



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La calidad como reto en las escuelas de educación infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa

Rosario Beresaluce Díez

Tesis

Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DIDÁCTICA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO:
DISEÑO, ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

TESIS DOCTORAL:

**LA CALIDAD COMO RETO EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN
INFANTIL AL INICIO DEL SIGLO XXI. LAS ESCUELAS DE REGGIO
EMILIA, DE LORIS MALAGUZZI, COMO MODELO A SEGUIR EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA.**

Presentada por:

Dña. Rosario Beresaluze Díez

Dirigida por:

Dr. D. Faustino Larrosa Martínez

Profesor de la Facultad de Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica

Alicante, 2008.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

In memoria
a mi abuela y a mi madre

Es difícil agradecer a todos a los que de forma directa o indirecta han contribuido en la realización de este trabajo.

Quisiera reflejar aquí a todas las personas que han participado en mi formación, desde el inicio, en la etapa preescolar, hasta el final en los cursos de Doctorado en la Universidad de Alicante.

Deseo reconocer en el Dr. D. Juan Luis Castejón su amabilidad, atención y escucha a cualquier sugerencia que le he planteado.

Gratitud a mi familia que en todo momento ha apoyado y entendido mi trabajo.

Y al Dr. D. Faustino Larrosa, ya que sería injusto no afirmar, que sin duda alguna, éste trabajo no hubiera visto su luz sin la exigencia, el apoyo y la ayuda desinteresada del mismo.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	Página
INDICE.....	5
<u>1ª PARTE: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....</u>	11
1.- INTRODUCCIÓN.....	13
1.1. Cambios en la sociedad actual que demandan modificaciones en el sistema educativo y renovación escolar en la etapa de educación infantil.....	18
1.2. La valoración social de la escuela y la relación centros educativos-familias.....	34
1.3. La educación del futuro. Urge un nuevo modelo de escuela, basado fundamentalmente en el aprendizaje que responda a las necesidades educativas del alumnado. Evolución histórica de la relación enseñanza-aprendizaje en la escuela.....	39
1.4. Avances científicos actuales: las Neurociencias y las potencialidades del cerebro humano.....	49
2.- PLANTEAMIENTO Y RAZONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	63
2.1.- OBJETIVOS DE LA TESIS.....	75
2.2.- HIPÓTESIS DE TRABAJO.....	77
2.3.- METODOLOGÍA.....	79
2.3.1. Orientación metodológica empleada.....	80
2.3.2. Trabajo de campo.....	84
2.3.2.1. Observación participante.....	85
2.3.2.2. Entrevistas.....	88
2.4.- FUENTES DOCUMENTALES.....	91
Fuentes primarias.....	91
Fuentes secundarias.....	95

2ª PARTE: LORIS MALAGUZZI Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	103
3.- EL RETO DE LA CALIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL	
3.1. La calidad en educación.....	105
3.2. ¿Qué entendemos por calidad en educación?.....	121
3.3. Cómo abordar la calidad.....	132
3.4. Un modelo de calidad en Educación Infantil.....	136
3.4.1. Concepto de escuela y su tipología.....	137
3.4.2. Factores de calidad educativa en Educación Infantil.....	143
3.4.3. Conclusiones.....	172
3.5. El reto de la calidad en la etapa de educación infantil.....	175
4.- EL PENSAMIENTO Y OBRA PEDAGÓGICA DE LORIS MALAGUZZI	
4.1. Datos de su biografía y personalidad.....	189
4.1.1. Infancia y juventud de Loris Malaguzzi.....	190
4.1.2. Primeros aprendizajes: La importante experiencia de Sologno. La escuela de Cella. El final de la carrera como maestro.....	193
4.1.3. La Liberación. Año 1945. Las escuelas del UDI. (Unione Donne Italiane).....	200
4.2. Experiencias pedagógicas	
4.2.1. Contexto educativo italiano de los años 60. Inicio de su obra: los inicios de las Escuelas Municipales (1963-1972). Loris Malaguzzi y las scuole comunali dell'infanzia.....	204
4.2.2. Loris Malaguzzi y Módena: un tándem inacabado. Los diarios.....	222
4.2.3. La amistad y la inspiración de Bruno Ciari.....	225
4.2.4. Loris Malaguzzi y Gianni Rodari: un binomio fantástico...	226
4.2.5. Autores y obras que influyeron a Loris Malaguzzi, Fundamentos teóricos.....	234
4.2.6. Loris Malaguzzi y Jean Piaget.....	237
4.2.7. Pensamiento complejo de Loris Malaguzzi.....	243

	Página
4.2.8. Hechos acaecidos durante los años 70 del pasado siglo en Reggio. La emblemática Diana. Primeras documentaciones.....	252
Nuevas luchas sociales en Reggio Emilia para el nacimiento de nuevas escuelas.....	253
Nuevas iniciativas insólitas: año 1973.....	255
Los años 1976-1979: Breve reseña del contexto sociopolítico Italiano.....	261
El duro 1976: Crisis y consolidación de la experiencia.....	263
4.2.9. Evolución de la obra de Loris Malaguzzi: años 1980-1994..	265
Aquellos felices años de 1981 a 1985.....	265
Los años 1986-1994. La nostalgia del futuro. Contexto socio-político hasta nuestros días.....	266
Malaguzzi tuvo Proyectos hasta el final de su vida.....	268
4.2.10. La ética educativa.....	272
4.3. Características de su obra: Identidad de la escuela reggiana.....	277
4.3.1. ¿A qué tipo de niño iba dirigido su proyecto?.....	279
4.3.2. Experiencias Pedagógicas:	
el concepto de taller y el origen del atelierista.....	280
las pruebas de la gestalt.....	284
l'autoidentificazione.....	289
4.3.3. La Propuesta Educativa de Loris Malaguzzi.....	290
4.3.4. Rasgos generales del modelo reggiano.....	293
4.4. Difusión de la obra de Loris Malaguzzi	
La consolidación de un debate cultural en la ciudad y la llegada de los Congresos Nacionales y Regionales.....	295
Primeras relaciones internacionales.....	296
La revista Zerosei y, luego, Bambini.....	298
La fragua de: <i>l'occhio se salta il muro</i> y el nacimiento itinerante de: <i>I cento language dei bambini</i>	300
Otras actuaciones públicas nacionales e internacionales.....	308
Ampliación de relaciones y de amistades internacionales.....	311
Proyectos y, siempre, análisis crítico de la realidad social.....	312

	Página
3ª PARTE: LA DIFUSIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	317
5.- LAS ESCUELAS REGGIANAS	
5.1. La propuesta educativa de Loris Malaguzzi.....	319
Origen del Proyecto: la ciudad de Reggio Emilia.....	319
5.2. Ideas fundamentales en la propuesta educativa de Reggio Emilia.....	341
5.2.1. La imagen del niño.....	342
5.2.2. Los espacios, una escuela amigable.....	343
5.2.3. El tiempo.....	344
5.2.4. Maestros como compañeros.....	344
5.2.5. Cooperación y colaboración.....	346
5.2.6. Participación y Democracia: respuesta a un momento de cambio social.....	347
5.2.7. Autonomía, Identidad y Compromiso colectivo.....	348
5.2.8. El programa emergente.....	348
5.2.9. Proyectos.....	349
5.2.10. El taller y el atelierista.....	352
5.2.11. El poder de la documentación.....	355
5.2.12. Remida: un centro que convierte el desecho en auténtico tesoro.....	357
5.2.13. El último congreso celebrado en Reggio Emilia.....	359
5.3. Reconocimiento internacional de las escuelas reggianas.....	361
5.3.1. Reggio Children Internacional.....	363
5.3.2. Reggio Approach o divulgación de los principios de Loris Malaguzzi y de las escuelas reggianas en los Estados Unidos.....	363
5.4. Personalidades importantes en el mundo de la psicopedagogía que se interesan por las escuelas reggianas.	
5.4.1. Jerome Bruner.....	371
5.4.2. George Forman.....	375
5.4.3. Gunilla Dahlberg.....	377

