el S.XIX hasta mediados del S.XX, se reconoce la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación con orientación psicopedagógica y diferenciada al resto de personas sin ningún tipo de discapacidad (Gómez, 2009).

Asimismo, a principios del siglo XX ocurren varios acontecimientos, por un lado, se generaliza la enseñanza en los países con mayor desarrollo, haciendo una diferencia entre niños normales y anormales, y se produce así una separación entre Educación General y Educación Especial, apareciendo, por primera vez, éste último término. Surge, además, el concepto de cociente intelectual (CI), el cual se utilizaba para medir la inteligencia y clasificar así a las personas en escuelas regulares o especiales (Arnaiz, 2019).

Debido a estos hechos, se crean las primeras Escuelas Especiales dedicadas a la atención de personas ciegas, sordomudas o con retraso mental. Como precursores de esta enseñanza diferenciada se puede destacar a Pestalozzi y Fröbel, los cuales promovían una atención médico-pedagógica. (Gómez, 2009).

En relación con la cuarta etapa, ésta se establece desde mediados del S.XX, en ella aparece el concepto de normalización e integración, pues debido a las críticas acontecidas por la segregación entre el alumnado que presentaba alguna discapacidad y los que no, se requiere otro tipo de educación que no excluya de la educación regular al “alumnado deficiente” y que, por el contrario, los haga partícipes de la sociedad. A su vez, en Reino Unido surge la evolución del término deficiencia necesidades educativas especiales, lo que provoca un gran avance en la atención a la discapacidad, pues ya no sólo se centra en las discapacidades psíquicas, motoras o sensoriales,

sino que se incluye a aquel alumnado en riesgo de exclusión social, provenientes de diferentes países, etc. (Arnaiz, 2019).

Sin embargo, esta evolución no es suficiente para la sociedad, pues sigue exigiendo una mayor integración del alumnado con discapacidades, ya que el movimiento integrador no fue suficiente, o lo esperado en un primer momento, pues seguía existiendo la segregación en el aula. Por ello, surge la quinta etapa, la cual comienza durante el S.XXI con la aparición del término inclusión y, posteriormente, la mejoras y creación de escuelas inclusivas (García, 2009).

Una vez establecida las diferentes etapas, se debe señalar qué factores han influido al cambio de perspectiva de la educación especial. Por ello, uno de los acontecimientos más importantes fue el establecimiento del derecho a la educación a todos los niños y niñas independientemente de su origen social, económico, personal, etc.; esto trajo como consecuencias algunas movilizaciones, como la creación de asociaciones de padres que reclamaban los derechos de las personas con déficit. Del mismo modo, los avances en la biología, pedagogía, psicología, medicina permitieron mejorar las expectativas de aprendizaje que tenían sobre las personas con alguna deficiencia; el desarrollo de nuevos modelos de evaluación centrados en los procesos de aprendizaje, el aumento de experiencias positivas en la integración, los cambios producidos en las escuelas normales, la aparición de un concepto diferente sobre los trastornos del desarrollo y de la deficiencia favorecieron este cambio (García, 2009).

El desarrollo de las Escuelas Inclusivas es la concepción educativa más reciente en la atención educativa a las personas con discapacidad. Ainscow (2001) la define como aquella escuela que considera la enseñanza- aprendizaje, los logros, el bienestar, etc. de todo el alumnado como una condición importante. Y para que este hecho pueda darse se debe tener en cuenta una serie de requisitos importantes como:

- Implica adoptar una visión más optimista de la diversidad.
- Mejorar la cooperación entre jóvenes.
- Evitar los mensajes sutiles que el profesorado puede hacer sobre los/as estudiantes.
- El objetivo de las escuelas debe estar orientado a mejorar el uso de la capacidad y creatividad del ambiente.
- Desarrollar prácticas que promuevan la reflexión.
- Tener un liderazgo efectivo, el cual promueva una organización en constante cambio y mejora.
- Compartir las buenas prácticas e identificar aquellas que crean posibles barreras a la hora de aprender.
- La educación debe fundamentarse en la diversidad como una fuente de adquisición y mejora de la calidad educativa.

- Los/as estudiantes con NEE se consideran también aquel alumnado con entornos marginales, culturas o etnias diferentes que no estén consideradas en la escuela. Por lo que debe recibir cualquier tipo de ayuda y recursos que favorezcan su desarrollo.

Por último, Ainscow (2001) define la inclusión como una visión que va más allá de la integración, la cual implica que todo/a niño/a independientemente de sus orígenes o factores socioeconómicos, aprenda en conjunto con el resto de sus compañeros/as. Además, una escuela inclusiva no debe tener ningún requisito de admisión del alumnado y debe tener en cuenta una visión heterogénea y pluralista que rechaza las reglas del mercado como forma de funcionamiento escolar. Por lo que, además, apuesta por la educación pública, la autonomía de los centros para desarrollar sus proyectos, por una evaluación externa e interna, y por una escuela que tenga en cuenta la zonificación escolar como un elemento prioritario cuando hay más demanda que oferta.

Toda esta evolución en la conceptualización de lo que rodea a las corrientes educativas, también se vislumbra en la legislación que se ha desarrollado sobre ellas.

Legislación sobre escuelas inclusivas y atención a la diversidad

De esta forma, y atendiendo al apartado anterior, se debe destacar las siguientes normativas, estudios, conferencias... más relevantes en la definición de escuelas inclusivas.

Se debe señalar que en el siglo XIX aparece por primera vez la Educación Especial en escuelas ordinarias. Del mismo modo, en España, se creó una ley que recogía cómo educar a cualquier persona con alguna discapacidad; ésta fue denominada Ley de Instrucción Pública de 1857 o comúnmente llamada Ley Moyano. En ella, se refleja la creación de las primeras escuelas para niños/as sordos/as (Gómez, 2009).

Por otro lado, durante la primera mitad del siglo XX, se origina la generalización de la enseñanza en los países más desarrollados, se diferencia entre niños/as anormales y normales, al igual que se establece un currículum diferente entre ellos/as. Esto último conlleva a la separación entre la Educación General y la Educación Especial, naciendo de esta forma, las primeras escuelas de educación especial (Gómez, 2009).

En 1959, se establece la Declaración Universal de los Derechos del Niño, donde se refleja en el artículo 7 lo siguiente:

El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad (ONU, 1959).

Asimismo, en 1970, se crea la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, en el artículo 49, se establece la finalidad de la educación especial:

Artículo cuarenta y nueve. Uno. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismo y sentirse útiles a la sociedad. Dos. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

Del mismo modo, en el artículo 51 se refleja que sólo cuando las anomalías de este tipo de personas sean muy graves la educación será impartida en Centros especiales, de resto en los centros ordinarios se establecerán aulas específicas para los/as mismos/as.

A su vez, en 1978, la Constitución Española, establece en su artículo 27 el derecho de todos y todas a recibir una educación gratuita, obligatoria, donde se reconozca y se establezca el pleno desarrollo de la personalidad humana.

Asimismo, en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos se establecen los derechos de las personas con minusvalías para garantizar su integración, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el laboral. A su vez, en ella se hace alusión a la diferencia existente entre los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

De igual forma, el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial se complementó junto con la ley anteriormente señalada, en el que se hace referencia a los periodos de atención educativa a través de adaptaciones y apoyos al alumnado, el funcionamiento y los requerimientos para los centros especiales y las aulas específicas en centros ordinarios, la ratio profesor/alumno, etc.

En el año 1990, tanto a nivel mundial como a nivel nacional se implementaron varias medidas a llevar a cabo en la educación especial. Por un lado, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje señala en el apartado cinco del artículo tres la importancia de cubrir con mayor énfasis las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con alguna discapacidad, para garantizar así el acceso a la educación de una forma más igualitaria e integradora

Por otro lado, en España, con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo se sustituye el concepto de educación especial por el término de alumnado con necesidades educativas especiales, en la que se da mayor importancia a la integración y

normalización de los/as mismos/as. A su vez, se establecen medidas tales como: el requerimiento de profesorado especializado en esta índole, las diversificaciones curriculares necesarias para este tipo de alumnado, la escolarización en centros de educación especial sólo en aquellos/as estudiantes que presenten graves dificultades, aunque del mismo modo, se estableció una revisión periódica con el fin de poder adaptarlos/as en un futuro en los centros ordinarios.

En 1994, la Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales establece los principios a seguir en la planificación de las acciones sobre NEE. Un ejemplo de ello, se puede ver cuando refleja que en las escuelas integradoras todos los niños y niñas deben aprender juntos; que se deben reconocer las diferentes necesidades del alumnado, adaptarlas y garantizar una educación eficaz y de calidad a través de programas de apoyo adecuados a los/as mismos/as, que las escuelas especiales servirán, a su vez, como centros de formación para los/as profesionales de las escuelas ordinarias; que se debe prestar especial atención a aquellos/as educandos que presenten discapacidades graves o múltiples, pues tienen el mismo derecho que el resto a recibir una educación adaptada y adecuada a sus capacidades, etc.

