

TEMA MONOGRÀFIC

La educación lenta en perspectiva histórica: conceptualización, desarrollo y concreción en las iniciativas de Madre de día Waldorf en España

*Slow education from a historical perspective:
conceptualization, development and its concretion
in Waldorf Childminders in Spain*

Patricia Quiroga Uceda

pquiroga@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanya)

Silvia Sánchez Serrano

silsan01@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (Espanya)

Data de recepció de l'original: setembre de 2018

Data d'acceptació: desembre de 2018

RESUM

Aquest article aborda el desenvolupament i concreció de l'educació lenta en les iniciatives de Mare de Dia Waldorf. Aquestes iniciatives són una modalitat de «home-schooling» per a l'etapa d'educació infantil en què una professional de l'educació es fa càrrec a casa de 4 o 5 nens i nenes i d'edats que oscil·len entre els quatre mesos als

cinc anys. Les Mare de Dia emergeixen com un qüestionament a l'acceleració dels temps pedagògics i proposen com a alternativa una atenció a la infància en sintonia amb els principis de l'educació lenta. En aquest sentit, el primer objectiu d'aquest article consisteix en explorar els vincles teòrics de les Mare de Dia amb l'educació lenta. Posteriorment, s'aborda en perspectiva històrica i teòrica la proposta de la pedagogia Waldorf per a l'educació infantil. Aquesta investigació conclou amb una anàlisi d'alguns aspectes més destacats de les Mares de Dia Waldorf a Espanya com ara el seu recorregut històric, la regulació existent, la formació d'aquestes professionals, les raons que motiven l'elecció d'aquests projectes per part de les famílies, l'estructura d'una jornada, així com els fronts de crítica més destacades cap a aquest tipus d'iniciatives.

PARAULES CLAU: Educació lenta, pedagogia Waldorf, Mare de Dia, Rudolf Steiner, educació infantil.

ABSTRACT

This article focuses on the development and concretion of slow education in the initiatives of Waldorf Childminders. These initiatives are a branch of homeschooling for the stage of early childhood education in which an education professional takes charge in their own home of 4 or 5 children whose ages range from four months to five years. Childminders emerge as a questioning to the acceleration of pedagogical times and propose an alternative care to childhood in tune with the principles of slow education. In this sense, the first objective of this article is to explore the theoretical links of the Childminders with the slow education. Subsequently, Waldorf proposal for early childhood education is addressed in historical and theoretical perspective. This research concludes with an analysis of some of the most outstanding aspects of the Waldorf Childminders in Spain, such as their historical background, existing regulation, training of these professionals, the reasons that motivate the choice of these projects by families, the structure of a day, as well as the most important critics towards this type of initiatives.

KEY WORDS: Slow education, Waldorf education, Childminder, Rudolf Steiner, early childhood education.

RESUMEN

Este artículo aborda el desarrollo y concreción de la educación lenta en las iniciativas de Madre de Día Waldorf. Dichas iniciativas son una modalidad de «home-schooling» para la etapa de educación infantil en la que una profesional de la educación se hace cargo en su propia casa de 4 o 5 niños y niñas y cuyas edades oscilan entre los cuatro meses a los cinco años. Las Madre de Día emergen como un cuestionamiento a la aceleración de los tiempos pedagógicos y proponen como alternativa una atención a la infancia en sintonía con los principios de la educación lenta. En este sentido, el primer objetivo de este artículo consiste en explorar los vínculos teóricos de las Madre de Día con la educación lenta. Posteriormente, se aborda en perspectiva histórica y teórica la propuesta de la pedagogía Waldorf para la educación infantil. Esta investigación concluye con un análisis de algunos aspectos más destacados de las Madres de Día Waldorf en España tales como su recorrido histórico, la regulación existente, la formación de estas profesionales, las razones que motivan la elección de estos proyectos por parte de las familias, la estructura de una jornada, así como los frentes de crítica más destacadas hacia este tipo de iniciativas.

PALABRAS CLAVE: Educación lenta, pedagogía Waldorf, Madre de Día, Rudolf Steiner, educación infantil.

«Reventar todos los continuos del desarrollo e interrumpir el flujo del tiempo es una de las señas de identidad de la modernidad» (Andrea Köhler, *El tiempo regalado. Un ensayo sobre la espera*. Barcelona, Libros del Asteroide, 2018, p. 104)

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es posible detectar un creciente número de iniciativas educativas que desde la práctica cuestionan el desempeño de las instituciones educativas asentadas en el centro del discurso educativo. En los márgenes del imaginario pedagógico se ha consolidado la idea de que la institución escolar ha dejado de ser ese lugar sagrado donde aquello que acontece es aceptado a modo de dogma teológico. La falta de recursos, las elevadas ratios de alumnado para un número escaso de docentes, la temprana intelectualización, la introducción de materiales de rápido uso y consumo en las aulas, los ritmos de aprendizaje acelerados e incluso la falta de adecuación de los métodos

pedagógicos a los desafíos de las sociedades y los individuos del siglo XXI, constituyen algunas de las razones que han motivado que cada vez un mayor número de familias decidan optar por espacios educativos al margen de las instituciones educativas oficiales. Si bien, este cuestionamiento no es un fenómeno nuevo. En el caso del movimiento del «homeschooling», también conocido como la educación en casa, sus orígenes se remontan a los años setenta en Estados Unidos y hoy día constituye una opción educativa muy extendida, especialmente en los países occidentales. Las iniciativas de Madre de Día¹ que se analizan en profundidad en este trabajo, en concreto aquellas que aplican la pedagogía Waldorf, se presentan como una modalidad de educación en casa para la etapa de educación infantil. Uno de los objetivos explícitos que pretenden acometer quienes optan por esta modalidad educativa es retardar lo más posible la escolarización de sus hijos e hijas. Se trata de proyectos en los que una profesional de la educación se hace cargo de un número de niños/as que no suele superar los 4 o 5 en su propia casa y cuyas edades suele oscilar desde los cuatro meses a los cinco años.²

En perspectiva histórica, es posible señalar que los proyectos de Madre de Día se asemejan a las denominadas «escuelas de amiga» que en el caso de España existieron durante los siglos XVIII y XIX principalmente, en Andalucía y las dos Castillas. Las «escuelas de amiga» eran unas escuelas de párvulos o incipientes escuelas populares de niñas en las que una mujer cuidaba y/o instruía a un grupo de niñas generalmente en sus propias casas, mientras sus familias trabajaban.³ Es importante constatar que los proyectos recientes de Madre de Día a pesar de sus aparentes similitudes no se encuentran en continuidad histórica con las «escuelas de amiga» pues responden a necesidades y contextos diferentes. Baste mencionar que las «escuelas de amiga» eran la única alternativa que tenían algunas familias en un contexto en el que los sistemas educativos eran inexistentes o una cobertura mínima de la educación

1 En esta investigación hemos decidido emplear el término «Madres de Día» debido a que la mayoría de iniciativas son desarrolladas por mujeres. No obstante, existen algunas excepciones en las que un hombre lidera un proyecto de «Padre de Día».

2 Este es el rango de edad que normalmente puede abarcar una Madre de Día debido a la normativa existente en España respecto a la etapa de educación infantil. Recordamos que se trata de una etapa de asistencia escolar no obligatoria. En la práctica, las iniciativas de Madre de Día suelen tener a niños y niñas de entre 0 y 3 años de edad. Si bien, se trata de una cuestión que decide cada familia en función de sus circunstancias, posibilidades e intereses y es, por tanto, un aspecto muy variable.

3 REVUELTA, Clara; CANO, Rufino. «Las escuelas de amiga: espacios femeninos de trabajo y educación de párvulos y de niñas», *Aula*, 16, 1 (2010), p. 55-185.

infantil por parte de la administración pública era todavía una conquista muy lejana. De tal forma, las Madre de Día emergen cuando los sistemas educativos de masas se encuentran plenamente desplegados en occidente, pese a que la legislación educativa no incluye por lo general la educación infantil como una etapa obligatoria garantizando la existencia de plazas públicas a toda la población. En un contexto educativo en el que existen opciones concertadas o privadas, las Madres de Día se presentan como una alternativa en la medida que rechazan el modelo hegemónico de las escuelas infantiles. Esta diferenciación histórica entre «escuelas de amiga» y Madre de Día bien puede ser analizada a partir de la distinción que el historiador Milton Gaither ha realizado respecto del «homeschooling» y la educación doméstica en términos históricos.⁴ Por tanto, para el trabajo que a continuación desarrollamos partimos de afirmar que las iniciativas de Madre de Día constituyen una modalidad de «homeschooling» que responde al rechazo de las instituciones educativas, concretamente hacia aquellas instituciones que han abarcado el espacio propio de la educación infantil y han contribuido, como veremos, a la aceleración de los tiempos pedagógicos en clara sintonía con los postulados de la teoría del capital humano.