	Página
5.4.4. Howard Gardner y Reggio Emilia.....	379
5.4.4.1. Paralelismo entre las teorías de Howard Gardner (las inteligencias múltiples). y Loris Malaguzzi (Los cien lenguajes del niño).....	383
5.4.4.2. Otros principios coincidentes en Loris Malaguzzi y Howard Gardner.....	387
5.4.4.3. Colaboración entre Reggio Emilia y Howard Gardner, codirector del Proyecto Zero, y fruto de esta colaboración se han publicado libros.....	388
<i>Making Learning Visible</i>	391
<i>Making Teaching Visible</i>	394
5.5. Repercusión mundial de las escuelas reggianas.....	399
5.6. Repercusión de la experiencia de las escuelas reggianas en España.....	407
6.- LA CALIDAD EN LAS ESCUELAS DE REGGIO EMILIA.....	413
6.1. Reggio Emilia, ciudad educadora.....	417
6.2. Factores de calidad de las escuelas reggianas.....	421
7.- CONCLUSIONES.....	459
BIBLIOGRAFÍA.....	471
ANEXO.....	491



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



1ª PARTE: PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.- INTRODUCCIÓN

Concedo mucha importancia a la etapa de Educación Infantil, ya que inicié mi labor profesional como maestra de enseñanza primaria y desarrollé esta labor durante años en el primer ciclo lo que me permitía tener mucha relación con la etapa anterior.

Posteriormente me incorporé a un SPE, Servicio Psicopedagógico Escolar, donde continúo trabajando en las etapas de Infantil y Primaria y donde sigo teniendo la oportunidad de comprobar lo crucial y relevante que es la etapa inicial en los niños para su posterior desarrollo.

Mi trabajo diario me da la oportunidad de reflexionar sobre el tema educativo en general y sobre la educación infantil en particular al hacerme con frecuencia preguntas en torno a cómo mejorar la situación educativa en los inicios del tercer milenio, a estudiar la realidad del momento actual, a conocer otras experiencias y modelos alternativos, a investigar sobre la aplicación de estos modelos y a intentar comprobar la viabilidad de los mismos en nuestro contexto escolar.

Mientras realizaba los cursos de Doctorado en la Universidad de Alicante, descubrí la existencia de las escuelas reggianas de forma casual a través de la revista “Cuadernos de Pedagogía” del mes de noviembre del año 2001. El tema del mes estaba dedicado a las mencionadas escuelas infantiles del norte de Italia.

Desde el principio fueron de mi agrado y despertaron gran interés en mí. En la bibliografía que se ofrecía al final del Cuaderno antes mencionado, observé que en el dossier de artículos habían participado importantes personalidades actuales del mundo de la psicopedagogía como Jerome Bruner, creador del concepto de “andamiaje” dentro de la teoría del constructivismo.

También se citaba a Howard Gardner, creador de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, que también participaba en el tema del mes y que consultado vía internet sobre su relación con el fundador de las escuelas italianas, éste afirmaba que se consideraba hermano gemelo de Loris Malaguzzi.

Posteriormente tuve la ocasión de conocer personalmente a Howard Gardner en el IV Congreso Nacional de Psicología celebrado en Almería durante el mes de abril del año 2004 y de charlar sobre su relación con las escuelas reggianas, que continúa en la actualidad con la colaboración entre el Proyecto Zero, del cual él es subdirector, y de las escuelas italianas con Carla Rinaldi al frente, sucesora de Loris Malaguzzi. Fruto de esta relación se han publicado varios libros de los cuales hablaremos con posterioridad.

Al profundizar en la obra de Howard Gardner y principalmente a través de su libro *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, en el que el autor dedica un capítulo entero a las escuelas de Reggio Emilia, seguí profundizando en el conocimiento de las mismas.

Consideré que si una personalidad tan reconocida en el mundo educativo a nivel mundial dedicaba una parte de uno de sus libros a las mencionadas escuelas era debido a que eran muy de su agrado y esto me animó a seguir conociéndolas.

La revista Cuadernos de Pedagogía de noviembre de 2001, antes mencionada, dedicaba el tema del mes a las escuelas infantiles italianas mediante un conjunto de artículos coordinados por Alfredo Hoyuelos Planillo, director de los talleres de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona (Navarra), que siguen el modelo italiano, coincidiendo con la lectura de su tesis. Me puse en contacto con él y tuvo la deferencia de dejármela, inédita en aquel momento, sobre la obra pedagógica de Loris Malaguzzi.

Posteriormente le conocí personalmente porque comenzó a impartir cursos sobre el modelo italiano de escuelas infantiles en Alicante y provincia a través de cursos de formación del Cefire.

Y éste fue el punto de partida para la elaboración de mi tesis titulada “La calidad como reto en las escuelas de Educación Infantil al inicio del siglo XXI. Las escuelas de Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi, como modelo a seguir en la práctica educativa”.

Recientemente, en el mes de octubre de 2006 realicé un viaje de estudios a la ciudad de Reggio Emilia para visitar “in situ” las mencionadas escuelas. Ha sido el viaje profesional de mi vida al poder conocer las escuelas infantiles reconocidas como las más vanguardistas del mundo por la revista Newsweek en diciembre del año 1991.

El viaje lo organizó la revista Hik Hasi de Pamplona y fuimos desde España un total de 148 estudiantes y profesionales de la enseñanza (27 gallegos, 2 cántabros, 50 valencianos y 69 vascos). El viaje ha sido una experiencia inolvidable por todo lo visto, sentido y vivido.

La escuela infantil está necesita de cambios y proponemos los principios pedagógicos de las escuelas italianas que a continuación se detallan como modelo de escuelas de calidad a seguir en nuestro sistema educativo, a partir de información del libro de Alfredo Hoyuelos: *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*:

- Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad e interés por construir su aprendizaje.
- Utilizan todo lo que el ambiente les ofrece en su interacción social.
- Los maestros son conscientes de las capacidades de los alumnos y construyen con ellos los proyectos para apoyarlos en su desarrollo.

- La educación debe potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás compañeros y con los adultos.
- El bienestar emocional del niño es indispensable para que el niño aprenda y está relacionado con el bienestar de los padres y educadores.
- La interacción con las familias es variada y es parte activa de la experiencia de los niños en el centro.
- La utilización del espacio, la ambientación y el material deben favorecer la comunicación y la relación entre los niños, así como propiciar actividades que promuevan diferentes opciones y la solución de problemas en el proceso de aprendizaje.
- Tener en cuenta el sentido del tiempo y del espacio de los niños al planificar los proyectos.
- La planificación se lleva a cabo teniendo en cuenta los intereses de los niños.
- El educador es un recurso de aprendizaje para los niños: pregunta y promueve situaciones para el descubrimiento y experimenta y comparte la alegría con los niños.
- El programa es emergente, y surge de los intereses de los niños o del educador.
- Los procesos de aprendizaje son exhibidos cuidadosamente a través de paneles o en las paredes con las fotografías de las actividades, así como comentarios y representaciones de su forma de pensar y aprender. Para ello se utilizan diferentes materiales de arte como expresión de estas manifestaciones.