Al año siguiente, en España, se establece, en el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, como alumnado con necesidades educativas especiales a aquel que presente dichas necesidades de forma temporal o permanente, con condiciones de sobredotación, discapacidad psíquica, motora o sensorial. De igual forma, rige una escolarización basada en un seguimiento continuado donde podrá revisarse las diferentes medidas que se lleven a cabo, con el fin de adaptarlas lo mejor posible al alumnado para no perjudicarles bajo ninguna circunstancia. También, el equipo de orientación educativa y psicopedagógica deberá garantizar la detección precoz y evaluación de este tipo de necesidades para así poder corregirlas a través de apoyos, donde se estimule el aprendizaje en un entorno totalmente integrador.

Años más tarde se crea la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En ella, se define como alumnado con necesidades educativas especiales no sólo aquel que presente discapacidades psíquicas, motoras, sensoriales o sobredotación, sino añade a aquel estudiantado que por condiciones personales se ha incorporado de forma tardía al sistema educativo, presentan trastornos graves de conducta, procedan de un país diferente, etc. A su vez, sus principios educativos se basan en los términos de normalización e inclusión.

Asimismo, en 2011, se establece una modificación de la normativa anterior sobre discapacidad a través de la Ley 26/2011 de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En la misma, se determina que las Administraciones públicas serán las encargadas de velar para que no exista ningún tipo de discriminación por el hecho de tener algún tipo de discapacidad. Del mismo, se señala que los

poderes públicos deberán tomar las medidas necesarias para que los medios de comunicación sean accesibles a personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Por otro lado, UNICEF, el Banco Mundial, el UNFPA, el PNUD, ONU Mujeres y ACNUR en 2015 organizaron un Foro Mundial en Incheon en la que establecieron una Declaración de Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.

Del mismo modo, a nivel europeo, European Agency for Development in Special Needs Education crea varios documentos en diferentes años que acogen no sólo la definición de inclusión, sino además los requisitos e indicadores para poder desarrollar la educación inclusiva en Europa. Ejemplo de ello lo vemos en 2009, Desarrollo de Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa y en 2014, Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva.

Asimismo, la Comisión Europea en el año 2018 lanzó una propuesta de recomendación del consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, en la que se establece una educación que se rija por la tolerancia y los valores democráticos, que sea inclusiva en la que todos/as los/as estudiantes tengan acceso a una educación de calidad desde edades tempranas y a lo largo de toda la vida, que brinde los apoyos necesarios a aquel alumnado que presente algún tipo de necesidades específicas, que facilite la movilidad entre los diferentes niveles educativos, etc.

Por último, a nivel autonómico, en Canarias en el año 2018 se estableció el DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. En él, se reflejan las medidas oportunas para favorecer, a través de un enfoque inclusivo, la atención a la diversidad, en la que den respuesta a todas las características o necesidades del estudiantado de los niveles de infantil, educación básica y bachillerato. Del mismo modo, se da especial relevancia a la detección de las barreras que puedan dificultar el aprendizaje y participación del alumnado y a una resolución temprana que evite una mayor complicación en el futuro.

Preceptores de la pedagogía lenta

El objetivo de este trabajo es principalmente analizar cómo los preceptos de la educación especial en su momento, como de las escuelas inclusivas en la actualidad, pueden vincularse con los movimientos de la pedagogía lenta y el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje. En este sentido, se sintetizarán a continuación los distintos autores y métodos educativos afines a esta corriente.

La teoría de María Montessori (1904, citado en Trilla, & García, 2001) refleja muchos factores de lo anteriormente mencionado. Su modelo denominado *Método Montessori de Enseñanza*

refleja que los niños y niñas son sus propios docentes y que para aprender se necesita libertad y variedad de opciones entre las que escoger, es decir, los niños y niñas se construyen a sí mismos.

Dicha metodología se ha llamado, a su vez, *Método de la pedagogía Científica*, pues como ya se sabe, la autora fue el primer médico en Italia, y su método se fundamentaba principalmente en la observación y experimentación, así como en el ambiente de cuidado y la selección de estímulos (Bahmaee, Saadatmand, & Yarmohammadian, 2016).

Éste método se basa en varios principios como: preparar al infante para la vida y para enfrentarse al entorno, es decir, prepararlos para pensar, elegir, decidir, actuar, etc.; facilitar un ambiente adecuado en el aula, como adaptar ésta a la altura de los/as niños/as y dejar que sean ellos mismos los que seleccionen y usen sus propios materiales, sin la ayuda de un maestro o maestra; no interferir en los esfuerzos y aprendizaje de los niños, en otras palabras, que el docente sea una guía y que en ningún momento establezca la estructura que mejor le beneficia, sino que sea el propio alumnado quien construya su conocimiento; y, por último, proporcionar materiales que fomenten los cinco sentidos y desarrollen su voluntad, estos materiales deben tener sólo una cualidad física, es decir, los recursos deben agruparse por cualidades que fomenten un aprendizaje en específico. A su vez, deben ser autocorrectores, el uso que le dé el niño/a debe fomentar la autocorrección de los errores que puedan aparecer durante su uso; deben ser accesibles y realistas, pues dichos materiales deben ser objetos sencillos y cotidianos (Foschi, 2020).

Del mismo modo, el Método Montessori distribuye el aprendizaje en diferentes áreas como escritura, dictado, cuidado de sí mismo y del entorno, matemáticas, teatro, lectura, etc. (Foschi, 2020).

Por último y para sintetizar este método, se debe señalar que esta pedagogía promueve el respeto a los diferentes ritmos del alumnado, elimina los castigos en los procesos de aprendizaje; la educación se basa en la práctica, la imitación, el orden, la clasificación y la repetición. Y la implicación de los padres y madres en la comunidad educativa como una necesidad, pues debe existir una colaboración entre el equipo docente y los progenitores (Bahmaee, Saadatmand, & Yarmohammadian, 2016).

Por otro lado, se debe destacar la Pedagogía Waldorf creada por Steiner (1919, citado en Uceda & Serrano, 2019). Ésta es similar a la teoría de Montessori, pues no basan el aprendizaje ni en castigos, ni en la competitividad, ni en el uso exclusivo de libros como única forma de aprender, etc.

Esta pedagogía fomenta el amor por el aprendizaje, a través de varias iniciativas como:

- La creación de un entorno lo más acogedor y adecuado posible para el aprendizaje.
- La necesidad de no fomentar la prisa, y respetar los ritmos de aprendizaje.

- El requisito fundamental de tener un jardín o plantas en los centros que promuevan esta filosofía.
- Las actividades se basen fundamentalmente en la manipulación (trabajos con ceras, alimentos, acuarelas...)
- El alumnado de 3 a 6 años debe educarse conjuntamente en una misma aula.

De igual forma, para poder crear centros que lleven a cabo este tipo de pedagogía, deben cumplir una serie de requisitos fundamentales para su desarrollo: el centro debe estar adaptado y adecuado al alumnado; las familias deben fomentar esta iniciativa para favorecer los procesos de adaptación de los/as infantes; el horario debe ser flexible; promover la autonomía de los niños/as; el equipo docente debe crear espacios de confrontación entre iguales para discutir cómo conseguir en futuras generaciones el desarrollo de la individualidad libre, etc. (Uceda & Serrano, 2019).

Por otro lado, se debe destacar la figura de Freinet (1920, citado en Trilla, & García, 2001) y la importancia de los valores que promovía. Este autor propuso el movimiento de la Escuela Moderna, en la cual se hacía uso de herramientas como el texto y dibujo libre, los ficheros autocorrectivos, los libros de la vida, el cálculo vivo, etc. Todas estas herramientas son un reflejo de los principios que él pretendía fomentar con su metodología. Entre ellos, podemos destacar que para Freinet el fracaso era considerado como un factor que destruía la iniciativa y el entusiasmo, ya que cualquier individuo desearía tener éxito; que por muy mayores que fueran los/as profesores/as, estos/as nunca debían estar por encima del alumnado, pues ante todo son personas. También señalaba que el comportamiento del niño/a viene influido por aspectos orgánicos, fisiológicos y constitucionales.

A su vez, en 1968, Freinet también establece los principios por los que la educación impartida en la Escuela Moderna debe regirse, entre ellos se puede destacar los siguientes: la educación es el desarrollo total de la persona, no debe regirse por el adoctrinamiento, la escuela debe ser la escuela del trabajo y estar centrada en el niño, la investigación experimental es la base de la educación... (González, 1988).

De igual forma, no se puede hacer caso omiso al papel tan relevante que tuvo Freire (1997), el cual influyó de forma positiva en la educación actual. Uno de los acontecimientos más importantes en su obra y en la idea que tenía sobre educación fue la importancia del diálogo como un instrumento básico en el aprendizaje significativo, éste debía estar basado en el entorno en el que el alumnado aprendía, pues era de especial relevancia que durante el diálogo que mantenían profesor/a-alumno/a se establecieran los contenidos significativos a aprender y así poder disfrutar y garantizar el desenvolvimiento de dicho alumnado en su entorno.