Un primer objetivo de este artículo parte de explorar los vínculos teóricos de las Madre de Día con la educación lenta. Lo cual supone un acercamiento teórico a estas iniciativas que busca indagar en la conceptualización tanto del proceso de aprendizaje como del sujeto que aprende. Consideramos que es el ritmo desacelerado que caracteriza a la educación lenta lo que hace atractivas a este tipo de iniciativas, al tiempo que las Madre de Día se constituyen como una respuesta a la dinámica acelerada de la pedagogía hipermoderna contemporánea cuyo eslogan de referencia bien podría ser «más y más temprana escolarización-intelectualización». En este artículo nos proponemos centrar nuestro análisis en la variante específica de las Madre de Día Waldorf, cuya red organizativa en España posee un grado notable de consolidación.

Atendiendo a las cifras que recoge la web de Madres de Día existen en la actualidad cerca de 300 proyectos en España: 70 forman parte de la red de centros de Madres de Día de España,⁵ 191 pertenecen a la Xarxa de Llars

4 GAITHER, Milton. «Why Homeschooling Happened», *Educational Horizons*, 86, 4 (2008), p. 226-237; GAITHER, Milton. «Homeschooling in the USA. Past, present and future», *Theory and Research in Education*, 7, 3 (2009), p. 331-346.

5 MADRES DE DÍA EN ESPAÑA. «Dónde estamos» (2018). <https://www.redmadresdedia.com/donde-estamos>

de Criança de Cataluña⁶ y 24 siguen la pedagogía Waldorf en sus proyectos educativos.⁷ A estas cifras es importante añadir un número desconocido de iniciativas que están en funcionamiento a expensas de que las distintas comunidades autónomas en las que se encuentran regulen esta actividad profesional. A la luz de estas cifras podemos constatar que es una opción minoritaria en el conjunto de la población española. No obstante, se trata de una minoría que tiene ciertas particularidades, pues en ellas participan tanto docentes como familias que buscan intencionalmente estos espacios alternativos ubicados explícitamente en la periferia educativa. En su totalidad son iniciativas de carácter privado cuya existencia conlleva un desembolso económico importante por parte de las familias que, en el caso de España, puede oscilar entre los 300 y 600 euros al mes por niño/a.

2. EL MOVIMIENTO DE LA EDUCACIÓN LENTA EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

En este apartado se abordan los orígenes y posterior desarrollo del movimiento de la educación lenta, siendo esta una línea de investigación apenas explorada desde la teoría e historia de la educación en España y que en la actualidad empieza a despertar cierto interés.⁸ El análisis que se

6 LLARS DE CRIANÇA. «Xarxa de llars» (2018). <http://llarsdecrianca.cat/xarxa-de-llars-de-crianca/>

7 ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF-STEINER DE ESPAÑA. «Centros de “Madres, padres de día Waldorf de España», *Revista Waldorf-Steiner Educación*, 25 (2017), año XI, p. 6-7. Disponible en: <http://colegioswaldorf.org/25.pdf>

8 En el caso de España cabe destacar SÁNCHEZ-SERRANO, Silvia. *El tiempo educativo como elemento constitutivo del bienestar subjetivo en alumnos de Educación Secundaria*. Trabajo Fin de Máster: Universidad Complutense de Madrid, 2015. En Australia, un país en el que la educación lenta cuenta con un mayor recorrido se han desarrollado distintas investigaciones: PAYNE, PHILLIP G.; WATTCHOW, Brian. «Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/ Outdoor Education», *Canadian Journal of Environmental Education*, 14 (2009), p. 15-32; TANTI, Miriam; KENNEDY-CLARCK, Shannon. «MUVEing slowly: Applying slow pedagogy to a scenario-based virtual environment», STEEL, Caroline H.; KEPPEL, Mike J.; GERBIC, Philippa; HOUSEGO, Simon (eds.). *Curriculum, technology & transformation for an unknown future*. Proceedings asilite Sydney, 2010, p. 963-967; PAYNE, Phillip G.; WATTCHOW, Brian. «Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education», *Australian Journal of Outdoor Education*, 12, 1 (2008), p. 25-38. Otro ejemplo, en este caso desarrollado por investigadores estadounidenses, es SHAW, Peter A.; COLE, Bob; RUSSELL, Jennifer L. «Determining our own tempos: exploring slow pedagogy, curriculum, assessment, and professional development», *To improve the academy*, 32, 1 (2017), p. 319-334. Por último, cabe destacar el trabajo desarrollado por parte de una investigadora de Georgia: DOGHONADZE, Natela. «Slow education movement as a student-centered approach», *6th International Research Conference on Education, Language & Literature*, 2016. Extraído de: www.researchgate.net/publication/306380836_SLOW_EDUCATION_MOVEMENT_AS_A_STUDENT-CENTERED_APPROACH

presenta aborda la conceptualización de la educación lenta en relación con la emergencia y consolidación de un número creciente de iniciativas de Madre de Día Waldorf. Un primer acercamiento histórico permite observar que tanto la pedagogía Waldorf como la educación lenta presentan recorridos propios. La pedagogía Waldorf nace de la antroposofía, la corriente esotérica que Steiner fundó en 1913 en Alemania; mientras que la educación lenta ha sido más bien una respuesta reciente a un modelo de educación basado en la teoría del capital humano y a la creciente velocidad que adquiere la experiencia del tiempo para el individuo en el contexto de la hipermodernidad. La hipótesis de partida de este trabajo es que la educación lenta y la pedagogía Waldorf comparten un conjunto de fundamentos teóricos que motivan la posibilidad de pensar en la actualidad en las iniciativas de Madre de Día como unas iniciativas que encarnan los principios de la educación lenta y que son demandadas en la medida que se alejan de una perspectiva de la educación para la infancia expresamente intelectualizada y demasiado dependiente de los principios de eficiencia, medición y estandarización.

Durante la última década, coincidiendo tal vez no de manera casual, con la crisis socioeconómica llegada a Europa entre los años 2007 y 2008, hemos podido observar un aumento en la cantidad estudios sobre el tiempo, convirtiéndose así en una temática de investigación para diferentes disciplinas tales como la filosofía, sociología, antropología y pedagogía, principalmente. Estos estudios sobre el tiempo están basados fundamentalmente en exploraciones de corte cualitativo en las que se cuestiona la autenticidad de los procesos acelerados e incluso ponen en duda la calidad ética de los mismos.⁹ Luciano Concheiro en su libro *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*, desarrolla la tesis de que «bajo la lógica capitalista, la velocidad se desea con fruición. Ir más rápido significa mayores ganancias. (...) Mientras que la rapidez, la eficiencia y la agilidad se santifican: la lentitud, la torpeza y la pereza resultan aberrantes».¹⁰ Siguiendo la tesis central de este filósofo mexicano, ni la economía, ni la política, ni las subjetividades, ni las relaciones sociales han podido hacer frente al envite de la velocidad.¹¹ Lo cual implica, siguiendo a Byung-Chul Han, «la primacía absoluta del presente (que) caracteriza nuestro

9 LEWIS, Tyson E. «Study Time: Heidegger and the Temporality of Education», *Journal of Philosophy of Education*, 51, 1 (2017) <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12208>

10 CONCHEIRO, Luciano. *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Madrid: Anagrama, 2016, p. 10.

11 CONCHEIRO, Luciano. *Contra el tiempo...*, *op. cit.*, p. 43.

mundo». ¹² En definitiva, en las voces de los filósofos que han indagado en la problemática del tiempo, resuenan las palabras de Zygmunt Bauman al analizar la tesitura que los seres humanos enfrentan en un contexto temporal acelerado: «cuando uno se desliza sobre una capa delgada de hielo, la salvación está en la velocidad». ¹³