Para este trabajo de documentación se utilizan grabadoras, cámaras de fotos y vídeo, así como cuadernos para las observaciones y los comentarios de los niños. Esto permite dejar una constancia documental del trabajo de los niños y educadores, lo cual lleva implícito que:

- Los padres conozcan y se involucren en el aprendizaje de sus hijos.
 - Los educadores comprendan mejor a los niños y faciliten la comunicación y crecimiento de estos, y
 - Los niños sienten que sus esfuerzos son tenidos en cuenta.
- Los maestros trabajan por equipos, todos al mismo nivel. Realizan un perfeccionamiento teórico-práctico continuo. Se consideran investigadores y plasman las memorias de sus experiencias en la “documentación”.
 - Cuentan las escuelas con un “atelierista” o maestro en arte, ya que todas las escuelas cuentan con un taller que es utilizado por niños y educadores.
 - El arte es considerado como parte integrante del programa, como una expresión cognoscitiva simbólica del proceso de aprendizaje de los niños.
 - Desarrollan la creatividad de los niños.
 - Llevan a cabo una pedagogía de la escucha, de la escucha de los niños.

A continuación voy a tratar de justificar la importancia de dar a conocer y ensayar nuevos modelos por las siguientes razones: por las transformaciones en la sociedad actual que demandan cambios en paralelo en el sistema educativo, por la valoración social de la escuela y la importancia de la relación centro-familias, por la educación del futuro, por la necesidad de un nuevo modelo de escuela basado fundamentalmente en el aprendizaje, por los avances científicos actuales en el campo de las neurociencias que presentan grandes repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y finalmente por el reto de la calidad.

Además, consideramos que la escuela debe actualizarse e implementar en sus aulas las importantes aportaciones tanto de la pedagogía como de la psicología más recientes así como de otras disciplinas, como en el caso que nos ocupa de la neurología.

1.1.- Cambios en la sociedad actual que demandan cambios en el sistema educativo y renovación escolar en la etapa de educación infantil

Podemos suponer que la educación, en un sentido amplio, ha existido desde siempre. En principio estaba encomendada a las madres, de forma individual, como una prolongación de su misma maternidad, y a los padres, enseñando a sus hijos las habilidades de la caza, pesca o de cultivo con las que sustentaban su existencia.

Podemos denominar primera revolución educativa al proceso en el que se crea y se generaliza el concepto mismo de escuela como institución dedicada específicamente a enseñar.

Tenemos documentos históricos que nos permiten conocer la existencia de escuelas en el Egipto del Imperio Antiguo, unos 2.500 años antes de nuestra era. Al amparo de los templos se crearon Casas de Instrucción y en la corte del faraón se establecieron Escuelas de Escribas. En ambas instituciones se transmitían los secretos de la escritura, considerada un instrumento divino regalado a los hombres por el dios Thot.

Naturalmente, estas instituciones estaban reservadas a la elite sacerdotal y a la administración del Estado, como afirma el sabio Ducauf, hijo de Khéti, “el escriba está dispensado de todo trabajo y esfuerzo corporal; es el hombre feliz que posa la ciencia en su corazón y, por encima de todo trabajo, se convierte en príncipe sabio, su escritorio y su rollo de libros procuran bienestar y riquezas” (Galino, 1968: 96).

En este texto observamos las dos características que se han asociado tradicionalmente a la educación hasta la llegada de la tercera revolución educativa:

- La educación como un aprendizaje reservado a una minoría de elegidos y
- La educación como un aprendizaje que otorga los privilegios de una posición social relevante y de unas retribuciones económicas acordes con el nivel de educación alcanzado.

A lo largo de la historia, diversos acontecimientos suponen importantes cambios en el trabajo de las escuelas, entre ellos – *me hace constar la doctora Sanchidrián* (Esteve, 2003: 36), *la aparición de la imprenta modifica profundamente los sistemas de aprendizaje y la difusión del saber.*

De igual modo, las concepciones de ilustres pedagogos extienden y mejoran el trabajo escolar, consolidando movimientos de renovación que ponen en marcha escuelas ejemplares que hoy nos sirven como modelo. Pero todas estas iniciativas van a seguir en el ámbito de lo privado, limitadas a unas pocas instituciones particulares, al patrocinio cambiante de los mecenas de turno, o a la acción individual de un gran educador y sus discípulos.

Los historiadores parecen estar de acuerdo en que necesitamos llegar hasta la Prusia de Federico Guillermo II, sobrino y sucesor de Federico II el Grande, en el siglo XVIII, para encontrarnos con la segunda revolución educativa.

“En 1787 Federico Guillermo II promulgó un código escolar que quitaba al clero el gobierno de las escuelas y lo depositaba en un Ministerio de Educación, que, con tal fin, disponía de oficinas e inspectores que administraban y vigilaban las escuelas primarias de todo el Estado” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 411).

El sentido de esta segunda revolución educativa estriba en el hecho de rescatar la educación de la aleatoriedad de las iniciativas privadas y comprometer la responsabilidad del Estado en la creación y el mantenimiento de un sistema coordinado de escuelas que garantizara el acceso de todos los niños a ellas.

El proceso histórico en el que los Estados se responsabilizan de la educación hasta hacer efectivo un sistema educativo que alcance a toda su población infantil va a ocupar la historia de la educación de los siglos XIX y XX, y aún puede considerarse incompleto en multitud de Estados que, en los albores del siglo XXI, todavía no puede garantizar un puesto escolar a todos los niños que viven en el territorio que administran, pese al compromiso establecido el año 2.000 en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Cohen y Llorente, 2003).

Si volvemos la mirada a la Historia, descubrimos que extender esta idea supuso en los siglos XIX y XX enfrentarse a importantes oposiciones, ya que, en todos los países se elevaron voces temerosas de “los efectos de la instrucción de los obreros y campesinos”, tal como constataban en Francia (Debesse y Mialaret 1974: 66).

Pero, a pesar de todo, los Estados se implican en la tarea convencidos de los beneficios de extender la educación a los ciudadanos. El proceso de incorporación de todos los niños a las escuelas primarias no se completará en los países más desarrollados, de forma efectiva, hasta la segunda mitad del siglo XX.

Los alumnos de Barbiana, en su *Carta a una Maestra*, nos ofrecen una documentada exposición de los avances y retrocesos con los que Italia, país de referencia en la tesis, vivirá el proceso de extensión de esta limitada extensión de la educación que surge de la segunda revolución educativa, en la que la responsabilidad de los Estados se circunscribía a crear escuelas que atendieran la educación de las primeras letras (Esteve, 2003: 39):

“En tiempos de Giolitti (político liberal, Primer Ministro de Italia en 1892), estas cosas se decían en público... se reunió en Caltagirone un Congreso de grandes propietarios que propuso por toda reforma la abolición de la instrucción elemental para que los campesinos y los mineros no pudieran absorber ideas nuevas al leer”.

También Fernando Martín, Ministro de Instrucción Pública de 1884 a 1893, era sincero. Lamentando la apertura de las escuelas secundarias a las clases inferiores, dijo: “*Por eso urge en las clases dirigentes la obligación de esforzarse sin reposo para no ceder de ninguna manera el predominio político y económico*” (Alumnos de Barbiana, 1970: 69-71).