Del mismo modo, este autor le dio importancia a la alfabetización del pueblo, pues muchas personas que se encontraban en la sociedad no sabían leer ni escribir y se dejaban influenciar por

los gobernantes. Para ello, en su teoría diferenció conceptos como educación bancaria, la cual hacía referencia a la educación convencional; educación dialógica, ésta establece el diálogo como un instrumento esencial en la enseñanza-aprendizaje; opresores-oprimidos cuando se refiere a que en la sociedad o se es opresor o se es oprimido. La teoría-práctica, las cuales no pueden enseñarse de forma separada, pues la teoría es esencial en la práctica y la práctica en la teoría. A su vez, establecía que la práctica o era transformadora y revolucionaria o de adaptación al sistema, no existía un término medio (Freire, 1997; Fernández, 1998).

Por lo tanto, la pedagogía freiriana supuso un cambio revolucionario en toda su extensión, pues quiso romper con la dicotomía entre los que gobiernan y los que se dejan gobernar, dándole un papel más relevante a estos últimos y a lo importante que es tener una educación básica para que no puedan influir ni en tu libertad y ni en tus pensamientos.

Todas estas corrientes sentaron las bases de modelos educativos que promueven la consideración de las diferencias individuales en la adquisición de los aprendizajes, ya sea por motivos de origen social, cultural, económico, etc. Un ejemplo de ello se puede ver con la aparición en 2002 de una nueva metodología por Maurice Holt inspirada en las teorías anteriormente desarrolladas, ésta se denominó Slow Education o Pedagogía lenta.

Definición Pedagogía Lenta

Esta pedagogía, tal como comentan Uceda & Serrano (2019) se creó a raíz del Movimiento Slow (1986) originado como protesta a la inauguración de un establecimiento de comida rápida en Roma, Italia. Maurice Holt, su principal precursor señaló en su artículo *It's time to start the slow school movement* en 2002, la necesidad de analizar y cambiar el sistema educativo público estadounidense, el cual se basaba en pruebas estandarizadas y la memorización, por parte del alumnado, de datos y conceptos, los cuales no trataban de aprenderlos y comprenderlos. Por lo que propuso una mejora educativa basada en dar mayor autonomía a las escuelas y profesionales a la hora de escoger el tiempo necesario para organizar las clases y, por ende, la formación del alumnado, la cual debía atender a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje que el estudiantado presentase. Del mismo modo, pretendía crear una educación que fomentase el pensamiento crítico y la comprensión, eliminando en gran medida la memorización como única forma de aprendizaje.

A este movimiento se le sumaron diferentes autores como Honoré (2007) en Canadá, Zavalloni (2008) en Italia y Domènech (2009) en España, los cuales propusieron diversas medidas que ayudarían a promover una educación lenta, basada en el respeto de los diversos ritmos de aprendizaje, en la desaceleración de la enseñanza, en el uso de herramientas útiles para la vida cotidiana, en el pensamiento crítico, etc.

El autor Carl Honoré (2007) en su libro *Elogio a la Lentitud* hace una crítica a la cultura de la prisa y las consecuencias que ésta conlleva como, por ejemplo, ser esclavos de los horarios, del consumismo, del ruido, etc.

Asimismo, describe la filosofía slow como aquella que consiste en hacer las cosas en su justa medida, a la velocidad adecuada, ni mucha, ni poca. No descarta que existen momentos en donde la rapidez es necesaria, pero se opone a que ésta sea reflejo de todas las acciones que se lleva a cabo durante el día (Honoré, 2007).

De igual forma propone cuatro cambios que desde casa se pueden realizar como, por ejemplo, tener reuniones familiares, recuperar las cenas familiares, poner un rompecabezas en algún lugar de la casa como reflejo de santuario donde ir a relajarte y descansar la mente y, sobre todo, tener momentos de soledad absoluta que fomentan la reflexión (Honoré & Khenouna, 2020).

En otro ámbito, en concreto, en el escolar el autor propone tres aspectos a desarrollar en el aula: el primero, establecer un periodo de silencio de dos minutos al comienzo de cada clase, con el fin de ayudar al alumnado a relajarse y desacelerar el ritmo. El segundo, establecer la regla de cinco minutos, la cual consiste en que el profesorado lance una pregunta y deje un periodo de cinco minutos para que los/as estudiantes reflexionen. Y, por último, que los/as infantiles cojan sus apuntes a mano, para fomentar la capacidad de síntesis a la hora de recabar la información (Honoré & Khenouna, 2020).

Por otro lado, Zavalloni junto con su obra *La Pedagogía del Caracol. Por una escuela lenta y no violenta* (2008) define las estrategias necesarias para fomentar la educación lenta en las escuelas. La primera es perder el tiempo en hablar y escuchar a los alumnos, pues se quiere enseñar aprendiendo a escuchar, recogiendo las emociones o sentimientos que los/as niños/as pueden tener durante el proceso de aprendizaje. La segunda es volver a los recursos más tradicionales como puede ser el uso del papel y lápiz, pues como refleja en su libro, esto proporciona al alumnado una capacidad de análisis de la información necesaria para que dichos/as estudiantes aprendan a escoger aquella información más relevante y que les pueda ayudar en su formación, y desechar así la superflua.

Otra estrategia es realizar excursiones a pie o en bicicleta, pues como refleja el autor, en la actualidad se desarrollan viajes o excursiones a otras ciudades sin ningún fin auténticamente didáctico. Y si en cambio, usamos una bicicleta o simplemente vamos a pie, el alumnado puede pararse a reflexionar sobre la naturaleza que desde un coche no pueden ver o el aprendizaje vial si vamos con el ciclo de dos ruedas. Estos aprendizajes ayudan a los/as estudiantes a darse cuenta de la magnitud de la naturaleza y del respeto que se ésta merece (Zavalloni, 2008; Domènech, 2009).

Por otro lado, promueve la eliminación de fotocopias que disminuyen la creatividad y la vuelta al dibujo, a los esquemas y resúmenes hechos por el propio alumnado, con el fin de facilitar la integración de los conocimientos y habilidades que se dan en sus procesos de aprendizaje (Zavalloni, 2008).

De igual forma, utilizar como elemento artístico la escritura de cartas o postales, pues se puede promover el arte de la creatividad, el dibujo, la caligrafía, etc.

Por último, el aprendizaje del silbo y el cultivo del huerto escolar puede promover un mayor contacto con la naturaleza, otras formas de comunicación, la importancia del cuidado del entorno, etc. (Zavalloni, 2008; Domènech, 2009).

Del mismo modo, en relación al cambio que se puede hacer en los/as docentes refleja que, si se cambian las horas lectivas del profesorado y pasan a ser 30 horas semanales, 16 para la docencia y 14 para el resto, se puede acabar con el problema de las sustituciones. Además, Zavalloni (2008) señala que todo/a docente debería hacer un año de voluntariado en las escuelas para saber si de verdad su vocación es ser maestro o maestra, para evitar futuras frustraciones con el desempeño de la enseñanza, pues el alumnado debe sentir en todo momento que el aprendizaje no es algo tedioso y costoso, sino que es una de las cosas más importantes y satisfactorias que todo ser humano puede realizar (Zavalloni, 2008; Domènech, 2009).

Por último, Joan Domènech Francesch con *Elogio de la Educación lenta* (2009) refleja la necesidad de acabar con escuelas que no promueven una sociedad equitativa y justa, que se rigen por el mercado a la hora de implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que lo único que buscan es el consumismo, la desaparición de la cultura, etc.

Al mismo tiempo relata que lo que se pretende con la educación lenta no es volver al pasado, sino darse cuenta de la importancia del tiempo, de la necesidad que existe en reflexionar sobre éste, de establecer prácticas que de verdad lleven a cabo experiencias efectivas de aprendizaje, donde el alumnado se sienta partícipe, y los ritmos sean respetados en todo momento (Francesch, 2011; Nikollaj, 2015).

Este tipo de educación lo que promueve en todos sus aspectos es acabar con la exclusión, con la pobreza de algunos sectores de la población, con la superficialidad de los aprendizajes, etc. por ello, Francesch (2011), le da importancia al valor de la educación como un valor fundamental para acabar con cualquier injusticia existente en la sociedad, pues a través de dicha educación se puede reeducar en valores positivos y acordes a los diferentes entornos que existen en el mundo, además, de potenciar aquellos aspectos que con la enseñanza actual no se hace (Honoré, 2007).

El autor en su obra define cinco características necesarias para el desempeño de los movimientos de la lentitud:

1. Buscar el tiempo justo: ajustar el tiempo a cada práctica y contexto, para acabar así con el consumo, con la homogenización, con la aceleración...
2. Insistir en la calidad: acabar con la calidad relacionada con el consumo, y reflexionar sobre qué es lo verdaderamente necesario en la vida y el desarrollo de ésta.
3. Devolver el tiempo a las personas: con respecto a la educación, es devolver a los niños/as un tiempo que no perjudique sus aprendizajes y que les cree calidad de vida.
4. Trabajar en presente, basándose en el pasado, pensando en el futuro: se basa en recuperar aquellos aspectos del pasado que aún pueden seguir sirviendo en el presente para construir una sociedad más humana, sostenible... que se preocupe por el futuro y que se concientice de las acciones que realicen tienen consecuencias negativas o positivas en el futuro.
5. Posicionarse de manera crítica ante la sociedad actual: se trata de promover en la humanidad aspectos como la prioridad, la vida, el disfrute, la felicidad, la calidad, la lentitud, en definitiva, proteger la herencia de la humanidad.