La emergencia de la reivindicación de la lentitud como movimiento organizado que se opone a la vivencia acelerada del tiempo puede explorarse a partir de una conocida anécdota. Cuando el gastrónomo y escritor italiano Carlo Petrini se encontró con la apertura del más popular restaurante americano de comida rápida en la Plaza de España de Roma, algo se removió en su interior. De su rechazo y actitud contestataria nació el movimiento «slow» que, en líneas generales, promueve una nueva filosofía gastronómica basada en el placer y el conocimiento y rehúye la estandarización del gusto. Este hecho, descrito por Carl Honoré en *Elogio de la lentitud*, ocurría en 1986. ¹⁴ Pocos años después, lo que había comenzado como una reivindicación contra la «fast food», se convertía en un movimiento social, llegando a tomar forma de organización institucional a nivel mundial. ¹⁵ Así se originaba el «slow movement» o «movimiento por la lentitud». Unos años más tarde, en 1999, el movimiento «slow» se empezó a aplicar a las ciudades. En ese año se funda la asociación internacional Cittá Slow, de la que pueden formar parte ciudades que no sean capital de provincia y que no superen los 50.000 habitantes, entre otros requisitos. ¹⁶ De este modo, la organización Slow Food fundada en Bra, ciudad natal de Carlo Petrini, sería también la primera «cittá slow». Posteriormente, el movimiento por la lentitud se introdujo en diferentes ámbitos tales como: el empresarial y las comunicaciones («slow media», «slow email» y «slow journalism»), ¹⁷ la moda («slow fashion»), ¹⁸ el sexo («slow

12 BYUNG.Chul, Han. *En el enjambre*. Barcelona: Herder (7ª edición), 2018, p. 90.

13 BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2008, p. 35-36.

14 HONORÉ, Carl. *Elogio de la lentitud*. Barcelona: RBA, 2005.

15 La organización internacional Slow Food creada en 2015 lidera algunas de las líneas de acción del movimiento «slow tales» como la defensa de la biodiversidad alimentaria y la educación gastronómica. Más información en: www.slowfood.com

16 CITTASLOW.ORG. «Requirements» (2018). Extraído de: <http://www.cittaslow.org/content/how-become>

17 ALBALAD, José María. *Periodismo slow. O cómo se cuecen las historias en los fogones de Anfibia, Narratively y FronteraD*. Madrid: Editorial Fragua, 2018.

18 Algunos proyectos que han emergido inspirándose en este concepto es la Slow Fashion Next. Más información en: www.slowfashionnext.com

sex»), el ocio y los viajes («slow tourism»),¹⁹ la familia («slow parenting»),²⁰ la investigación («slow scholarship»)²¹ o sobre el que se centra este artículo, la educación («slow education» o «slow schooling»). Todos ellos comparten una crítica a la aceleración de los procesos y una apuesta por su ralentización. Como queda recogido entre sus principales postulados fundacionales, el movimiento por la lentitud: «es, sobretudo, un movimiento por la dignidad cultural, es una batalla contra un modo de vida basado únicamente en la velocidad y la conveniencia y busca salvar la herencia cultural de la humanidad».²²

Centrando la atención en la aplicación del movimiento de la lentitud a la educación, sus orígenes se remontan al 2002. Fue entonces cuando Maurice Holt (1932-2006), quien había dejado su carrera profesional como ingeniero químico años atrás para dedicarse a la educación, se convierte en el principal impulsor de la «slow education» en Europa a partir de la publicación de su artículo *It's Time to Start the Slow School Movement*.²³ En su texto, que se asemeja a un manifiesto, Holt rastrea históricamente los orígenes de la aceleración en la escuela. Desde su perspectiva la aceleración en materia escolar había propiciado en última instancia una educación basada en los principios de uniformidad, predicción y estandarización de los procesos y resultados de aprendizaje. El origen de dicho fenómeno Holt lo ubica como una respuesta al conocido fracaso tecnológico de Estados Unidos de los años sesenta²⁴ a raíz del lanzamiento del primer satélite artificial por parte de Rusia, el Sputnik en 1957, en el contexto de la carrera tecnológica que mantenía con Estados Unidos en plena Guerra Fría. El éxito del Sputnik evidenció la posición de desventaja tecnológica del gigante capitalista, lo cual motivó la aplicación de

19 FULLAGAR, Simone; MARKWELL, Kevin; WILSON, Erica. *Slow tourism-experiences and mobilities*. Bristol: Channel View Publications, 2012.

20 Recientemente se ha elaborado un decálogo para el «Slow parenting»: <https://slowparentingmovement.wordpress.com/ten-principles-of-the-slow-parenting-movement>

21 HARTMAN, Yvonne; SANDY, Darab. «A Call for Slow Scholarship: A Case Study on the Intensification of Academic Life and Its Implications for Pedagogy», *The Review Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34 (2012), p. 49-60. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2012.643740>. BERGLAND, Brita. «The incompatibility of neoliberal university structures and interdisciplinary knowledge: a feminist slow scholarship critique», *Educational Philosophy and Theory*, 50, 11 (2018), p. 1031-1036 <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341297>

22 AUERBACH, David. «Carlo Petrini's Digestive System», *Civilization*, February/March (1998), p. 27.

23 HOLT, Maurice. «It's time to start the slow school movement», *Phi Delta Kappan*, 84 (2002), p. 265-271.

24 HOLT, Maurice. «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 1-2.

la National Defense Education Act (NDEA) de 1958.²⁵ Esta ley significó un nuevo rumbo en las políticas educativas de Estados Unidos que a partir de entonces pondrían el foco en un diseño curricular volcado en las ciencias, matemáticas, idiomas extranjeros y formación tecnológica.²⁶ La eficiencia hacía acto de presencia en el discurso educativo que se promovía desde el gobierno, al tiempo que se producía un giro en la concepción de la educación, que a partir de entonces quedaba supeditada a nociones más vinculadas con la productividad, el desarrollo económico, la innovación tecnológica y, en definitiva, los postulados centrales de la teoría del capital humano.

En *It's Time to Start the Slow School Movement* Holt realiza una crítica frontal hacia la estandarización y medición en materia educativa, señalando incluso que una educación fundamentada en estos pilares teóricos es completamente inútil a la hora de mejorar el rendimiento escolar, pues aquello que condiciona irremediamente el rendimiento de los estudiantes es «la calidad del entorno familiar».²⁷ En función de su crítica, ubicar en el centro de la actividad educativa los estándares de aprendizaje supone un estrechamiento del currículum que deja fuera toda posibilidad de deseo hacia el aprendizaje.²⁸ En opinión de Holt estos modelos mecánicos en los que los resultados están definidos de antemano han de ser abandonados. Su apuesta se dirige más bien a proporcionar aprendizajes en los que se deje espacio a lo inesperado y lo impredecible; donde la denominada «experiencia colateral» de Dewey pueda generar una nueva meta y poner en funcionamiento nuevos medios para alcanzarla.²⁹

25 TRÖHLER, Daniel. *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro, 2014, p. 199.

26 TRÖHLER, Daniel. «Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa», *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 2 (2009), p. 6.

27 WILL, George en HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 2.

28 *Ibidem*.

29 HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 3. Otra anécdota conocida es la sucedida en el verano de 2004, cuando el Decano del Harvard College, Harry R. Lewis se dirigía en una carta a los estudiantes titulada «Slow Down. Getting More out of Harvard by Doing». En esta carta, Lewis les ofrecía algunas recomendaciones, entre ellas, la de no querer entender el programa académico antes de tiempo, o que pensasen deliberadamente si merecía la pena graduarse en solo tres años. Incluso llegaba a aconsejarles que respecto a las numerosas actividades extracurriculares que ofrecía la universidad, no hicieran más de dos simultáneamente. Lewis cerraba así su texto: «Es tu vida incluso en Harvard. Disfrútala». Aquellos alumnos asistían al primer llamamiento a la desaceleración realizado desde una de las más prestigiosas instituciones educativas a nivel mundial, y que, paradójicamente, basaba gran parte de sus estándares de calidad en los objetivos alcanzados por sus estudiantes en términos fundamentalmente cuantitativos. LEWIS, Harry R. «Slow Down. Getting More out of Harvard by Doing» (2004). Extraído de: <https://scholar.harvard.edu/files/harrylewis/files/slowdown2004.pdf>

La educación lenta emerge entonces como una respuesta al modelo educativo basado en la teoría del capital humano que ha conquistado el centro del imaginario pedagógico en la segunda mitad del siglo xx. Para Holt el diagnóstico es claro: «el resultado de crear escuelas rápidas es la indigestión institucional y están apareciendo signos de disconformidad».³⁰ Si bien, a nivel teórico la educación lenta ha quedado articulada principalmente en dos obras de dos maestros, quienes han elaborado sus tesis de la educación lenta tomando como referencia su propia práctica docente. Se trata de *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta* (2008)³¹ del maestro italiano Gianfranco Zavalloni y *Elogio de la educación lenta* (2009)³² del catalán Joan Domènech Francesch. Ambos autores despliegan un alegato a favor de la educación lenta al tiempo que señalan los principios educativos que podrían guiar las prácticas educativas de los centros que apuesten por la lentitud como elemento axial de su propuesta pedagógica. En palabras de Domènech: «La educación lenta resiste el ritmo que nos marcan sectores de la sociedad, de la administración, del sistema... caracterizados por una velocidad y una gran cantidad de conceptos a tener en cuenta y trabajar, pero que sin embargo no llegan a ser asimilados. La educación lenta propone resistir la velocidad, sinónimo de superficialidad, da importancia a la calidad por encima de la cantidad, se resiste a penalizar la lentitud, rechaza el activismo sin intencionalidad; en definitiva, plantea una reflexión global sobre el tiempo en la educación, para que ésta pueda recuperar un papel más activo en la formación y el desarrollo de las personas».³³

Dicho de otro modo, y en la línea de lo señalado anteriormente por Holt, el elemento teórico central de la educación lenta es la conceptualización del tiempo educativo en términos cualitativos en lugar de cuantificables, de manera que el ritmo pedagógico resulte más respetuoso con el desarrollo integral del alumnado.³⁴ De ahí que la educación lenta es más una filosofía que inspira la práctica escolar que un método pedagógico cerrado. No nos encontramos, por tanto, ante un modelo educativo en el que una escuela canónica es

30 HOLT, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 6.

31 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó, 2008.