El interesante libro de Carlo María Cipolla, *Educación y Desarrollo en Occidente*, nos ofrece una pormenorizada historia de los avances y retrocesos a los que se enfrentó la segunda revolución educativa, desde el entusiasmo de María Teresa de Austria, que promulgó una ley en 1774 en la que se afirmaba que “*todos los niños de ambos sexos sin excepción deben asistir a las escuelas públicas desde la edad de 6 años hasta que estén lo suficientemente instruidos para elegir una profesión*”, hasta las reacciones contrarias en Inglaterra a las iniciativas de Joseph Lancaster, cuando abrió una escuela en 1804, a la que podían ir gratuitamente niños de todas las clases sociales (Cipolla, 1983: 80).

Sin embargo, la situación actual, desde la perspectiva individual del profesor en el aula, es valorada como un desastre total: antes él tenía una clase de 28 alumnos buenos y 2 malos, y ahora los números se han invertido. Desde la perspectiva individual de su aula, el nivel de enseñanza ha bajado indiscutiblemente; pero, desde una perspectiva social, multiplicando los dos buenos de cada clase por el inmenso número de nuevos centros de enseñanza, descubrimos que el nivel de los mejores sube, como también sube el nivel de los peores, porque aunque ahora sea bajo antes era igual a cero, ya que los expulsábamos del sistema educativo.

Y como nos indica el mencionado autor, enseñar hoy es algo cualitativamente más difícil de lo que era hace 30 años. Básicamente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección que atender al cien por cien de los niños de un país, con el cien por cien de los problemas personales y sociales pendiente. Entre los elementos fundamentales que caracterizan esta tercera revolución educativa, podemos citar los siguientes (Esteve, 2003: 72):

- La extensión real de la educación primaria a todos los niños en edad de recibirla
- Declaración de la obligatoriedad de la educación secundaria obligatoria y aumento continuo de la escolarización en la postobligatoria.
- Reconocimiento de la importancia de la educación infantil, integrándoles en las planificaciones educativas de los Estados.
- Intento de dar respuestas educativas a la diversidad, superando la pedagogía de la exclusión y desplazando la atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje.
- Intención explícita de reconvertir nuestros sistemas de enseñanza en sistemas educativos, considerando la educación como un derecho y no como un privilegio.
- Por efecto de la extensión y democratización de la educación, ésta deja de estar reservada a las minorías y, en consecuencia, sólo pueden generar formación, pero no asegurar el valor de cambio anteriormente asociado a los grados educativos en términos de estatus social y económico.
- Planificación social de la educación a partir de los conceptos de reserva de talento, sociedad del conocimiento y capital humano.

La tercera revolución educativa supone la consecución de logros que, hace sólo ochenta años, se consideraban auténticas utopías. Nuestros sistemas educativos europeos, por primera vez en la historia superaron la barrera de la escolarización universal en la escuela primaria, extendieron la educación obligatoria a la secundaria y aceptaron la responsabilidad de la educación preescolar.

Semejantes planteamientos requieren una ingente inversión financiera y, a cambio, las noticias que recibe la sociedad de la educación no hablan más que de un supuesto acuerdo del fracaso escolar, de la ruptura de la disciplina en las aulas, del abandono de profesores incapaces de soportar la presión de una nueva dinámica escolar que nadie parece capaz de diagnosticar y mucho menos de solucionar. “Nos hemos acercado a la utopía y sólo hemos descubierto el desencanto” (Esteve, 2003).

En abril de 1992, con motivo de la Exposición Universal de Sevilla y del inicio de la libre circulación de ciudadanos en Europa, los diarios europeos más influyentes publicaron la revista *Leonardo* en la que pretendían dar una visión del estado de nuestra sociedad que tiende a convertir todos los problemas sociales y políticos en problemas educativos, derivando inmediatamente las responsabilidades hacia los profesores y las escuelas.

La visión del estado general de la educación se encargó a Gérard Courtois, redactor jefe de *Le monde de l' éducation*, el cual nos habla de la educación en Europa bajo los siguientes titulares: “*Sociedades enfermas del mal escolar*”, “*La educación aún en suspenso*”.

Los sistemas educativos tienen todavía que aprobar una asignatura: su adaptación a sociedades cada vez más complejas con demandas de formación mucho más diversificadas. Por otro lado, surgen nuevas exigencias: el aumento de responsabilidades en nuestros sistemas educativos.

En los últimos 20 años, la idea de que nuestro sistema educativo tiene la responsabilidad de educar ha ido extendiéndose en nuestras sociedades hasta formar parte del sistema colectivo. Incluso podemos afirmar que se ha extendido hasta plantear a los profesores expectativas difícilmente alcanzables. Responsabilizar al sistema educativo de los problemas sociales más diversos se ha convertido en un recurso permanente en el lenguaje de nuestros políticos.

De esta forma, nuestros profesores, muchas veces sin más formación que los enfoques académicos que les dieron hace 30 años, aparecen ante la sociedad como responsables de la educación sexual, de la educación para la ciudadanía, de la educación física, del equilibrio psicológico de los alumnos, de la formación del carácter y de la prevención de las drogodependencias. En los últimos 20 años, y por efecto del cambio social, se rompe el consenso social sobre los objetivos que deben perseguir las instituciones escolares y sobre los valores que deben fomentar.

Nos encontramos ante una auténtica socialización divergente. Muchos profesores se quejan de la falta de unos valores mínimos, tradicionalmente inculcados por la familia, sin los que la convivencia en clase se hace muy difícil. Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por lo que se ha dado en llamar la sociedad del mosaico (Toffler, 1990), una sociedad compuesta por diversos grupos culturales que producen una socialización primaria multicultural y multilingüe. Como señalan Cox y Heaves (2000), una de las destrezas en las que debemos formar a los actuales profesores es la capacidad de asumir situaciones conflictivas. En relación a la valoración social de los profesores como han señalado Patrice Ranjard (1984) en Francia y Martin Cole (1985, 1989) en Inglaterra, la valoración negativa del profesor como responsable universal de todos los males del sistema educativo es uno de los signos de nuestro tiempo (Esteve, 2003: 173-174).

El juicio social contra el profesor se ha generalizado. Todos parecen dispuestos a considerar al profesor como el principal responsable de un sistema de enseñanza fuertemente transformado por la dinámica de cambio social que acabamos de describir, pese a que los profesores son, paradójicamente, las primeras víctimas (Hellawell, 1987).

Además los padres no aceptan que el sistema educativo sólo produzca formación y querrían que siguiera asegurando el futuro de sus hijos, tal como la hacía hace 30 años. En el ambiente ideológico de la Europa de posguerra, y hasta la década de los 70, se estimaba en los profesores su saber, su abnegación y su vocación en el servicio a los demás. Sin embargo, en el momento actual, nuestras sociedades tienden a establecer unas valoraciones sociales mucho más materialistas, centradas en los niveles de ingresos. En relación a la violencia en los centros escolares hemos de decir que nuestra sociedad aplica a la violencia un doble lenguaje educativo: por una parte se encomienda al sistema de educación formal que emprenda campañas de prevención de la violencia y de mejora de la convivencia entre los alumnos (Martínez y Tey, 2003).

Pero en el ámbito de los valores sociales vigentes, transmitidos en la educación informal, nuestra sociedad utiliza la violencia como una conducta admitida, sacralizada y, que no sólo se acepta y se valora socialmente, sino que incluso se emplea como medio de entretener el ocio de los niños y jóvenes.