Buenas prácticas en la pedagogía lenta

Después de señalar en qué consiste la pedagogía lenta o, en otras palabras, *slow education*, se debe reflejar aquellas prácticas, medidas, estrategias, etc. que ayuden a fomentar esta filosofía en escuelas inclusivas, además, de poner algunos ejemplos de dinámicas sobre pedagogía lenta en escuelas.

Guasp, Ramón & De la Iglesia (2016) en su artículo señalan que para que exista una escuela de calidad e inclusiva debe darse dos factores fundamentales. El primero, es que la educación debe ser común para todo el alumnado y debe adaptarse a las diferentes necesidades educativas. Y, segundo, no se puede decir que una educación es de calidad cuando sólo representa a una minoría de alumnos, por el contrario, debe existir un cierto nivel de equidad que independientemente de los orígenes sociales, culturales, personales, económicos...del alumnado, la educación atienda a todas las demandas que el estudiantado solicite para poder desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Del mismo modo, las prácticas educativas deben definir la diversidad como un factor natural que se da en las distintas personas de una sociedad, por lo que deben aplicar estrategias de enseñanza diferentes para cada alumno/a y, garantizar que los/as mismos/as sean partícipes de su aprendizaje (Sarto & Venegas, 2009).

Por lo que el desarrollo de las escuelas inclusivas debe atender a: contar con la participación e implicación de las familias, garantizar programas de calidad educativa para todo el alumnado,

llevar a cabo soluciones creativas, establecer apoyo al profesorado y a los procedimientos de enseñanza-aprendizaje flexibles y acordes a las necesidades e intereses del alumnado, demostrar el impacto positivo sobre la mejora, servir como modelos para desarrollar políticas o iniciativa en otros entornos, e incorporar en la cultura de centro la búsqueda de mejoras como una práctica habitual (Sánchez, 2012).

Por otro lado, los autores reflejan qué cambios se deben dar en el sistema educativo para que pueda considerarse inclusivo:

- Se debe reformar las estructuras generales, la pedagogía y la forma de trabajar.
- El sistema escolar debe tener como prioridad que todo el alumnado aprenda de la mejor manera posible.
- Promover el éxito en los estudios y mejorar el orden escolar actual.
- Requerir aulas, centros y currículum adecuados para todo el estudiantado.
- Dar importancia a la formación del profesorado, mejorando ésta en todo momento, con el fin de obtener resultados escolares más equitativos.
- El centro escolar debe considerarse como una oportunidad de formación.

Todo lo anteriormente mencionado no se puede conseguir sin el apoyo escolar de los/as asesores/as al profesorado, los/as cuales deben promover y asegurar el trabajo conjunto, la coordinación entre iguales, el uso de diferentes técnicas, estrategias o metodologías que mejoren la inclusión del alumnado, etc. (Sarto & Venegas, 2009).

El equipo docente tiene un papel fundamental para promover la inclusión en el entorno escolar. Para ello, las prácticas que lleven a cabo deben ser divulgadas, valoradas y sistematizadas, reconocer que el alumnado es diverso y que todos/as tienen el mismo derecho a la educación. El profesorado debe ser flexible y estar abierto a los cambios, al igual que, asumir los riesgos que pueden existir, actualizar su formación de forma permanente, reflexionar sobre sus prácticas no sólo de forma individual sino con otros/as compañeros/as y promover la innovación en todo momento, siempre y cuando sea efectiva y equitativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Rivero, 2017).

Asimismo, se debe señalar aquellas escuelas que en España cuentan con estos principios, pero que, además, fomentan la pedagogía lenta.

Ejemplo de ello se puede ver en las diferentes páginas web de los centros. En Xixupika Slow Center, un centro educativo privado en el País Vasco. Dicho centro fomenta el espacio de juego libre, donde si así lo desean los/as estudiantes pueden unirse a otras actividades que ofrecen las acompañantes como pintura, movimiento, arcilla, etc.; aquí los grupos de alumnos/as son reducidos y heterogéneos, los/as cuales comprenden edades hasta los seis años. A su vez, el

proyecto educativo se basa en un modelo libre de comparaciones y juicios, en el respeto de los ritmos de aprendizaje, en el fomento de juego libre como espacio sin trabajo, planificación, horarios ni objetivos, por lo que los niños y niñas tienen un espacio donde crear, experimentar, compartir, elegir, disfrutar, etc. de forma libre (Xixupika Slow Center).

Por otro lado, en Gijón, el colegio de educación infantil y primaria Andolina fomenta pedagogías relacionadas con la filosofía slow, como las de Montessori, Freinet, Piaget... en este centro la formación del profesorado es continua al igual que la de las familias que intervienen en el proyecto, también tienen una atención individualizada donde se respeta el ritmo de aprendizaje del alumnado, realizan una serie de salidas y excursiones a lugares de interés como puede ser desde un museo hasta una carpintería. Además, los agrupamientos de los niños y niñas son heterogéneos, pues presentan diferentes edades dentro de una misma aula (Andolina).

Los principios de este centro se basan en: experimentar libremente, fomentar la curiosidad, acompañamiento emocional, realización de espacios de comunicación como asambleas, la visión unitaria de vida y escuela, el juego simbólico y el establecimiento de reglas y límites (Andolina).

En Navarra, Ur Tanta Eskola es un centro escolar que basa su proyecto educativo en el desarrollo integral de niños y niñas entre tres y doce años en conjunto con la educación verde, es decir, en éste se fomenta el respeto a los procesos madurativos, la creación y aprendizaje, la comunicación y relaciones de grupo a través del uso de espacios naturales como el monte Txurregi o el nacedero de Arteta (Ur Tanta Eskola).

Por último, Escola Fructuós Gelabert es el centro creado por uno de los precursores de la pedagogía lenta, Joan Domènech en Cataluña. El objetivo principal de todos sus proyectos es favorecer que los aprendizajes que se hacen en el centro sean útiles y formen a individuos críticos, con una opinión propia, además de potenciar la autonomía en los mismos y que estos sean capaces de resolver cualquier reto en cooperación con el resto de sus compañeros/as (Escola Fructuós Gelabert).

En este centro se promueve el juego compartido entre niños y niñas de diferentes grupos o clase, éste favorece la colaboración y el aprendizaje entre iguales, al igual que el establecimiento de relaciones afectivas positivas, lo que permite a dichos niños y niñas a expresarse mediante el simbolismo del juego. De igual forma, cuentan con espacios literarios que tienen como objetivo fomentar la lectura en lugares relajados, para que ésta se convierta en placer y no en una carga, además de tener una relación continua y permanente con los libros. Por último, los rincones son espacios diversos dentro de una misma aula donde poder realizar diversas dinámicas de tipo cognitivo, de manipulación o simbólico. Esta forma de trabajar implica que el maestro/a tenga un rol de dinamizador/a que consiste en fomentar aprendizajes diversos y de forma lúdica (Escola Fructuós Gelabert).

2. Procedimiento metodológico

Para ello, los objetivos de estudio son los siguientes:

- Indagar sobre el concepto “*slow education*” o educación lenta.
- Analizar históricamente las teorías pedagógicas que se puedan relacionar con este movimiento.
- Investigar históricamente el término de escuelas inclusivas.
- Hacer búsquedas sobre prácticas educativas sobre “*slow education*” que se haya llevado a cabo en escuelas inclusivas.

Para poder cumplir con los objetivos establecidos, se ha creído conveniente desarrollar una revisión teórica, es decir, una revisión basada en analizar, sintetizar y extraer una conclusión general sobre los resultados de búsqueda que se han realizado sobre los conceptos seleccionados (Guirao, Olmedo & Ferrer, 2008).

Procedimiento

Para poder llevar a cabo esta revisión se ha utilizado diferentes fuentes documentales, entre ellas, se puede destacar Google Académico, Punto Q o Dialnet.

En primer lugar, se ha elaborado una búsqueda de información general con el descriptor *atención a la diversidad*, para tener una visión amplia de lo que se ha publicado sobre el mismo. Del mismo modo, se buscó el descriptor *movimiento slow*, con el fin de tener una noción básica sobre cómo se originó y qué acontecimientos trajo consigo.

Posteriormente y una vez analizado estos dos descriptores, se buscaron los siguientes: escuelas inclusivas, educación lenta y *slow education*. Estos últimos se escogieron con el fin de obtener más información y, sobre todo, más específica para poder realizar este trabajo.

A la hora de delimitar la documentación necesaria, se ha escogido, por un lado y para los descriptores *atención a la diversidad* y *escuelas inclusivas*, aquella información posterior a 1990. Para los demás conceptos se ha escogido aquella posterior al 2000. Ambas selecciones se han llevado a cabo tanto en español como en inglés.