32 DOMÈNECH, Joan. *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó, 2009.

33 DOMÈNECH, *Elogio de la educación lenta, op. cit.*, p. 75.

34 SÁNCHEZ-SERRANO, *El tiempo educativo como... op. cit.*

reproducida en distintos lugares.³⁵ Sucede, de hecho, que durante la última década han proliferado escuelas que se fundamentan en los principios de la educación lenta pero cuyos programas son muy variados y diferentes entre sí. Algunos ejemplos: en Reino Unido³⁶ –Ashley Primary School, St. Silas Primary School, o Carterhatch Infant School–, Italia –Scuola senza zaino–, Australia –Blue Gum– y en Estados Unidos –el proyecto Edible Schoolyard.³⁷ En el caso de España existen centros como el Martinet y Fructuós Gelabert³⁸ donde se ponen en práctica algunos de los principios de la filosofía *slow*.

En *Elogio de la educación lenta* Domènech señala una serie principios que definen su idea de educación. De forma resumida nos aproximamos a continuación a los que hemos considerado como los principios centrales. En primer lugar «la educación es una actividad lenta», en el sentido de que para que tengan lugar aprendizajes que permanezcan en el tiempo es necesario abordarlos con profundidad, siendo imprescindible dotar de tiempo suficiente para que estos lleguen a consolidarse en cada individuo. Para Domènech, además, «las actividades educativas deberían definir el tiempo educativo y no al revés», en clara referencia a la tiranía que a menudo domina el espacio escolar con horarios rígidos y un ritmo frenético que impide el desarrollo natural de las actividades. Con el principio «En educación, menos es más» el maestro catalán apela directamente al exceso de contenido curricular que domina los planes de estudio y que sería necesario revertir. Atendiendo a la singularidad de cada alumno/a, la educación lenta ha de partir de que «cada niño y cada persona necesita su tiempo para el aprendizaje». Por último, para la educación lenta cabe considerar la necesidad de que «la educación necesita tiempo sin tiempo» o lo que es lo mismo: espacios muertos, vacíos de presión y de contenidos. Es decir, momentos educativos que no supongan ningún aprendizaje y que liberen a los educandos de quedar inmersos en una constante actividad académica.³⁹

35 En este sentido, cabe destacar las palabras del propio Holt cuando señaló: «Se debe fomentar la variedad. No debería haber una escuela canónica (...). Un enfoque común no implica la uniformidad de la práctica». Holt, Maurice, «It's time to start the...», *op. cit.*, p. 8.

36 Por la influencia de Holt, en el año 2011 se crea el grupo de reflexión Slow Education, desde el que se promueven distintas iniciativas. Más información en <http://sloweducation.co.uk>

37 En Estados Unidos han proliferado las iniciativas que buscan implementar iniciativas de «slow food» en las escuelas a través del cultivo de huertos escolares y talleres de cocina y alimentación infantil. Más información en: www.edibleschoolyard.org

38 Más información en www.fructuosogelabert.cat

39 DOMÈNECH, *Elogio de la educación lenta*, *op. cit.*, p. 81-150.

Atendiendo a la obra de Zavalloni, el autor italiano recoge una serie de reflexiones de carácter didáctico y de organización escolar que van dirigidas a entender la educación como un proceso pausado y artesanal. Tal es el caso de las «estrategias didácticas de ralentización» que son el núcleo de una educación que hace de la concepción lenta del tiempo pedagógico su eje teórico principal. Tales son: 1) Perder tiempo en hablar y escuchar a los alumnos; 2) Volver al tintero y a la plumilla que son la base del arte de la caligrafía; 3) Realizar excursiones a pie; 4) Dibujar en lugar de fotocopiar así como recuperar la realización de esquemas y resúmenes que favorezcan la apropiación de los aprendizajes; 5) Mirar las nubes en el cielo y mirar por la ventana; 6) Escribir cartas y postales de verdad, utilizándolas como medio artístico; 7) Aprender a silbar en la escuela; 8) Cultivar un huerto en la escuela.⁴⁰

Un aspecto importante a tener en cuenta para nuestro trabajo es que en la fundamentación teórica la educación lenta se reivindica la obra de pedagogos en cuyas propuestas educativas resuena el eco del desafío a la educación acelerada. El propio Domènech señala: «Ni Gianfranco ni yo hemos inventado ningún método pedagógico. Es más, yo diría que no podemos defender mucho la originalidad de nuestras ideas. En nuestras obras hay retazos de Rousseau, Montaigne, Montessori, Freinet... Conversaciones con Morin o Steiner... Miradas filosóficas, existenciales, ecológicas... Todo ello para poner sobre la mesa la necesidad imperiosa de volver a la esencia emancipadora de la educación».⁴¹

Por su parte, también Zavalloni señala que, como docente, son muy importantes aquellos pedagogos o maestros que encarnan «un ejemplo histórico de didáctica vivida y divulgada». Entre ellos, cabe destacar a María Montessori y Rudolf Steiner quienes «con sus métodos y proyectos crearon, nunca mejor dicho, escuela».⁴² Ambos autores detectan, por tanto, en la pedagogía de Rudolf Steiner un referente que responde a las nociones filosóficas de la educación lenta. La pedagogía Waldorf se presentan como un modelo a partir del cual observar el desarrollo de las ideas propias de una opción educativa que desafía desde su fundamento la adquisición acelerada de conocimientos y el rápido avance en el proceso de intelectualización de los educandos.

40 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 38-42.

41 DOMÈNECH en ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 14.

42 ZAVALLONI, Gianfranco. *La pedagogía del caracol...*, op. cit., p. 32.

2. LA PEDAGOGÍA WALDORF Y SU MODELO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN LENTA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Convenimos que la pedagogía Waldorf puede ser presentada como un modelo educativo que responde a las nociones centrales de la educación lenta. En su desarrollo esta opción pedagógica antepone una serie de principios educativos que sitúan a los centros Waldorf infantiles a una distancia considerable de las instituciones educativas cuyos pilares fundacionales son la eficacia, la eficiencia, la implementación de amplios currículums, la integración de un número considerable de actividades de forma compulsiva o el propio trabajo con materiales industriales de rápido uso y consumo. En estas iniciativas educativas para el nivel de infantil se siguen los lineamientos propios de la antroposofía. Entre estos lineamientos es posible encontrar, como veremos a continuación, que la maduración física de los niños y niñas está relacionada con la imitación y el ejemplo, que la experiencia directa y el trato de las cosas no ha de perder su sentido para los educandos, que se alterna el juego libre con la realización de manualidades, que se busca la armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico, que el juego ocupa un nivel central en la estructuración diaria de las actividades pedagógicas y que se valoran muy especialmente las experiencias que se desarrollan en contacto con la naturaleza.