Vale la pena consultar el excelente libro de Loscertales y Núñez de 2001 titulado: *Violencia en las aulas: el cine como espejo social*.

Los profesores no podemos tener éxito en el intento de educar en valores como la paz, la tolerancia, la convivencia y el diálogo como forma de resolver los conflictos, mientras nadie frene la exaltación de la violencia en el material que se produce para entretenimiento de los niños y jóvenes. También en las escuelas nos encontramos con diversificación del alumnado: alumnos con diferentes niveles de conocimiento y con diferentes valores culturales.

La diversidad de la población estudiantil depende de la conjunción de 4 factores (Esteve, 2003: 198):

- De la presencia de grupos autóctonos minoritarios o minorías autóctonas, que desean mantener las diferencias propias de sus costumbres, su lengua y su cultura.
- De la mayor o menor presencia de ciudadanos de otros territorios, llegados por emigración, y que se han establecido permanentemente en la sociedad anfitriona.
- De la presencia de emigrantes transeúntes, temporalmente instalados en la sociedad anfitriona pero con un sentimiento de identidad fuertemente arraigado en su cultura originaria a la que piensan reintegrarse.
- Del fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en los diversos grupos resultantes de la socialización divergente en diferentes subculturas.

Como acabamos de ver, los sistemas educativos actuales afrontan nuevos retos planteados por la aceleración del cambio social, que ha generado un profundo cambio de mentalidades, de valores y costumbres en la nueva sociedad del conocimiento, cuyos patrones económicos y productivos también se enfrentan a cambios sin precedentes históricos. A continuación ofrecemos vías de intervención prioritarias, los nuevos retos ante los que se encuentran nuevas situaciones educativas (Esteve, 2003: 207-209).

Premisa 1: La calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores. En los últimos años diversos países europeos han modificado sus programas de formación del profesorado con tres tendencias claras:

- El aumento en los años de formación inicial para llegar a ser profesor y consecuentemente, un aumento en el grado académico necesario, pasando de estudios de ciclo corto (diplomaturas) a estudios de ciclo largo (licenciaturas).
- Una clara apuesta por la especialización y la profesionalización de los estudios de formación inicial, diseñando títulos profesionales para la formación inicial de profesores, no sólo en la primaria sino también en la secundaria.
- Una generalizada aceptación de los modelos de formación concurrentes, abandonando los de formación consecutivos (Comisión Europea, 2002 B: XXVI).

En relación a la regularización de la formación de los profesores de educación preescolar que es nuestro tema central, vemos que frente a planteamientos anteriores en los que se consideraba que cualquier persona con un mínimo de educación podía atender a los niños de esta etapa, pues sólo se esperaba de ellas que guardaran y custodiaran a los alumnos, en el momento actual, la mayoría de los países europeos ha situado la formación de profesores de preescolar en el ámbito de la universidad y en el marco de programas de formación con una duración mínima de 3 o 4 años (Esteve, 2003: 213).

La importancia de este período de la educación infantil ha quedado demostrada en numerosas investigaciones que han destacado, además la necesidad de afrontar esta etapa no desde un enfoque asistencial de cuidado y custodia de los niños en las edades de 3 a 6 años, sino desde un enfoque netamente educativo, elaborando programas adecuados a esta etapa evolutiva.

Con ellos, se lograría minimizar las desigualdades detectadas al inicio de la etapa de educación primaria entre niños de diferentes orígenes sociales. La generalización de este planteamiento educativo supondría una formación más sólida de la que actualmente se ofrece en el ámbito de la formación profesional, ya que el trabajo educativo en esta etapa plantea más diferencias que con niños de edad superior a los 6 años.

2ª Premisa: cuatro grandes objetivos para la formación inicial de profesores.

Las investigaciones nos llevan a una perspectiva de formación de profesores, adoptando enfoques ecológicos que siguen los descubrimientos de las ciencias de la naturaleza. En efecto, la ecología nos advierte de que un sistema funciona siempre sobre la base de delicados equilibrios entre los elementos interrelacionados en dicho sistema. Por otra parte, si somos capaces de personalizar la enseñanza, la convertimos en educación.

Para ayudar a los futuros profesores a cumplir estas metas, es necesario organizar nuestros sistemas de formación inicial de manera que consigan cubrir cuatro objetivos esenciales en los que el futuro profesor se juega el éxito o el fracaso en la enseñanza.

El primer objetivo consiste en elaborar la propia identidad profesional. Esto implica cambiar de mentalidad.

Generalmente se tiene un modelo de profesor ideal, pero no se sabe cómo hacerlo realidad, ya que en pocos centros de formación se trabajan las destrezas sociales prácticas que le permitiría tener confianza en sí mismo. El choque con la realidad dura 2 o 3 años, durante los cuales el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos (Vonk, 1983: 133-150).

El segundo objetivo para ganar la libertad de estar a gusto en un aula hace referencia a nuestro papel de interlocutor. Un profesor es un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación.

El tercer objetivo que debe cubrir la formación inicial de profesores es el dominio de otro obstáculo difícil de superar, quizás el que genera en los novatos la mayor ansiedad: el problema de la disciplina. Jamás logrará superarlo quien no tenga claro el papel que desempeña en un aula quien no haya definido claramente sus estrategias de intervención y comunicación. En cuarto lugar, nos queda el problema de enseñar al futuro profesor a adaptar los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos (Esteve, 2003: 224-225).

Calidad de la educación y labor docente

La era de los profesores

Si durante los años que se trabajaba por la inclusión de todos los niños en nuestros sistemas educativos, con toda justicia, se puso el énfasis en la figura del alumno, llamando la atención sobre el hecho de que es el protagonista del aprendizaje, ahora es preciso apoyar prioritariamente a nuestros profesores. Es necesario abrir una nueva etapa en la que recuperemos la importancia del papel del profesor, con la convicción de que la calidad de la enseñanza depende primordialmente de la altura personal, científica y pedagógica de los hombres y mujeres que animan nuestra educación (Gray y otros, 1999).

El factor humano es el elemento fundamental en la conquista de una mayor calidad de la educación, que será imposible mientras tengamos unos cuerpos docentes desconcertados respecto a su responsabilidad y desmoralizados ante el escaso apoyo que reciben de nuestra sociedad.

Plantear este cambio de perspectivas exige un apoyo decidido de las administraciones educativas y del conjunto de la sociedad al trabajo de nuestros profesores.

Para ello deberíamos emprender nuevas iniciativas al menos en 4 aspectos concretos:

- En el reconocimiento social de la labor de los profesores.
- En la mejora de las condiciones de trabajo
- En el fortalecimiento de las estructuras de formación continua y en la
- Modificación de los criterios de selección a nuestros profesores de unas oposiciones en las que no se tienen en cuenta las destrezas sociales de los candidatos ni se utilizan criterios relacionados con su personalidad, y en las que nadie se ocupa de comprobar si el candidato es adecuado o no para educar.

Una vez concluido este sistema no adecuado de selección de profesores, enviamos a los novatos, generalmente como interinos, a enfrentarse con 30 niños de un barrio conflictivo o de un pueblo apartado, ya que el sistema para cubrir vacantes sigue un orden de antigüedad.

Con tales planteamientos, no es de extrañar que los profesores, desconcertados e inexpertos, adopten estrategias de aula que fomentan y favorecen el conflicto.