Por otro lado, con las referencias bibliográficas obtenidas se ha realizado una clasificación según el idioma (español, inglés...), el tipo de recurso (artículos, libros, tesis, etc.) y el año de creación, elaborando una serie de gráficos que detallaran mejor la información.

Por último, de los resultados obtenidos una vez acotada la búsqueda, se ha escogido una serie de documentos por categoría. Los criterios para dicha selección han sido que la información

tuviera coherencia con el tema, exactitud a la hora de tratar el mismo y la actualidad de la documentación.

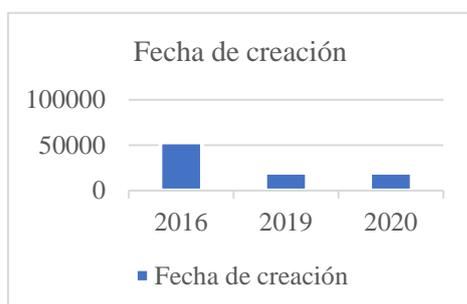
3. Resultados

Los resultados que a continuación se presentan están distribuidos de la siguiente forma. Primero, de forma general se establecen los descriptores *Atención a la diversidad* y *Movimiento slow*. Para ello, se muestran tres tipos de gráficas: según el idioma, según la fecha de creación y según el tipo de recurso. Posteriormente, se explica las búsquedas encontradas por los descriptores de *escuelas inclusivas*, *inclusive schooling*, *educación lenta* y *slow education* utilizando el mismo tipo de gráficas que con los anteriores.

3.1 Resultados búsqueda. Descriptor “Atención a la diversidad”.

En la búsqueda del descriptor *atención a la diversidad*, se puede observar que, sin establecer ningún tipo de filtros, en Google académico aparecen 560.000 resultados.

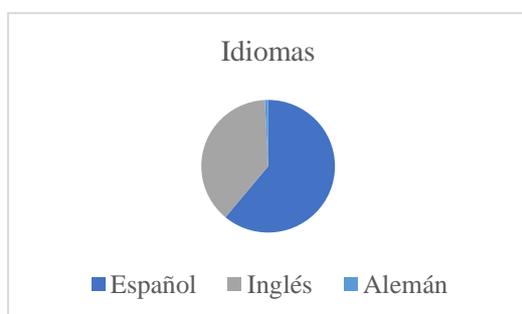
En esta fuente la bibliografía se clasifica por fecha de creación:



Por otro lado, desde 2016 se ha podido observar un gran aumento en la creación de documentos, frente a los años 2019 y 2020.

Figura 1. Descriptor Atención a la Diversidad. Fecha de creación

Con respecto al recurso Punto Q de la Universidad de La Laguna, se puede observar los siguientes datos en relación con este descriptor:



El idioma que más se utiliza en los recursos es el español (1820), frente al inglés (1138) o alemán (24).

Figura 2. Descriptor Atención a la Diversidad. Idiomas

Asimismo, se puede observar un aumento en la creación de recursos entre 2010 y 2020 (1525), frente al 2000-2009 (726) o los creados hasta 1999 (133).

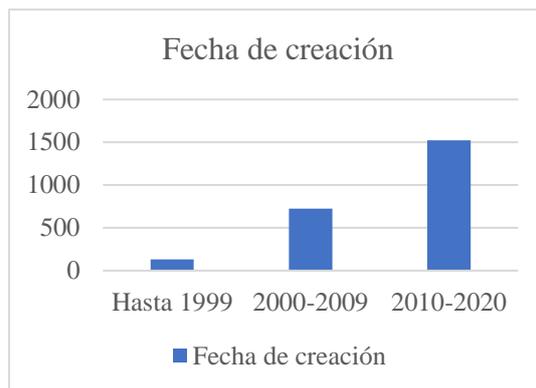


Figura 3. Descriptor Atención a la Diversidad. Fecha de creación



Por otro lado, los recursos que más destacan son los artículos (1890) frente a los libros (216), tesis (220) o críticas (73).

Figura 4. Descriptor Atención a la Diversidad. Tipo de recurso

Por último, para terminar con el análisis de este descriptor, en el recurso web Dialnet sólo hace diferencia por el tipo de recurso, por lo que se refleja de esta forma:

Los artículos de revista predominan en mayor parte (1174) frente a los artículos de libro (885), tesis (244) y libros (123).

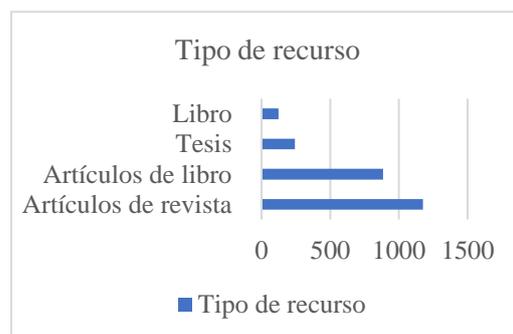
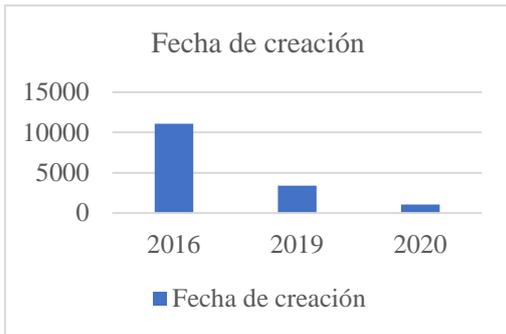


Figura 5. Descriptor Atención a la Diversidad. Tipo de recurso

3.2 Resultados búsqueda. Descriptor “Movimiento Slow”.

En la búsqueda del descriptor *movimiento slow*, se puede observar que, sin establecer ningún tipo de filtros, en Google académico aparecen 692 resultados.

La clasificación de los recursos queda distribuida de la siguiente forma:



A partir del año 2016 se crearon 245 recursos frente al 2019 (94) y al 2020 que fueron (35).

Figura 6. Descriptor Movimiento Slow. Fecha de creación

En relación con el Punto Q, se obtuvieron los siguientes resultados, empezando por el idioma:

Se da el caso de 8 recursos escritos en español, frente a 66 realizados en el idioma inglés.

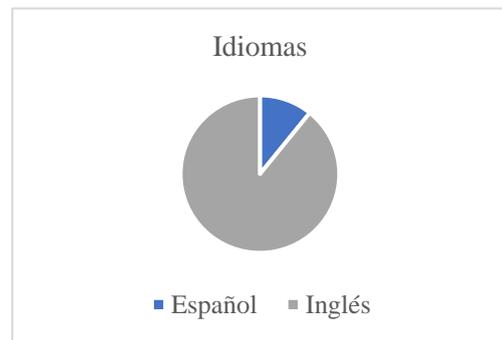
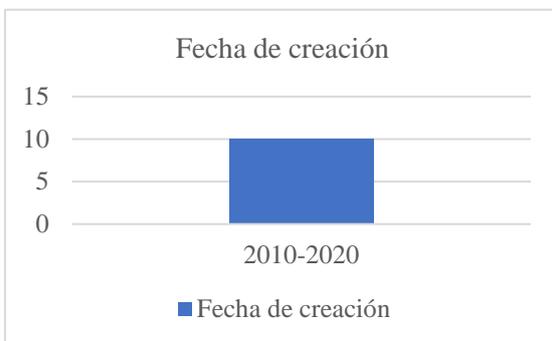


Figura 7. Descriptor Movimiento Slow. Idiomas



Como se puede observar, en esta plataforma sólo existen recursos que se han creado a partir del año 2010, haciendo un total hasta la actualidad de 11.

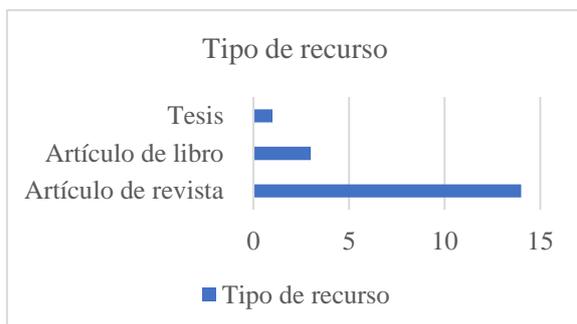
Figura 8. Descriptor Movimiento Slow. Fecha de creación

Los tipos de recursos se diferencian entre tesis (1) y artículos (10)



Figura 9. Descriptor Movimiento Slow. Tipo de recurso

En la plataforma Dialnet, los tipos de recurso con el descriptor movimiento slow se distribuyen de la siguiente manera:



Los artículos de revista predominan más (14), frente a los artículos de libro (3) y tesis (1).

Figura 10. Descriptor Movimiento Slow. Tipo de recurso

3.3 Resultados búsqueda. Descriptor “Escuelas Inclusivas”.

Con el descriptor *Escuelas inclusivas*, en Google académico se han obtenido de forma general 5.620 resultados (véase anexo 1), los cuales se clasifican así:

A partir del año 2016 se han creado 21.100 recursos, en el año 2019 fueron 14.700 y, en 2020, 4.430.