Es conocido que Rudolf Steiner fundó el primer centro en el que desarrollaba la pedagogía Waldorf en 1919 en la ciudad alemana de Stuttgart. La fundamentación pedagógica de su modelo educativo era la antroposofía, la corriente esotérica que pretende «conducir lo espiritual del ser humano a lo espiritual del universo».⁴³ Con esta cita canónica de su pensamiento, Steiner estaba subrayando la naturaleza espiritual que subyacía, según su visión, tanto al ser humano como al mundo. La educación, por tanto, debía de adecuarse al desarrollo espiritual de los niños y niñas siendo su teoría de los septenios aquella que mejor respondía a este proceso. Los septenios son ciclos de siete años en los que Steiner consideró que se podía dividir la biografía humana por las características tan específicas que confluyen en cada uno de ellos. Aunque existe una rama de la antroposofía que estudia las singularidades y necesidades propias de todos los septenios que abarcan el desarrollo biográfico,⁴⁴ en este

43 STEINER, Rudolf. *Anthroposophical Leading Thoughts*, 1973. Recuperado de: http://wn.rsarchive.org/Books/GA026/English/RSP1973/GA026_a01.html

44 Un estudio detallado de la biografía humana desde la antroposofía se puede consultar en CROTTOGINI, Roberto. *La tierra como escuela*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2004.

punto la exposición se ha limitado al primer septenio. Es decir, en el tiempo que abarca desde el nacimiento del ser humano a los siete años. Para Steiner: «Hasta la aparición de los nuevos dientes, alrededor de los siete años, el cuerpo humano tiene que llevar a término sobre sí mismo una tarea sustancialmente distinta de las de todas las demás épocas de su vida: los órganos físicos tienen que amoldarse a ciertas formas: sus condiciones estructurales han de recibir determinada orientación y tendencia».⁴⁵

Tras el nacimiento, que en términos antroposóficos es el nacimiento del cuerpo físico, durante el primer septenio hay que prestar atención al proceso de formación de los órganos físicos, todo lo cual dota a la educación un carácter pausado que permita y facilite dicha maduración. De acuerdo con los planteamientos de Steiner, este septenio corresponde a la educación de los jardines de infancia Waldorf. Los proyectos de Madre de Día Waldorf parten de los mismos principios educativos que caracterizan el desarrollo de los niños y niñas para la antroposofía en este tiempo.

Para que el proceso de maduración de los órganos físicos se produzca de la forma más sana posible los principios educativos en torno a los que gira la propuesta pedagógica Waldorf son la «imitación» y el «ejemplo». Se considera que al imitar todo lo que acontece a su alrededor los órganos físicos de los niños y niñas están estructurando sus propias formas de un modo pausado. Tanto es así que en este septenio Steiner consideraba que «el niño es todo órgano sensorio».⁴⁶ O lo que es lo mismo, que el niño y la niña integran las percepciones que recibe de su entorno sin poder todavía discriminar. Todo esto explica, a grandes rasgos, la importancia que se otorga al concepto de imitación en el jardín de infancia Waldorf. Y es que durante los siete primeros años de vida de los niños y niñas adquiere un significado muy relevante tanto el ambiente físico, por sus peculiaridades estéticas, como la figura del educador y educadora, por la influencia directa que ejerce sobre la formación física de los alumnos y alumnas. En este septenio la premisa de la pedagogía antroposófica es que el niño o la niña sienta que «el mundo es bueno».⁴⁷

45 STEINER, Rudolf. «La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía», STEINER, Rudolf. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991, p. 7-48.

46 STEINER, Rudolf. *La educación del niño. Metodología de la enseñanza*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 1991, p. 58.

47 NICOL, Janni; TAPLIN, Jill Tina. *Understanding the Steiner Waldorf Approach: Early Years Education in Practice*. USA: Routledge, 2012, p. 30.

Para Steiner el hogar es el espacio cultural que mejor se adapta a lo que los niños y niñas requieren en el primer septenio. En consecuencia, el aula del jardín de infancia en esta propuesta educativa es concebida como una prolongación del ambiente familiar por su estructuración pedagógica y estética. En el caso de las iniciativas de Madre de Día Waldorf está presente la intención de crear un ambiente lo más acogedor posible en la casa en la que se desarrolla la iniciativa. El fin que se persigue es evitar transiciones agresivas entre los diferentes espacios educativos que se suceden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta pedagogía se valoran los aspectos tradicionales del cuidado de la infancia, considerando que espacios como el hogar ejercen la sana estimulación que a esta edad se necesita. Siguiendo tales principios, en los jardines de infancia Waldorf los alumnos y alumnas de 3 a 6 años están juntos en la misma aula, pues de lo que se trata es de reproducir la convivencia que tiene lugar en el hogar entre los hermanos y hermanas más mayores y los pequeños. La intención de este tipo de organización es procurar generar un ambiente propicio para las experiencias e intercambios en base a la continuidad entre espacios educativos. Por un lado, los mayores tienen que cuidar y respetar a los pequeños, los cuales, a su vez, imitan a los mayores y desarrollan la espera y la paciencia ante las actividades que ellos aún no pueden hacer. Las iniciativas de Madre de Día Waldorf cumplen este requisito de forma natural pues suelen albergar niños y niñas de distintas edades.

El primer septenio se concibe como una etapa en la que se han de desarrollar actividades diversas que tengan sentido para los niños y niñas y que supongan una experiencia directa. En términos antroposóficos se considera que la cualidad anímica que predomina es el ejercicio de la voluntad o «el querer».⁴⁸ Básicamente lo que se debe procurar en esta etapa es que los educandos tengan a su disposición el tiempo y el espacio que permita el movimiento. Y es que en el primer septenio los niños y niñas están en constante movimiento atraídos por las percepciones sensoriales que reciben de su entorno. Por tanto, para la pedagogía Waldorf es importante dar salida a esta necesidad de ejercicio de la voluntad sin prisas. En palabras de Steiner: «En estos años los primeros elementos para la educación del niño son los movimientos, los gestos, las expresiones de la voluntad; y no el desarrollo de la percepción o la observación. Estos elementos vienen después».⁴⁹

48 STEINER, Rudolf. *Spiritual ground of education*. London: Anthroposophical Publications, 1947.

49 *Ibidem*, p. 59.

Como respuesta a la naturaleza del niño y la niña, a la que tanta atención presta la pedagogía Waldorf, en el primer septenio se aprende a través de distintas actividades. De ahí que se alternen momentos de juego libre con la realización de manualidades de muy diverso tipo: pintura con acuarela y ceras, trabajo con telares, talla de madera, manipulación de alimentos (elaboración de pan, preparación de la fruta, repostería), modelaje con cera de abeja o cuidado del jardín. Todas estas actividades que se llevan a cabo en el día a día deben poseer una regularidad y un ritmo que tenga como objetivo ayudar a la respiración del niño y niña, así como armonizar su voluntad. Este es un ejemplo de cómo la misión de la educación, espiritualmente concebida siguiendo las categorías pedagógicas presentes en el pensamiento de Steiner, consiste en concordar el espíritu anímico con el «cuerpo biológico», entre los que hay que establecer la armonía y la consonancia.⁵⁰

La búsqueda de esta armonía entre el espíritu anímico y el cuerpo biológico explica el lugar especial que en el modelo educativo antroposófico tiene la función de la respiración adquirida por el ser humano al nacer. Según la pedagogía Waldorf la jornada escolar, bien sea en un jardín de infancia o en un proyecto de Madre de Día Waldorf, se encuentra organizada de tal forma que permite dar cabida a múltiples actividades, las cuales se estructuran tomando como referencia un concepto singular de respiración. Las actividades que se llevan a cabo quedan divididas a partir de dos categorías centrales que articulan el fundamento teórico de esta pedagogía. Estas categorías son, por un lado, la contracción, categoría que abarca a las actividades que poseen un objetivo mínimamente definido y acotado en el tiempo y que requieren cierta concentración colectiva. Algunos ejemplos de actividades de contracción que se encuentran presentes diariamente en la jornada escolar son: los corros, el momento del desayuno, la realización de manualidades y la narración del cuento. Por otro lado, la expansión es el principio teórico que aporta un componente de libertad que abre y redefine constantemente la propia actividad del niño y niña. Ambas categorías, en última instancia, responden a la relevancia mencionada que el proceso de respiración y los momentos de inspiración y espiración respectivamente tienen en la pedagogía Waldorf. Es dentro de esta segunda categoría de expansión donde se ubica el tiempo y el espacio propicio del juego libre, que se configura como uno de los aspectos más importantes del jardín de infancia Waldorf y que supone

50 STEINER, Rudolf. *El estudio del hombre como base de la pedagogía*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2014, p. 15.

una confrontación a las actuales concepciones del juego educativo que busca un rendimiento pedagógico al tiempo que se estructura en base a una noción acelerada de la actividad lúdica.