El aprendizaje electrónico y las tecnologías de la Información y la Comunicación: El gran reto de la educación del siglo XXI

El cambio educativo no ha hecho más que comenzar, y muy probablemente las aplicaciones de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación van a completar los profundos cambios de la tercera revolución educativa, concluyendo el proceso ya iniciado de dar prioridad al aprendizaje sobre la enseñanza y aportando nuevas soluciones al problema de la diversificación curricular.

La sociedad y la responsabilidad educadora: una tarea compartida

Sólo a partir de una visión global de los nuevos problemas generados por la influencia de los cambios sociales descritos es posible diseñar unas pautas de intervención capaces de mejorar la calidad de nuestros nuevos sistemas educativos.

Las respuestas a los nuevos problemas escolares deben plantearse simultáneamente en dos frentes (Esteve, 2003: 249).

- Con la modificación de las condiciones de trabajo de los agentes del sistema educativo (dotaciones de material, introducción al aprendizaje electrónico, tratamiento específico de las zonas de educación compensatoria, relaciones profesor-alumno, reconsideración de las funciones de dirección y supervisión).
- Y con la formación de los profesores para afrontar los nuevos retos y las nuevas dificultades del aula (formación inicial y formación continua).

Todo el mundo habla de darle calidad a nuestro sistema educativo, pero si no se afrontan los nuevos problemas generados por estos cambios, aún se agudizarán más las disfunciones de nuestro sistema educativo y aún descenderá más la calidad de nuestra enseñanza, ya que la actual situación de crisis aumenta la desmoralización del personal educativo.

Existe relación entre autoconcepto y conductas agresivas. La familia es el agente básico en la formación del autoconcepto y en el desarrollo del proceso de socialización primaria, en el cual el niño adquiere las normas y valores fundamentales para vivir en sociedad.

Sin embargo, las presiones económicas y sociales han desestructurado muchas familias ya que no pueden ofrecer a sus hijos los dos elementos básicos en los que se basa la construcción del autoconcepto: afecto y modelos de conducta, como nos indica el profesor Musitu en su libro *La familia y la educación*.

Familias con ínfimos niveles culturales son capaces de ofrecer a sus hijos ambas cosas, sin embargo, un abundante número de familias, a veces de mayor nivel cultural y social, han llegado a tal nivel de desestructuración o de inhibición que no pueden o no quieren ofrecer a sus hijos ninguno de los dos materiales con los que construir sin autoconcepto, con los que ordenar el mundo que les rodea y llegar a una imagen integrada del mundo y de sí mismos.

Desprovistos de afecto y de modelos de conducta, los niños recurren a las reacciones agresivas, primero como forma de reclamar atención, después como una venganza ante un mundo hostil que no les atiende y que les margina, a veces a causa de sus mismas respuestas agresivas, con lo que el círculo vicioso se retroalimenta.

Cada vez se extiende más la idea de que toda la labor educativa debe hacerse en los centros de enseñanza, produciéndose auténticas lagunas si la institución escolar descuida un campo educativo, aunque se trate de valores básicos tradicionalmente transmitidos en el ámbito familiar.

Como reflejo de esta inhibición se extiende la exigencia de que las instituciones escolares cubran el terreno de la educación moral, a pesar de que la institución escolar no puede obtener éxito en esta tarea si es la única responsable a

la hora de enseñar el valor de la honradez, la importancia del respeto a los demás y el valor de la tolerancia y la convivencia, mientras el resto de las instituciones sociales, y sobre todo la familia, se inhiben en la transmisión de estos valores o, peor aún, se fomentan los valores contrarios permitiendo que los niños se eduquen en la cultura de la violencia y en la justificación de la agresión como una forma viril de solucionar los conflictos como nos indican los profesores Escamez y Gil en su libro *La educación en la responsabilidad*.

Cada día, nuestros profesores constatan que los padres de los alumnos más conflictivos se desentienden de cualquier contacto con las instituciones escolares de sus hijos.

Nadie puede esperar que la educación solucione ninguno de los problemas sociales mientras dejemos solos a los profesores y el resto de la sociedad se inhiba en sus responsabilidades educativas.

Ciertamente, nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas sociales, pero también deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida (Sarramona y Roca, 2002: 1-26).

En esta línea, el movimiento de ciudades educadoras abre nuevos caminos hacia el futuro, planteando el concepto de comunidad educativa como una necesidad sentida por las mismas instituciones escolares, que no pueden asumir en solitario los actuales conceptos de educación integral.

Los educadores constatan la inutilidad de sus esfuerzos por transmitir valores educativos que no son asumidos por el entorno social en el que viven sus alumnos.

Ellos saben que no conseguirán gran cosa en su intento de fomentar la tolerancia y la convivencia mientras los medios audiovisuales sigan utilizando la violencia como un elemento fundamental de su oferta de entretenimiento para los más jóvenes.

Saben que no tiene sentido mantener en nuestras aulas un discurso bien intencionado sobre la contaminación y el reciclaje de materias primas mientras los niños ven a sus vecinos arrojar a la calle la basura.

Nuestra sociedad no puede encomendar a los educadores la labor, condenada al fracaso, de fomentar en nuestras aulas valores y actitudes que ella no asume como propios. Por eso es tan importante que nuestras ciudades se impliquen en el desarrollo de los valores educativos más importantes, alguno de ellos vitales para el mantenimiento de la sociedad.

Los programas educativos de ciudad educadora desarrollados en Barcelona y en las grandes ciudades educadoras de los países escandinavos o del norte de Italia, como en el modelo de escuelas que proponemos en esta tesis, son auténticos ejemplos a seguir para entender la educación como una empresa colectiva, como nos indican los profesores Gómez Granell y Vila, en su libro *La ciudad como proyecto educativo*.

El aumento de la escolaridad obligatoria, y los indiscutibles logros de la tercera revolución educativa, suponen un nuevo esfuerzo para los profesores, fundamentalmente en las zonas más desfavorecidas y con mayores tasas de fracaso escolar.

En ellas, hay que diversificar las opciones ofrecidas a los alumnos con más personal y mejores medios, planteando un mapa realista de zonas de educación compensatoria, para evitar que la generalización de la escolaridad suponga en la práctica, para muchos niños, unos años de aparcamiento gratuito en el sistema

escolar, convirtiendo a sus profesores en simples vigilantes de su permanencia formal en las aulas.

1.2.- La valoración social de la escuela y la relación centros-familias

La participación de la comunidad educativa es esencial para reforzar la labor de los centros docentes. A pesar de ello, ha sido tradicional la indiferencia de los centros educativos hacia las experiencias y aprendizajes no escolares del alumnado.

Los centros educativos no pueden continuar siendo una fortaleza que encierre al alumnado dentro de sus murallas, aislándolos de la vida exterior. Hoy más que nunca constituye un espejismo pretender preparar para la vida al margen de la vida. Es evidente que los propios estudiantes son en si mismos una parte del mundo exterior a la escuela.

En esta línea, un punto de especial incidencia se sitúa en la necesidad de que el centro educativo supere los estrechos límites del recinto escolar, si bien, desde la perspectiva curricular, se ha señalado la paradoja que supone el que las disciplinas académicamente más prestigiosas se caractericen por ser abstractas, individualistas, recurrir predominantemente al texto escrito y estar más desligadas del conocimiento no escolar, de la vida cotidiana y de la experiencia común (Young, 1971: 38), por oposición a las disciplinas más prácticas y, por lo mismo, más próximas a la experiencia.