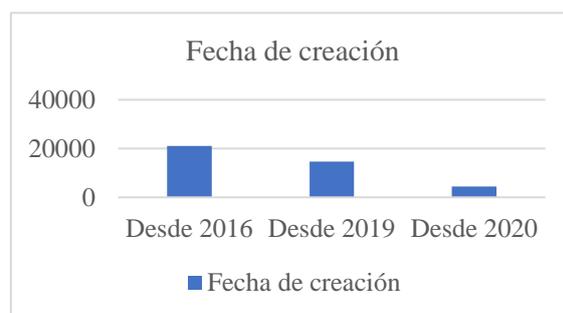
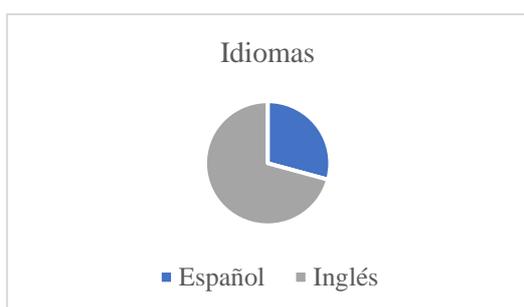


Figura 11. Descriptor Escuelas Inclusivas. Fecha de creación

Con respecto al Punto Q, los resultados obtenidos (véase anexo 1) en la búsqueda de este descriptor han sido:



En relación a los idiomas, los recursos que más predominan son en inglés con 179, frente al español con 74.

Figura 12. Descriptor Escuelas Inclusivas. Idiomas

Hasta 2009 se crearon 20 recursos, sin embargo, desde 2010 hasta 2020 fueron 56 los recursos diseñados.

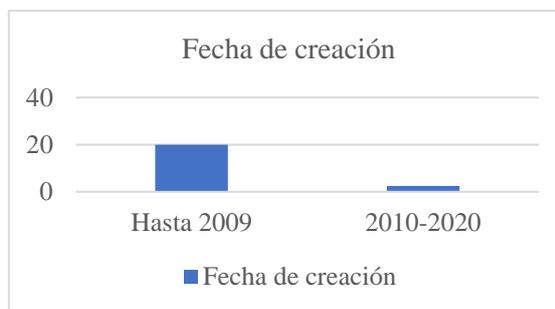


Figura 13. Descriptor Escuelas Inclusivas. Fecha de creación



Los recursos que más destacan son los libros (77), frente a las tesis (66) o los artículos (63).

Figura 14. Descriptor Escuelas Inclusivas. Tipo de recurso

Por último, en Dialnet (véase anexo 1) se distribuyen entre artículos de revista, de libro, tesis y libros:

Los artículos de revista predominan más (378), frente a los artículos de libro (207), tesis (67) y libros (28).

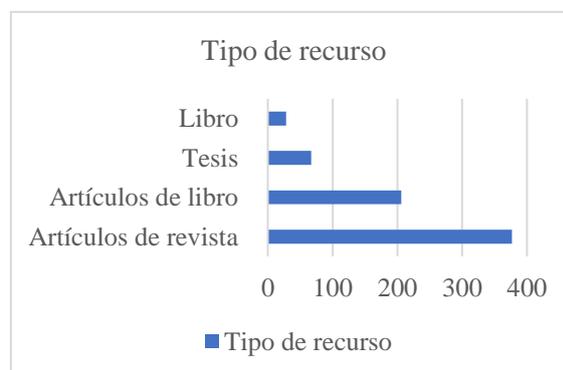


Figura 15. Descriptor Escuelas Inclusivas. Tipo de recurso

3.4 Resultados búsqueda. Descriptor “Inclusive schools”.

En relación con el descriptor *Inclusive schools* en Google académico se han obtenido 10.100 resultados sin ningún tipo de filtros. Estos se distribuyen de la siguiente forma:

Desde 2016 se crearon 2.440, frente al 2019 que fueron 778 y en 2020 295.



Figura 16. Descriptor Inclusive Schools. Fecha de creación

En la plataforma web, Punto Q, se puede observar los siguientes resultados:



El inglés es el idioma que más predomina (384), siguiéndolo el alemán (10) y, por último, el español (3).

Figura 17. Descriptor Inclusive Schools. Idiomas

El periodo en el que más recursos se crearon fue entre el 2012 y el 2020 con 171, seguido de 168 entre 2001-2011 y hasta el año 2000 con 61.

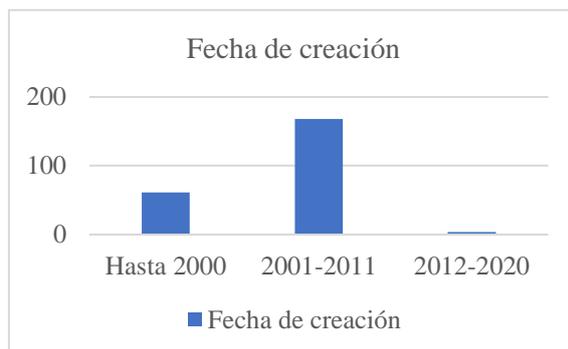
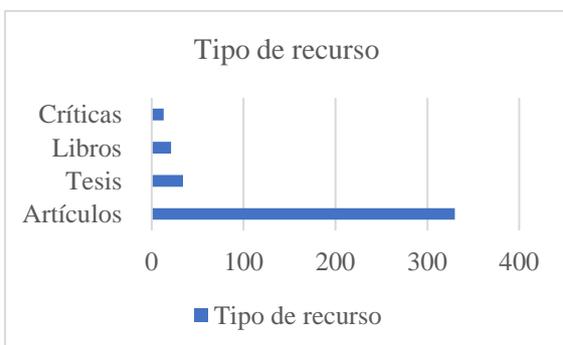


Figura 18. Descriptor Inclusive Schools. Fecha de creación



El Artículo es el recurso que más creado ha sido (330), después las tesis (34), los libros (24) y, por último, las críticas (13).

Figura 19. Descriptor Inclusive Schools. Tipo de recurso

Por otro lado, en Dialnet se han obtenido los siguientes resultados:

El recurso más utilizado es el artículo de revista con 20, frente al artículo de libro (1).

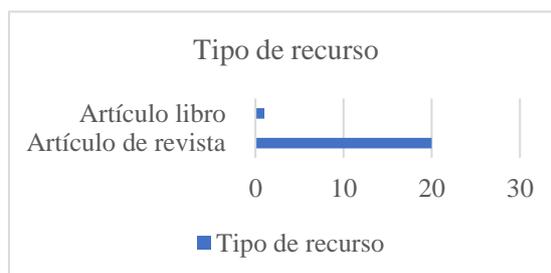
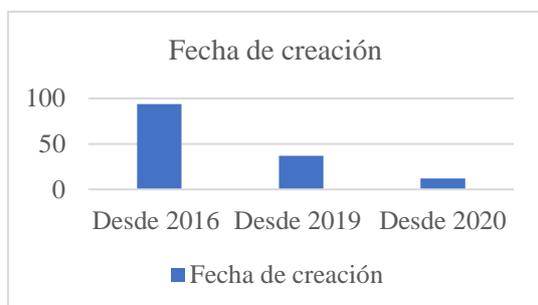


Figura 20. Descriptor Inclusive Schools. Tipo de recurso

3.5 Resultados búsqueda. Descriptor “Educación Lenta”.

En la búsqueda de información relacionada con el descriptor *Educación lenta*, en Google académico se han obtenido de forma general 286 resultados (véase anexo 2). Estos se han distribuido de la siguiente forma:



Desde 2016 se han creado 94 recursos, desde 2019, 37 y desde 2020, 12.

Figura 21. Descriptor Educación Lenta. Fecha de creación

En relación con los resultados obtenidos en la plataforma Punto Q (véase anexo 2), se puede destacar lo siguiente:

El catalán es el idioma que más predomina con 55 resultados frente al inglés con 3 y el español con 1.

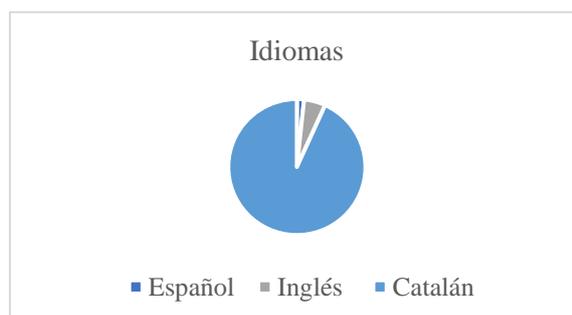


Figura 22. Descriptor Educación Lenta. Idiomas



Como se puede observar antes del 2009 no existen recursos con este descriptor, por lo que desde el año 2009 hasta el 2019 se han diseñado un total de 8 recursos.

Figura 23. Descriptor Educación Lenta. Fecha de creación

El tipo de recurso que más predomina es el artículo con 6, seguido de libros (1) y tesis (1).