Sucede que el juego dentro de esta propuesta pedagógica presenta ciertas peculiaridades.⁵¹ Por un lado, los objetos que se utilizan están hechos con materiales naturales como la madera, pues se trata de que los elementos con los que los niños y niñas interactúan ofrezcan una experiencia directa de la realidad física del mundo. Además, los juguetes son sencillos y apenas poseen características que los definen; siendo en todo momento más valorados por la versatilidad que ofrecen para estimular el desarrollo de la fantasía e imaginación de los alumnos y alumnas.⁵² Otra característica singular del primer septenio es que se excluyen por definición elementos intelectuales de sus objetivos pedagógicos. Para la antroposofía, como señaló Steiner, «si se fuerzan las capacidades intelectuales del niño se detiene su desarrollo corporal».⁵³ Siendo a partir del segundo septenio cuando el cuerpo del niño y la niña está preparado para aprender dichos contenidos.

Por último, cabe destacar que en esta pedagogía se valoran las experiencias que pueden surgir del contacto con la naturaleza. Además de favorecer todo tipo de actividades al aire libre, se presta especial atención a la vivencia del ritmo del año y las características propias de las estaciones. Esta cuestión tiene un gran peso a la hora de elegir la ubicación del centro escolar, primando espacios en los que se cuenta con la posibilidad de albergar un jardín con

51 Un estudio sobre el juego en la pedagogía Waldorf, se puede consultar en QUIROGA, Patricia; IGELMO, Jon. «La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular», *Bordón*, 56, 1 (2013), p. 79-92.

52 Steiner otorga una gran importancia a la indefinición de los juguetes infantiles: «Así como se fortalecen y se vigorizan los músculos de la mano si ejecutan el trabajo que les es adecuado, así también el cerebro y los demás órganos del cuerpo humano quedarán correctamente encauzados, si reciben de su medio ambiente las impresiones debidas. Un ejemplo: podemos transformar en muñeca una vieja servilleta retorcida; haremos las piernas con dos de sus puntas, y los brazos con las otras dos: un nudo será la cabeza, y con manchas de tinta marcaremos los ojos, la nariz y la boca. He ahí un juguete para la niña. O bien, podemos comprarle una de esas llamadas “lindas” muñecas, con su cabello genuino y sus mejillas coloradas. No hace falta insistir que en realidad esa “linda” muñeca es fea y apropiada para pervertir el sano sentido estético para el resto de la vida; la cuestión educativa cardinal es otra: cuando el niño tiene ante sí la servilleta enrollada, ha de complementarla con su fantasía, con todo lo necesario para que parezca humana, y es esta actividad imaginativa la que moldea y plasma las formas del cerebro que se despliega tal como lo hacen los músculos de la mano cuando realizan el trabajo que les es adecuado. Si le damos al niño la llamada “muñeca linda” el cerebro ya no tiene nada que hacer y en vez de abrirse se atrofia y se marchita». STEINER, Rudolf. *La educación del niño...*, op. cit., p. 26.

53 STEINER, Rudolf. «Andar, hablar y pensar» (1923), BERLÍN, Juan (rec.). *El primer septenio. La educación preescolar según Rudolf Steiner*, Buenos Aires: Editorial Antroposófica, 2005, p. 30.

árboles y plantas. Pero también encuentra su resonancia dentro del aula la mesa de estación. Esta mesa, normalmente ubicada en una esquina del aula y que a primer golpe de vista asemeja un altar, es un espacio en el que se colocan diferentes objetos en función de la estación del año que corresponda en cada momento durante el curso. Sobre unas telas de colores se sitúan elementos naturales, pequeños muñecos y animales hechos con lana o fieltro, flores y alguna vela. El sentido de la mesa de estación es ayudar a los niños y niñas a sumergirse en los ritmos del ciclo anual, así como fomentar el acercamiento e interés por la naturaleza, ya que los propios alumnos y alumnas añaden objetos que traen de casa o encuentran en el jardín. La mesa de estación es un elemento distintivo de las iniciativas de Madre de Día Waldorf.

3. LA CONCRECIÓN EN LA PRÁCTICA DE LAS INICIATIVAS MADRE DE DÍA WALDORF EN ESPAÑA

Como se ha señalado con anterioridad, en un proyecto de una Madre de Día una educadora se hace cargo de un grupo de 4 o 5 niños y niñas desde los cuatro meses a los cinco años en sus propias casas. Uno de los primeros contextos en los que se reguló la actividad profesional de Madre de Día es Alemania donde estas profesionales se denominan *tagesmutter*. En 1974 el semanario liberal editado en Hamburgo *Die Zeit* recogía un artículo titulado «Un nuevo trabajo: Madre de día» que subrayaba la necesidad de que cuidadores cualificados atendieran a los niños menores de 3 años mostrando a las Madres de Día como un modelo que respondía a esta necesidad.⁵⁴ Las iniciativas de las «*tagesmutter*»⁵⁵ también surgieron en otros contextos del entorno europeo como en Reino Unido con el nombre de «*childminders*».⁵⁶ En Francia son las «*assistantes maternelles*»,⁵⁷ en Suiza las «*mamans du jour*»⁵⁸ y en Italia la «*Mama di Giorno o nido familiare*»⁵⁹ –aunque el término

54 LAUSCH, Erwin. «Eine neuer Job: Tagesmutter», *Die Zeit*, 1974. Extraído de: <https://www.zeit.de/1974/11/ein-neuer-job-tagesmutter/komplettansicht>

55 Una web de referencia en Alemania es www.tagesmutter.com

56 Una web de referencia en Reino Unido es www.childcare.co.uk

57 Una web de referencia en Francia es www.service-public.fr

58 Una web de referencia en Suiza es www.mamansdejour.ch

59 Una web de referencia en Italia es www.tagesmutter.it

«tagesmutter» es el más extendido. En todos estos países, las Madres de Día cuentan con un amplio recorrido.

En el caso de España, la oferta y la demanda de estos proyectos tiene una historia más reciente. Ha sido durante esta última década cuando han comenzado a crearse iniciativas de Madre de Día, aunque en la actualidad sigue siendo un tipo de iniciativa escasamente conocida. Es cierto que en la prensa española se han publicado recientemente diferentes artículos y reportajes en los que se ha divulgado esta alternativa a las escuelas infantiles,⁶⁰ pero todavía no existen investigaciones realizadas desde el ámbito académico al respecto. Esta situación de reciente expansión y de desatención por parte de la comunidad académica de la educación es consecuencia, en buena medida, de la precaria regulación legal de esta actividad. Sucede que en España únicamente en Navarra y la Comunidad de Madrid existe una normativa que ampara la actividad profesional. Cataluña, por su parte, está en proceso de elaborar una regulación al respecto.⁶¹

En Navarra fue durante el año 2003 cuando la Fundación Gaztelan diseñó el proyecto piloto «Casas Amigas» en el ámbito de la conciliación de la vida familiar y laboral. Tres años más tarde, en 2006, la Orden Foral 27/2006 regulaba por primera vez en España el desempeño profesional de las Madres de Día a través del «servicio de atención a menores de tres años en el domicilio de las cuidadoras».⁶² En el caso de la Comunidad de Madrid, la actividad de las Madres de Día está sujeta a la normativa del Decreto 6/1990 de 26 de enero, por el que se crea el Registro de Entidades, Centros y Servicios que

60 A continuación, se ofrecen dos ejemplos: BARRANCO, Fabiola. «Padres y Madres por horas», *El Mundo*, 2016. Extraído de: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/02/01/56ae12ff268e3edb3e8b45f5.html>; PARRA, Miguel A. «Las madres de día se abren camino en España como alternativa a las escuelas infantiles», *El diario.es*, 2014. Extraído de: www.eldiario.es/andalucia/madres-opcion-cuidar-educar-pequenos_0_246025524.html A ellos hay que sumar un buen número de reportajes en revistas especializadas en crianza infantil. Por ejemplo, NAVARRO, Isabel. «Madres de día: una alternativa a las guarderías tradicionales que permite a los pequeños crecer sin prisa», *Mujer hoy*, 2011, Extraído de: www.hoymujer.com/ser-Madre/Educacion

61 RODRÍGUEZ, Pau. «Catalunya crearà un registre públic de mares de dia i regularà su activitat», *Eldiario.es*, 2017, Extraído de: https://www.eldiario.es/catalunya/educacion/Catalunya-registro-publico-regulara-actividad_0_654085375.html

62 En 2011, a partir de la Resolución 590/2008 de 11 de abril, se concedió a la Asociación Casas Amigas la autorización de funcionamiento para el Servicio de Atención a menores de tres años. Este paso supuso su inscripción en el libro de Centros y Servicios del Registro de Entidades, Servicios y Centros de Servicios Sociales. En 2012 las trabajadoras de Casas Amigas crearon la Asociación Madres de Día Pamplona haciéndose cargo de su gestión. Información extraída de <https://www.madresdediapamplona.com/newpage3>

desarrollan actividades en el campo de la acción social y Servicios Sociales en la Comunidad de Madrid. Ambas normativas suponen la regulación de esta actividad profesional que garantiza un servicio de inspección por parte de las autoridades competentes a los hogares en los que se desarrolla el proyecto de Madre de Día, al tiempo que evita el desarrollo de este servicio al margen de la actividad económica reglada. En otras comunidades autónomas se está demandando una normativa que ampare su desempeño profesional. Tal es el caso de la red de Madres de Día de Andalucía.

Esta situación legal en España, en las que las Comunidades Autónomas con una regulación son minoría, contrasta con el crecimiento cuantitativo que presentan en la actualidad estas iniciativas. Atendiendo a las cifras que recoge la web de Madres de Día existen cerca de 300 proyectos en España: 70 forman parte de la red de centros de Madres de Día de España,⁶³ 191 están integrados en la Xarxa de Llars de Criança de Cataluña⁶⁴ y 24 siguen específicamente la pedagogía Waldorf en sus proyectos educativos.⁶⁵ También se pueden encontrar distintas denominaciones. En Navarra son las «Casas Amigas», en el País Vasco «Casas Nido», en Cataluña «Mainaderas» o «Llars de criança» y en Madrid «Madre de Día». En general, los requisitos legales en las Comunidades Autónomas en las que esta actividad profesional se encuentra regulada son: una formación específica en educación –esta cuestión se desarrolla con detalle a continuación–, el hogar ha de estar adaptado y adecuado a los niños y niñas –incluyendo medidas de seguridad e higiene–, la Madre de Día ha de estar dada de alta en la Seguridad Social, ha de disponer de un seguro de hogar y de responsabilidad civil y un contrato privado con cada familia cuyo hijo/a atiende en su iniciativa.⁶⁶

Respecto de la formación que ha de tener una Madre de Día, en primer lugar, ha de ser una profesional de la educación, es decir, maestra en educación infantil, pedagoga, psicóloga o técnico superior de educación infantil. A esta formación hay que añadir el título de manipulador/a de alimentos y el de primeros auxilios. En el caso de querer pertenecer a la red de Madres de Día de

63 RED MADRES DE DÍA DE ESPAÑA, «Dónde estamos», 2018. Extraído de: <https://www.redmadres-dia.com/donde-estamos>

64 LLARS DE CRIANÇA, «Xarxa de llars de criança», 2018, Extraído de: <http://llarsdecrianca.cat/xarxa-de-llars-de-crianca/>

65 ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF-STEINER DE ESPAÑA, *op. cit.*, 2017, p. 6-7.

66 MADRES DE DÍA WALDORF, «Regulación», 2018, Extraído de: <http://www.madresdia.org/regulacion/>

España, además es necesario realizar un curso de Madre de Día.⁶⁷ Por su parte, las Madres de Día Waldorf, junto a los requisitos señalados anteriormente, han de estar especializadas en dicha pedagogía. Esta especialización la pueden adquirir a través del Posgrado en Pedagogía Waldorf⁶⁸ o del curso de Madres/Padres de Día Waldorf que a partir del curso 2018 se ha comenzado a impartir en la Universidad Francisco de Vitoria.⁶⁹ Este curso, de dos años de duración, cuenta con un plan de estudios en el que se abordan cuestiones del desarrollo infantil desde la antroposofía –por ejemplo «la imagen del hombre de Rudolf Steiner», «andar, hablar y pensar. Base antroposófica»,⁷⁰ «los cuatro sentidos básicos»,⁷¹ «nacimiento y despliegue del pensar. Cómo acompañarlo para su sano desarrollo. Ejercicios preliminares de Rudolf Steiner» o «la influencia de los tres primeros años en la biografía del ser humano desde la visión antroposófica». Un elemento muy importante en relación con la importancia que ocupa la vivencia del tiempo y su acompañamiento en la pedagogía Waldorf es el aprendizaje por parte de la Madre de Día de «la experiencia rítmica y su repercusión en la salud del niño. Ritmos pequeños y rutinas diarias. Ritmos más amplios: semana, mes, año. Fiestas del año».⁷²

El plan de estudios también contiene aspectos vinculados al desarrollo personal y artístico de la Madre de Día, tales como: «Música pentatónica», «elaboración de juguetes»,⁷³ «autoeducación de la madre/padre de día. Ejercitación de la atención. Observación», «talla de madera», «pintura con acuarela». Siendo esta tipología de contenido un elemento común en los cursos de formación en pedagogía Waldorf.⁷⁴ Por último, en el curso se

67 Este curso es muy breve, con una duración de 4-5 horas. Se puede hacer de forma presencial o vía Skype. Más información en: www.redmadresdedia.com/gabinete-psicopedagogico

68 Más información en: www.centrowaldorf.com/posgrado.htm

69 Más información en: www.madresdedia.org/formacion/formacion-waldorf-madre-de-dia-2018-2020

70 Estos tres hitos son considerados de gran importancia para la pedagogía Waldorf. Una fuente importante en la que poder consultar el desarrollo por parte de Steiner de esta cuestión es: STEINER, R. «Andar, hablar y pensar», op. cit., p. 13-27.

71 Para ampliar respecto de esta cuestión se puede consultar STEINER, Rudolf. *Teoría de los sentidos*. Editorial Rudolf Steiner: Madrid, 2006.

72 Las frases entrecomilladas de este párrafo y del siguiente han sido extraídas de forma textual del plan de estudios del curso de Madre de Día Waldorf. Tal y como se ha indicado anteriormente, se puede consultar la información en: www.madresdedia.org/formacion/formacion-waldorf-madre-de-dia-2018-2020

73 Un material de referencia para la elaboración de juguetes Waldorf es: JAFFKE, Freya. *Juguetes hechos por los padres*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner, 2010.

74 QUIROGA, Patricia. «Waldorf teacher education: Historical origins, its current situation as a higher education training course, and the case of Spain», *Encounters in Theory and History of Education*, 16 (2015), p. 129-145. Disponible en: <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/5711>

abordan cuestiones de carácter más organizativo de una iniciativa de Madre de Día tales como la «regulación oficial en la Comunidad de Madrid», «crear hogar para el niño pequeño», «salud infantil. Enfermedades infantiles. Fiebre. Botiquín básico», «economía doméstica y cuidados del hogar», «alimentación infantil. Cocinar para el menor de tres años».

Actualmente, las familias que confían la educación de sus hijos e hijas pequeños y pequeñas a una Madre de Día lo hacen motivados por razones que son muestra del descontento o la desconfianza hacia la atención educativa que se oferta en los centros de educación infantil oficiales. Una de estas razones es la ratio docente/alumno. El número tan reducido de niños y niñas garantiza unos ritmos más pausados, una atención más individualizada, así como la posibilidad de que los educandos no formen parte de un grupo excesivamente numeroso. Según Inés Gámez, la presidenta de la Asociación de Madres de Día Waldorf en España «el ambiente es de hogar y los niños tienen una atención individualizada, sin estrés y con tiempo para todo». ⁷⁵ Otra razón que impulsa a las familias a optar por este tipo de proyectos es la posibilidad de realizar un proceso de adaptación lento y respetuoso con las circunstancias de cada niño y niña que incluye un tiempo para ir desarrollando el apego hacia la Madre de Día. Las familias pueden acompañar a sus hijos en la iniciativa durante el tiempo necesario para favorecer un proceso de adaptación tranquilo. Además, la Madre de Día lleva a cabo un seguimiento cercano y detallado de la evolución a través de tutorías periódicas con las familias, la elaboración de un cuaderno de observaciones, así como el contacto diario que tiene lugar a través de los encuentros con la familia al inicio y al final del día. Una última razón que motiva la elección de este tipo de educación es la menor exposición de los niños y niñas a enfermedades víricas fácilmente contagiosas. En el caso de las Madres de Día Waldorf, a todas estas razones hay que sumar la confianza que este método educativo despierta en las familias que optan por estos proyectos.

Una jornada cualquiera en una Madre de Día Waldorf se inspira en los principios de la pedagogía desarrollados por Steiner. Su estructura se fundamenta en el principio de respiración, sobre el que ya hemos hablado anteriormente, que articula la actividad durante el primer septenio y en la que se alternan tiempos de concentración con expansión. Por la mañana, los niños y niñas van llegando a la casa de la Madre de Día –el horario de entrada suele ser flexible en función de las necesidades de las familias. Tras despedirse de sus

75 AGUJETAS, Mariola; DEL ROSARIO, Gregorio. «Madre de Día», *EfeSalud*, 2013. Extraído de: www.google.es/amp/s/www.efesalud.com/madre-de-dia/amp/

padres y/o madres los niños y niñas comienzan a jugar libremente durante un tiempo dilatado y que puede variar en función del día o de la actividad que estén desarrollando. Tras recoger los juguetes los niños y niñas salen al parque o al jardín de la casa, dependiendo de la logística de la casa de la Madre de Día. A la vuelta del parque o de la actividad de exterior, toman un almuerzo elaborado por la Madre de Día y que preferiblemente será a base de alimentos ecológicos. Tras el almuerzo se inicia el tiempo de descanso. Después las familias recogen a sus hijos e hijas.