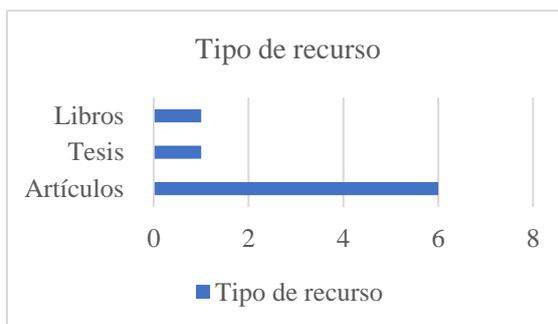
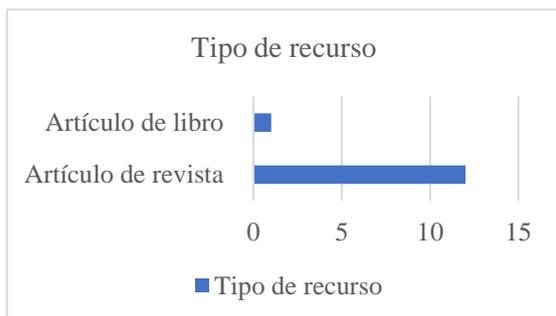


Figura 24. Descriptor Educación Lenta. Tipo de recurso

Por último, en la plataforma Dialnet se han obtenido varios resultados (véase anexo 2), los cuales se distribuyen de la siguiente forma:



Los artículos de revista son los recursos más diseñados (12) frente a los artículos de libro (1).

Figura 25. Descriptor Educación Lenta. Tipo de recurso

3.6 Resultados búsqueda. Descriptor “Slow Education”.

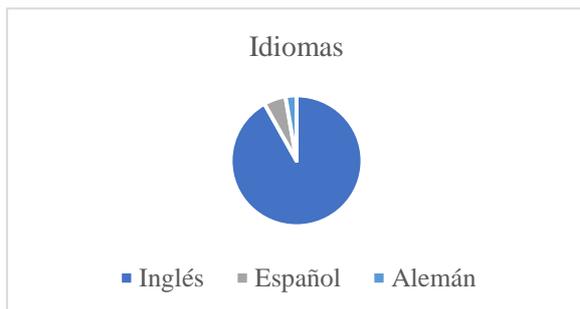
En la búsqueda en Google académico con el descriptor *Slow education*, se ha obtenido un total de 684 resultados distribuidos de la siguiente forma:

Desde 2016 se han creado 190 recursos, desde 2019 han sido 65 y desde 2020, 26.



Figura 26. Descriptor Slow Education. Fecha de creación

Con respecto al Punto Q, se han obtenido los siguientes resultados en idiomas, fecha de creación y tipo de recurso:



El idioma que más destaca es el inglés con 34, seguido del español con 2 y del alemán (1).

Figura 27. Descriptor Slow Education. Idiomas

Hasta 2010 se creó un total de 9 recursos, frente al periodo de 2011-2020 que fueron 23.



Figura 28. Descriptor Slow Education. Fecha de creación



El tipo de recurso que más predomina es el artículo con 34 resultados, las críticas con 3 y ellos capítulos de libro con 1.

Figura 29. Descriptor Slow Education. Tipo de recurso

Por último, para terminar con el análisis de recursos, en Dialnet sólo se han obtenido 4 recursos con este descriptor, los cuales corresponden a los artículos de revista.

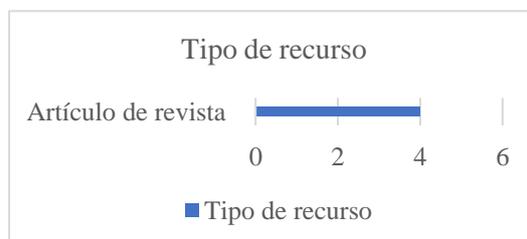


Figura 30. Descriptor Slow Education. Tipo de recurso

4. Discusión y conclusiones

Una vez analizado no sólo los recursos que se han obtenido en la búsqueda, sino también la exposición de la información sobre los conceptos (educación inclusiva, educación lenta...), se debe destacar otras corrientes pedagógicas, métodos de evaluación, etc. que no están a favor de este tipo de metodología y que, por ende, siguen otros tipos de principios. De igual forma, se destacará aquellas pedagogías que aparte de las que han sido nombradas siguen algunos de los objetivos que la educación lenta persigue.

En primer lugar, se debe señalar que la corriente que más en contra está de la pedagogía lenta, es la pedagogía tradicional. Ésta se basa en el aprendizaje en un único espacio, es decir, en una única aula, además pone énfasis en los resultados o la homogenización. Del mismo modo, dichos aprendizajes se basan en asignaturas específicas, las cuales no se relacionan entre sí, pues sus contenidos son totalmente diferentes y estos son impartidos a través de libros, como única herramienta didáctica (Rodríguez, 2013).

El rol del docente aquí es activo, al contrario que el del alumnado que es pasivo, pues es un mero receptor de la información, el cual capta, memoriza y expone, lo que provoca que dicho alumnado no comprenda los conocimientos que está adquiriendo y su trabajo sea similar a la de un robot (Salazar, 2013).

La metodología, en algunos casos, y más en la actualidad, es compartida con las nuevas tecnologías, las cuales sólo se utilizan para realizar power point o vídeos que el alumno/a ve y copia, sin ningún tipo de comprensión alguna. Este tipo de pedagogía se puede asociar a otros conceptos muy similares como son la pedagogía expositiva o magistral (Rodríguez, 2013).

Por último, el profesorado a la hora de evaluar a sus estudiantes únicamente lo hace a través de pruebas objetivas o tareas que reflejen lo que han ido memorizando a lo largo del curso, sin tener en cuenta el proceso de adquisición del alumnado (Rodríguez, 2013; Salazar, 2013).

Este tipo de evaluación también se puede asociar a otro tipo de modelo como puede ser el de Ralph Tyler (1950), que define la evaluación basada en el logro y rendimiento del alumnado. Estos son analizados a través de test o pruebas estandarizadas, que no

reflejarían el proceso de adquisición de los aprendizajes, sino tan sólo se centra en los resultados obtenidos.

Este autor reflejaba que la toma de decisiones debía basarse en los logros y fracasos en el cumplimiento de los objetivos del alumnado lo que, en un primer momento, podía considerarse como una retroalimentación hacia el profesorado e instituciones. Sin embargo, tal como se explicó antes, sólo se valoraba el resultado final, no el proceso, lo que conlleva a su vez a una evaluación basada en juicios sobre el producto final (Pérez, 2007).

Por el contrario, y siguiendo pedagogías relacionadas con los objetivos que desarrolla la educación lenta, se pueden destacar, por un lado, la pedagogía constructivista, más concretamente el constructivismo sociocultural, en el que destaca los trabajos de Vygotsky. Este tipo de constructivismo lo que señala es que la construcción del conocimiento tiene influencia social, es decir, influencia de otros seres sociales; por lo que el individuo construye significados a través de la interacción intencional con el entorno y con otros seres, estos se realizan a través de aprendizajes significativos con el entorno. En otras palabras, el alumno construye su conocimiento a través de procesos significativos que realiza no sólo con el entorno, sino, además, con otras personas (Serrano & Pons, 2011).

Asimismo, esta pedagogía conlleva el uso de diversos espacios en los que el alumnado puede desarrollar sus aprendizajes, al igual que los contenidos de las diversas asignaturas se relacionan entre sí. Esto conlleva a que el profesorado no sea considerado como única fuente de información, sino que otros entornos también pueden servir de fuentes (Salazar, 2013).

Estos aprendizajes, tal como indica esta pedagogía, son contruidos en conjunto por el alumnado y los/as docentes, lo que tiene como consecuencia que los/as estudiantes aprendan a ser capaces de organizar y comprender los saberes. De igual forma, dichos aprendizajes son distribuidos entre saber hacer y saber qué (Rodríguez, 2013).

Por otro lado, destaca la pedagogía humanista, ésta consiste en una formación basada en la construcción del carácter del educando, formándolo en una vida activa y esforzada que vaya más allá de los intereses individuales. El profesorado juega un papel muy similar a la otra pedagogía y es que su rol se basa en ser guía en los aprendizajes, y sólo interviene,

para evitar que el alumnado potencie aspectos negativos como la agresividad, la pasividad, etc., además, éste debe ser flexible y tener un papel activo (Salazar, 2013).

Esta metodología pretende fomentar la creatividad, reflexión, implicación y compromiso en el alumnado, al igual que concibe la enseñanza con métodos no directivos, dinámicos y participativos (Rodríguez, 2013).

De igual modo, y como conclusión, se debe destacar aquellas debilidades del sistema educativo actual que provocan que la pedagogía lenta no pueda desarrollarse en su totalidad.

Por un lado, la educación española se basa en resultados, en el logro de los objetivos, y en evaluaciones a través de pruebas estandarizadas sin tener en cuenta el proceso, un modelo similar al que anteriormente se ha hecho mención (Modelo Tyleriano), por lo que se cree conveniente destacar la urgencia de cambio que necesita dicho sistema, pues autores como Honoré (2007), Zavalloni (2008) y Domènech (2009), reflejan que la educación lenta al respetar los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, podría acabar con el estrés y con los intentos fallidos por parte de los/as infantes de comprender los conocimientos que el equipo docente pretende enseñar.

Por otro lado, en el sistema educativo español, se valora el cumplimiento de los contenidos en base a la cantidad de logros frente a la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, frente a ello la pedagogía lenta tiene la fortaleza de que los aprendizajes son significativos, lo que supone que los/as estudiantes den valor a lo que están aprendiendo, provocando una mayor motivación en ellos/as, al igual que ayuda a que se sientan bien consigo mismos/as sin importarles cuántos fallos pueden cometer. Además, los/as educandos comprenden lo que están aprendiendo y para qué les va a servir en su día a día, eliminando de esta forma contenidos carentes de valor, que provoquen estrés por falta de entendimiento (Ley N° 295, 2013; Domènech, 2009).

De la misma manera, en España se sigue utilizando la pedagogía tradicional, en la cual, tal como se explicó anteriormente, se relaciona con una pedagogía expositiva o magistral donde el alumnado es un mero receptor del aprendizaje, lo que provoca que no se fomente la participación entre los/as mismos/as. Sin embargo, la pedagogía lenta acabaría con todo esto, pues trata de fomentar la creatividad, la participación y la colaboración en el aprendizaje, a través de procesos en los que el propio alumnado se ayuda entre sí, sin la necesidad de depender de un “superior”, es decir, fomenta los

procesos educativos de igual a igual, por lo que dichos/as infantes son partícipes en su propio aprendizaje, lo que ayuda a que se desarrollen de una forma más integral. (Zavalloni, 2008)

Por otro parte, siguiendo la línea de la pedagogía tradicional, se observa que la enseñanza se establece en una única aula. Por el contrario, en la educación lenta los/as estudiantes aprenden en y con el entorno, es decir, se crean procesos de aprendizaje mediante la interacción con la naturaleza, y así aprenden de primera mano como es el entorno en el que se desarrollan, en lugar de descubrirlo siempre a través de un libro o una pantalla. (Zavalloni, 2008; Domènech, 2009).

Por último, como se ha podido comprobar a lo largo de la historia, el ser humano es un individuo que se renueva constantemente y que cambia a medida que va evolucionando, por lo que no debe dejar de ser así en la educación, pues es un elemento fundamental para el desarrollo de un país o del mundo en general (Olalde, 2016).

En consecuencia, se cree conveniente modificar la actual ley de educación española, para que de esta forma la educación lenta se pueda introducir y lograr que los/as estudiantes sientan la importancia de formarse para poder dar significado a todo lo que ocurre a su alrededor y, por lo tanto, a su vida. Además, fomentaría valores tan importantes como el trabajo en equipo, la honestidad, el respeto, la tolerancia, la equidad, etc. que podrían ayudar a disminuir el estrés o la frustración en el alumnado, al sentirse incluido y valorado en el ámbito educativo, y disminuir así con las injusticias o la exclusión social y educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. *Notas y referencias bibliográficas. Recuperado el, 10.*
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools.* Psychology Press.
- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos.
- Bahmaee, A. B., Saadatmand, Z., & Yarmohammadian, M. H. (2016). Principle Elements of Curriculum in the Preschool Pattern of Montessori. *International education studies*, 9(1), 148-153.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: alternativas para la innovación educativa.* Barcelona: Octaedro.
- Constitución Española [Const.]. Art. 27. 29 de diciembre de 1978 (España).
- Decreto 46 de 2018 [Boletín Oficial de Canarias]. Por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. 26 de febrero de 2018.
- De Educación, L. G. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en BOE, (187).
- de Instrucción Pública, L. (1857). de 9 de septiembre. *Gaceta de Madrid*, (1660), 9.
- del Estado, B. O. (1985). Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, (65).
- del Estado, J. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, 12525-12546.
- de Estado, J. (2011). Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, 184, 87478-87494.
- Domènech, J. (2009). Elogio de la educación lenta. *Barcelona: Graò.*
- Fernández, F. S. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (33), 53-59.
- Fernández, M. V. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, (21).
- Foschi, R. (2020). *Maria Montessori.* Ediciones Octaedro.
- Francés, M. J. P. (2010). La educación lenta. *Pedagogía Magna*, (5), 125-129.
- Francesch, J. D. (2011). *Elogio dell'educazione lenta.* La Scuola.
- Francesch, J. D., & Honoré, C. (2010). Romper el tabú de la lentitud. *Aula de innovación educativa*, (193), 20-22.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- Gómez, A. M. C. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. In *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 405-416). Universidad Pública de Navarra.
- González Monteagudo, J. (1988). Célestin Freinet, un precursor de la investigación en la escuela: aspectos generales de su didáctica. *Revista Investigación en la Escuela*, 6, 51-61.
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50.
- Guirao-Goris, J. A., Olmedo Salas, A., & Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, 1(1), 1-25.
- Holt, M. (2002). It's time to start the slow school movement. *Phi Delta Kappan*, 84(4), 264-271.
- Honoré, C. (2007). *Elogio de la lentitud*. RBA coleccionables.
- Honoré, C. y Khenouna, P. (2020). Intentando lento. *L'ecole des Parents*, (1), 58-59.
- Kyriazopoulou, M., & Weber, H. (Eds.). (2009). *Desarrollo de indicadores: sobre educación inclusiva en Europa*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- La Educación, F. M. S. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. ED/WEF2015/MD/3. Extraído de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>.
- LISMI, L. (1982). LEY 13/1982 de 7 de Abril, de Integración Social de los Minusválidos.
- Ministerio de la Presidencia. (1995). Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Nikollaj, A. (2015). *Un tempo, un nido, uno spazio... per trovare se stessi* (Doctoral dissertation, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)).
- Olalde, J. C. Z. (2016). El hombre, el ser histórico. *Ludus Vitalis*, 17(31), 143-167.

- Orgánica, L. (1990). 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, 238(4).
- Orgánica, L. (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín oficial del Estado*, 106(4), 17158-17207.
- Pérez, D. (2007). Revisión y análisis del modelo de evaluación orientada en los objetivos (Ralph Tyler-1950). *Relieve, Revista Electronica en Investigación y Evaluación Educativa*.
- Ponce, N. D. Q. (2016). En búsqueda de la libertad y la construcción del conocimiento. Un acercamiento al método Montessori. *Caracterización de Modelos Escolares. Una mirada objetiva*, 137.
- Quiroga, P. & Sánchez, 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.
- [AprendemosJuntos]. (2020, febrero 05). "Estamos corriendo por la vida, en vez de vivirla" [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=zek8K7IESM4>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3, 110-120.
- Resolución 61 de 2018 [Diario Oficial de la Unión Europea]. Relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. 7 de junio de 2018.
- Rodríguez, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia universitaria*, 3(5), 36-45.
- Salazar, R. (2013). Pedagogía tradicional versus pedagogía constructivista. *Universidad de Quilmes, Ecuador. Doi*, 10.
- Sánchez, P. A. (2012). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, (21).
- Sarto Martín, M. P., & Venegas Renauld, M. E. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 13(1), 1-27.
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.

- Slow Education in Spain: Taking time to learn. (2015). Retrieved April 8, 2016 from <https://www.youtube.com/watch?v=EKe8s14ZBHE>
- Trilla, J., & García, E. C. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (p. 242). Barcelona: Graó.
- Tyler, W. R. (1950). *Basic Principles of curriculum development and instruction*. Chicago: University of Chicago Pres.
- Uceda, P. Q., & Serrano, S. 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*, 121-147.
- Unesco. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad.
- UNESCO, U., & PNUD, B. M. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos. *Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico*". Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.
- UNICEF. (1999). Declaración Universal de los Derechos del Niño. Ginebra, Suiza: UNICEF.
- Zavalloni, G. (2008). *La pedagogía del caracol*.

Citas webs

- Colegio Andolina: <http://colegioandolina.org/>
- Escuela Fructuoso Gelabert: <https://agora.xtec.cat/ceipfg/>
- Ur tanta eskola: <http://eskola.urtanta.net/>
- Xixupika Slow Center: <http://www.xixupika.com/>

6. Anexos

Anexo 1. Referencias bibliográficas obtenidas en la revisión con el descriptor Escuelas Inclusivas.

Google académico:
https://scholar.google.es/scholar?lr=&q=%22escuelas+inclusivas%22&hl=es&as_sdt=0,5&as_vis=1

Punto Q:

https://puntoq-ull-es.accedys2.bbk.ull.es/primo-explore/search?query=any.contains,%22escuelas%20inclusivas%22&tab=default_tab&search_scope=ull_recursos&vid=ull&offset=0

Dialnet:

https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=%22escuelas+inclusivas%22

Anexo 2. Referencias bibliográficas obtenidas en la revisión con el descriptor Educación lenta.

Google académico:
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=%22educaci%C3%B3n+lenta%22&btnG=

Punto Q: https://puntoq-ull-es.accedys2.bbk.ull.es/primo-explore/search?query=any.contains,%22educaci%C3%B3n+lenta%22&tab=default_tab&search_scope=ull_recursos&vid=ull&lang=es_ES&offset=0

Dialnet:

https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=%22educaci%C3%B3n+lenta%22