Uno de los rasgos distintivos de las Madres de Día Waldorf y las Madre de Día es el lugar que ocupa el juego libre. Como hemos tenido ocasión ya de analizar este es un elemento de primer orden para la pedagogía inspirada en la antroposofía. Así, mientras que una Madre de Día posiblemente prepare alguna actividad diaria dirigida con los niños y niñas, las Madres de Día Waldorf únicamente propician el juego libre. En este sentido, según Inés Gámez, la presidenta de la Asociación de Madres de Día Waldorf en España: «Hasta los 6-7 años es importante que el niño realice acciones que salgan de sí mismo, de su propio impulso. Si no lo hace entonces, si sólo hace lo que le dicen los demás, ese impulso se pierde. El movimiento propio y el juego libre son esenciales en esta etapa. En un hogar con pocos niños esto es posible; es la situación ideal para el desarrollo integral del niño menor de tres años». ⁷⁶

Tomando como referencia las críticas que estas iniciativas educativas están recibiendo, caben destacar dos líneas principales que objetan por un lado el tipo de proyecto pedagógico que representan y, por el otro, el rol de la mujer. Respecto del tipo de proyecto pedagógico, las Madres de Día son percibidas entre ciertos sectores de profesionales de la educación como proyectos que emergen ante la carencia de plazas públicas en escuelas infantiles -una carencia en el sistema ante la cual los poderes públicos deberían comprometerse activamente. En este sentido, destacan las palabras señaladas por la expresidenta de l'Associació de Mestres Rosa Sensat, Irene Balaguer, cuando señala que las Madres de Día no deberían ser una opción educativa pues representan un modelo educativo que pertenece a épocas pasadas: «[...] En el siglo actual, el XXI, todo el mundo sabe o debería saber, que el derecho del niño a la educación desde el nacimiento hasta los 3 años es un derecho que se debe respetar y garantizar desde los poderes públicos, de acuerdo con las normativas vigentes tanto en Catalunya como en la mayoría de los países

⁷⁶ CRIANZA RESPETUOSA, «Madres de día, otra opción a la guardería», *Mundo tu bebé*, 2018. Extraído de: <http://www.madresdedia.org/wp-content/uploads/2016/02/El-mundo-de-tu-bebe-num209.pdf>

desarrollados. Por lo tanto, hoy es inadmisibles que el derecho a la educación de los niños de 0 a 3 años siga vinculado a la mujer, y a las necesidades de mano de obra barata en el mercado de trabajo, lo que hace aún más inadmisibles la inhibición del gobierno de la Generalitat en el cumplimiento de su deber de asignar recursos para garantizar la oferta pública necesaria para la guardería». ⁷⁷

Siendo evidente la necesidad de un mayor número de plazas públicas en escuelas infantiles que permitan acceder a ellas a quienes optan por esta opción educativa, Balaguer no atiende en su argumentación al hecho de que precisamente las Madre de Día son demandadas por las familias en la medida que su propuesta pedagógica se aleja significativamente de la oferta por lo general estandarizada que desarrollan las escuelas infantiles públicas, y no tanto por una cuestión de falta de plazas. También sorprende que las afirmaciones de Balaguer no se sustenten en datos concretos que muestren la existencia de una demanda no cubierta de educación infantil pública. Posiblemente esto es debido a la falta de estudios que aborden esta cuestión y que esperamos este artículo impulse de cara al futuro.

El otro cuestionamiento que reciben las iniciativas de Madre de Día está relacionado con el rol de la mujer. En este sentido, las críticas van dirigidas hacia el hecho de que se trata de una actividad profesional que vuelve a ubicar a la mujer en el ámbito doméstico al cuidado de los niños y niñas. Las asociaciones feministas suelen ser quienes lideran este frente de crítica al ver en las iniciativas de Madre de Día un paso atrás en el proceso de liberación de la mujer. Ahora bien, cabe preguntarse en qué medida la crítica lanzada hacia las mujeres que desempeñan la actividad profesional de Madre de Día tiene o no mucho fundamento, pues es necesario subrayar una vez más, que se trata de mujeres cualificadas que eligen desarrollar su actividad profesional en el hogar. Es decir, mujeres que cuentan con una formación y una trayectoria laboral como educadoras que atienden a un grupo reducido de niños y niñas. Todo lo cual guarda una gran distancia respecto de la imagen de una madre que es apartada por su condición de mujer del mundo laboral y cuya única ocupación y opción vital es el cuidado de sus propios hijos e hijas y la limpieza del hogar.

⁷⁷ BALAGUER, Irene. «Madres de día, no gracias», *El periódico*. Extraído de: <https://www.elperiodico.com/es/opinion/20150202/madres-de-dia-no-gracias-3904226>

4. CONCLUSIONES

En este artículo hemos abordado el desarrollo y concreción de la educación lenta en las iniciativas de Madre de Día Waldorf. Dichas iniciativas son una modalidad de «homeschooling» para la etapa de educación infantil en la que una profesional de la educación se hace cargo en su propia casa de un número de niños y niñas que no suele superar los 4 o 5 y cuyas edades oscila desde los cuatro meses y los cinco años. En estos proyectos resuenan las conocidas «escuelas de amiga» presentes en algunas zonas de España durante los siglos XVIII y XIX, aunque los contextos en los que emergen unas y otras son muy diferenciados y no es posible hablar de la existencia de una continuidad histórica entre ambas.

La educación lenta emerge dentro del movimiento «slow» aplicado a la educación como una respuesta al modelo educativo basado en la teoría del capital humano que ocupa el centro del imaginario pedagógico en la segunda mitad del siglo XX. Por su parte, los proyectos de Madre de Día Waldorf incluyen en su desarrollo los principios teóricos de la educación lenta y son demandadas en la medida que se alejan de una perspectiva de la educación en la infancia expresamente intelectualizada y demasiado dependiente de los principios de eficiencia, medición y estandarización. Para Zavalloni y Domènech, dos referentes de la educación lenta, las escuelas Waldorf se presentan como un modelo a partir del cual observar el desarrollo de las ideas propias de una opción educativa que desafía desde su fundamento la adquisición acelerada de conocimientos y el rápido avance en el proceso de intelectualización de los educandos.

Por tanto, las Madres de Día se presentan como una alternativa ubicada al margen del modelo hegemónico oficial de las escuelas infantiles. Entre las principales razones que motivan la elección de estos proyectos por parte de las familias son: 1) La ratio docente/alumno; 2) La posibilidad de realizar un proceso de adaptación lento y respetuoso con las circunstancias de cada niño y niña; 3) El seguimiento cercano y detallado de la evolución de cada niño y niña; y 4) La menor exposición de los niños y niñas a enfermedades víricas. En el caso de las Madres de Día Waldorf, además, la elección de estos proyectos está motivada por el hecho de que la iniciativa se fundamenta en los principios educativos de la pedagogía Waldorf para el primer septenio. Siguiendo el pensamiento antroposófico de Rudolf Steiner, uno de sus principales elementos distintivos es la articulación de la estructura del día en base al

principio de respiración que alterna tiempos de concentración y expansión. El juego libre es la actividad principal en las iniciativas de Madre de Día Waldorf.

Las iniciativas de Madre de Día, pese a su crecimiento durante la última década, todavía son una opción minoritaria y, en general, bastante desconocida. En España existen únicamente dos comunidades autónomas que han regulado legalmente dicha actividad: Navarra y Madrid. En total se estima que existen en torno a 300 iniciativas de Madre de Día en España, una cifra que viene a mostrar el creciente cuestionamiento que desde la periferia se lanza al desempeño de las instituciones educativas asentadas en el centro del discurso educativo y que demandan de ritmos más pausados. Lo que hemos pretendido con este trabajo es articular un análisis desde el mundo académico de un fenómeno que entendemos es de interés no sólo para las familias que buscan alternativas a la oferta de un sistema educativo embelesado por el tiempo acelerado, sino también para los estudiosos de la educación y las alternativas que se configuran en el contexto español entrado el siglo XXI.