En relación a la participación comunitaria, la profesora Martín-Moreno (2006: 118), defensora del “enfoque ecológico”, ha llamado la atención sobre la importancia de la disposición del contexto para el modelado del comportamiento, subrayando el rol que desempeñan en la educación del alumnado los diversos sistemas en los que se desarrolla y lamentando la ausencia de un marco teórico relevante para el análisis de estos fenómenos.

Para paliar este déficit, el mencionado modelo incorpora a los padres, (los primeros educadores de los hijos), y al entorno en la programación escolar, como un medio de influir positivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta cuestión requiere tomar en consideración dos aspectos:

- Las relaciones entre las características del alumno y su entorno, y
- Las relaciones de interdependencia que existen entre los diversos medios (familia, escuela y comunidad) que integran dicho entorno.

“En las últimas décadas, los sistemas educativos vienen estimulando en los distintos países las relaciones del centro educativo con su entorno, lo que supone un cambio significativo respecto a la política escolar tradicional” (Martín-Moreno, 2006: 118).

Esta relación se caracteriza por:

- estar basada en el establecimiento de directrices administrativas generales, con pretensión de validez para el conjunto de centros de un mismo nivel del sistema educativo y
- estar desarrollada desde el punto de vista curricular a través de textos escolares bastante uniformes, elaborados por editoriales especializadas.

Continuando con la profesora (Martín-Moreno, 2006: 118), ésta considera que el impulso para la estrategia comunitaria ha surgido desde cuatro perspectivas diferentes:

➤ **La perspectiva de los centros educativos**

“El centro escolar es cada vez más consciente de que no puede considerarse la única institución que proporciona educación. (los roles de la familia y los restantes grupos sociales y culturales son, asimismo importantes), por lo que la

interrelación constituye un factor de necesidad en orden a conseguir la continuidad horizontal entre los diversos medios en los que se desarrollan los estudiantes. Lo contrario sería ignorar las dinámicas ecológicas que enmarcan a los centros educativos.

En este caso, el interés por la apertura no se limita al alumnado procedente de medios socioculturalmente desfavorecidos, sino que se enfatiza el hecho de que ningún medio consigue desarrollar en su totalidad las capacidades de sus nuevas generaciones. “Se pone de manifiesto la necesidad de un modelo de centro educativo que implique una verdadera interacción escuela-comunidad, que facilite la integración de sus alumnos en la colectividad en lugar de desarraigarlos de su entorno y que base el desarrollo de sus actividades en elementos familiares a los estudiantes como soporte eficaz de su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, como han puesto de manifiesto sucesivas investigaciones, el distanciamiento entre los valores del medio ambiente y los de la institución escolar constituye una de las causas del fracaso escolar de los alumnos” (Martín-Moreno, 2006: 120).

➤ **La perspectiva de las comunidades**

La mencionada autora indica: “El enfoque comunitario de las instituciones educativas se dirige a combinar la búsqueda de la identidad individual y el compromiso con la colectividad. La combinación de estas dos perspectivas no es fácil para los estudiantes, dado que se sienten impulsados en las dos direcciones al mismo tiempo”.

➤ **La perspectiva de los padres de alumnos**

En cuanto a la perspectiva de los padres de alumnos, es evidente que dentro de cada comunidad constituyen el grupo social que tiene un mayor interés en los centros educativos. Hace tiempo que vienen desarrollando estrategias de colaboración a través de los consejos escolares y de las AMPAs. Continúa la mencionada

autora indicando que se detecta este interés, incluso en centros que aún no llevan a cabo ninguna actividad significativa de apertura a su comunidad.

Por otra parte, como consecuencia del cambio de la estructura socioeconómica y, básicamente, de la generalizada incorporación de la mujer al mundo laboral, este colectivo viene reclamando en todos los países la ampliación de la jornada escolar mediante las actividades extraescolares, esto es, la extensión del horario y de las actividades no tradicionales de la institución escolar.

A ello hay que añadir que la menor estabilidad de las parejas hace que gran parte del alumnado esté creciendo en hogares monoparentales, esto es, de padre (o madre) único, cuyas ocupaciones laborales y domésticas les impiden dedicar el tiempo que desearían a la atención educativa de sus hijos. Las familias estructuradas según el modelo de la primera mitad del siglo XX, basado en la división laboral (padre trabajador fuera de casa y madre dedicada en exclusiva al hogar) van constituyendo una minoría en los países más industrializados.

Los padres (o madres) únicos, abrumados por sus ocupaciones laborales y los trabajos domésticos disponen de poco tiempo para una atención educativa directa a sus hijos.

El problema se agudiza cuando el progenitor que se responsabiliza del hijo es la madre, por las especiales dificultades que aún encuentra la mujer en el mercado laboral (es un dato estadístico el que las familias monoparentales encabezadas por una mujer tienden a mostrar índices de pobreza más elevados que las encabezadas por un hombre). La interacción centro educativo-comunidad puede jugar un rol clave en este problema crítico de nuestra sociedad, enriqueciendo la “función de guardería” de las actividades extraescolares con la implementación de actividades idóneas para el progreso de las nuevas generaciones.

Finalmente, desde el punto de vista familiar, se está reclamando también un mayor rol socializante de la institución escolar, como consecuencia de las limitaciones de la familia nuclear (por su reducido tamaño) para atender al completo desarrollo social de niños y adolescentes.

➤ **La perspectiva de las administraciones educativas**

Las administraciones educativas vienen impulsando recientemente la apertura de los centros escolares a su comunidad en los distintos países, por dos razones básicas, una de carácter educativo y la otra de tipo económico.

En el contexto educativo, la apertura de los centros educativos a la comunidad constituye el pre-requisito de las estrategias de compensación educativa que se diseñan para el alumnado procedente de medios considerados desfavorecidos desde el punto de vista sociocultural. La adaptación de la oferta educativa a las características del entorno enmarca una de las estrategias de compensación más eficaces.

En efecto, se viene constatando la falta de persistencia de los logros de los programas de compensación educativa, cuando no toman en consideración las características del entorno del alumnado. Habitualmente, el desarrollo profesional del docente en relación al entorno en el que lleva a cabo su labor tiene lugar de forma no planificada, espontánea. Por el contrario, se hace preciso en este punto el desarrollo de experiencias sistemáticamente programadas” (Martín-Moreno, 2006: 121).

Desde el punto de vista económico, factores de rentabilidad social respecto a las construcciones escolares están promoviendo en distintos países una mayor disponibilidad por parte de la comunidad de los edificios escolares, más allá de la jornada escolar, en los días festivos y durante las vacaciones académicas, para la realización de actividades socioculturales.

De ahí el interés en proporcionar ayudas económicas y recursos humanos a los equipos directivos de las instituciones escolares, que les permitan mantener abiertos los establecimientos escolares al término del horario lectivo para la realización de actividades extraescolares postjornada escolar y actividades no lectivas en verano, dirigidas tanto a los niños, como a los adultos del entorno, según el caso.

1.3. La educación del futuro. Urge un nuevo modelo de escuela, basado fundamentalmente en el aprendizaje que responda a las necesidades educativas del alumnado. Evolución histórica de la relación enseñanza-aprendizaje en la escuela

Según refiere el sociólogo Edgar Morin (2001: 14) la educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que haga frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan nuestro mundo.

Debemos reconsiderar la organización del conocimiento; para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir una manera de reunir lo que hasta ahora ha estado separado.

Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija a largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras. Tenemos una enorme responsabilidad en relación con ellas.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, su complejidad y sus conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto.

Según refiere el mencionado autor, es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

Es necesario afrontar las incertidumbres. Gracias a las ciencias hemos adquirido muchas certezas, pero también nos han revelado, a lo largo del siglo XX, innumerables campos de incertidumbre.

La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres aparecidas en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), surgidas en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino.

Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. La fórmula del poeta griego Eurípides, que data de hace 25 siglos, resulta más actual hoy que nunca. “Lo esperado no se cumple y para lo inesperado un dios abre la puerta” (Morin, 2001: 20).

El abandono de los conceptos deterministas de la historia humana que se creían capaces de predecir nuestro futuro, el examen de los grandes acontecimientos y accidentes de nuestro siglo, que fueron inesperados, el carácter de ahora en adelante desconocido de la aventura humana, deben incitarnos a preparar nuestras mentes para esperar lo inesperado y poder afrontarlo. Es imperativo que todos lo que tienen a su cargo la educación estén a la vanguardia de la incertidumbre de nuestros tiempos.

“Existe incertidumbre del conocimiento”. Son numerosas las fuentes y causas de error y de ilusión, incesantemente renovadas en todo tipo de conocimientos.

De ahí que la educación necesite despejar los grandes interrogantes sobre nuestra capacidad de conocer. Practicar estos interrogantes constituye el oxígeno de cualquier empresa de conocimiento.

Del mismo modo que el oxígeno destruía a los seres vivos primitivos hasta que la vida empezó a utilizar este corruptor como desintoxicante, también la incertidumbre que destruye el conocimiento simplista, es el desintoxicante del conocimiento complejo.

Edgar Morin continúa diciendo que debemos comprender que existen condiciones bioantropológicas (las aptitudes del cerebro-mente humanos), condiciones socioculturales (la cultura abierta que permite el diálogo e intercambio de ideas) y condiciones noológicas (las teorías abiertas) que permiten “verdaderos” interrogantes, es decir, plantear interrogantes fundamentales sobre el mundo, el hombre y el propio conocimiento.

Y que en la búsqueda de la verdad, las actividades auto-observadoras deben ser inseparables de las actividades observadoras, la autocrítica inseparable de la crítica, el proceso reflexivo inseparable del proceso de objetivación.

Debemos saber que la búsqueda de la verdad requiere de la búsqueda y elaboración de metapuntos de vista que permitan la flexibilidad, que conlleven sobre todo la integración del observador-conceptualizador en la observación y la ecologización de la observación-concepción en el contexto mental y cultural que le es propio.

El mencionado sociólogo francés también enuncia que podemos aprovechar el estado de posesión que experimentamos a partir de las ideas para dejarnos poseer justamente por las ideas de la crítica, de autocrítica, de apertura y de complejidad.

En general, debemos intentar actuar sobre las dobles enajenaciones, la de las ideas por parte de nuestra mente, la de nuestra mente por las ideas, para llegar a formas donde la mutua servidumbre mejore la convivencia. Pues ahí hay un problema clave: instaurar la convivencia con nuestras ideas como con nuestros mitos.

La mente humana, según el mencionado autor, debe desconfiar de sus productos “ideales” que le resultan al mismo tiempo vitalmente necesarios.

Necesitamos un control permanente para evitar el idealismo y la racionalización: necesitamos negociaciones y controles mutuos entre las mentes y nuestras ideas.

También que haya intercambios y comunicaciones entre las diferentes regiones de nuestra mente. Hay que tomar conciencia de eso y de lo que hablan a través del yo, y permanecer en constante estado de alerta e intentar detectar cuándo estamos mintiéndonos a nosotros mismos.

Las posibilidades de error y de ilusión son múltiples y permanentes; las que proceden del exterior cultural y social inhiben la autonomía del pensamiento y prohíben la búsqueda de la verdad; las que proceden del interior, agazapadas en ocasiones en el seno de nuestros mejores medios de conocimiento, hacen que la mente se equivoque por sí misma y sobre sí misma. Lo global es más que el contexto: es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional. Marcel Mauss, antropólogo social francés, decía : “Hay que recomponer el todo”.

Efectivamente, hay que recomponer el todo para conocer las partes. De ahí procede la virtud cognitiva del principio de Pascal que habrá de inspirar la educación del futuro: “Siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga a las más alejadas y las más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, como tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes” (Morin, 2001: 43).

Además, tanto en el ser humano como en los demás seres vivos, hay presencia del todo en el interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo policelular; la sociedad, en la medida en que todo está presente dentro de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones y sus normas.

Asimismo, igual que cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular, contiene de manera holográfica el todo del cual forma parte y que forma al mismo tiempo parte de él.

En relación a lo complejo Morin nos indica que el conocimiento pertinente debe afrontar la complejidad: *complexus* significa lo que está tejido junto.

En efecto, hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo y existe un tejido interdependiente, interactivo e interrelacionado entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes o las partes entre sí.

Por eso la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. El progreso característico de nuestra era planetaria nos enfrenta cada vez más a menudo a los retos de la complejidad.

En consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” capaz de referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto dentro de una concepción global.

Hasta hace unas décadas la escuela constituía una respuesta educativa a una demanda de élite. Era un “complemento” de una cultura que nacía y se formaba dentro de la familia (Tonucci, 1993: 5).

Con el desarrollo industrial surge la alfabetización masiva, como formación elemental. Pero sólo es a partir de la Segunda Guerra Mundial cuando se plantea la cuestión de la escolarización obligatoria para todos los ciudadanos.

Pero las propuestas y los objetivos no son alcanzados. Muchos alumnos dejan la escuela antes de acabar la etapa obligatoria.

Entonces se establecen planes de estudio diferentes para los que van a seguir estudiando y para los que quieren incorporarse al mundo del trabajo. En la década de los 60 y 70 del siglo pasado la escuela sufre el ataque más fuerte. Ante tal presión la escuela rebaja los niveles en vez de revisar sus objetivos y sus métodos. La escuela no cambia. La escuela de todos no se ha convertido en la escuela para todos (Tonucci, 1993: 6).

Ahora que todos van a la escuela son pocos los que pueden encontrar en su familia las necesarias bases y modelos culturales. Una escuela que quiera realmente ser una escuela de todos y para todos, debe preocuparse por ofrecer a todo el mundo los modelos culturales imprescindibles para construirse un patrimonio de conocimientos.

La relación en la que se apoya la escuela de enseñanza-aprendizaje no funciona. La enseñanza no siempre es garantía de aprendizaje. Sin darse cuenta la escuela que debería contribuir a introducir la igualdad entre los ciudadanos, por el contrario alimenta las diferencias.

Continúa afirmando que por otro lado es cierto que se aprende incluso sin enseñanzas de tipo escolar y que el niño desarrolla la mayoría absoluta de sus potencialidades cognitivas antes de la edad escolar y que muchos conocimientos derivan de las experiencias que vive fuera de la escuela y en especial las que brindan los medios de comunicación.

Además, la demanda de conocimientos elementales vinculados a la participación en la vida democrática ha descendido: el teléfono y el ordenador reemplazarán en la mayoría de los casos la correspondencia y la lectura de periódicos. Por otra parte la escuela no está en condiciones de ofrecer una propuesta adecuada en materia de tecnología. Por todo ello es fácil dudar de la utilidad y la necesidad de supervivencia de una enorme estructura pública, incapaz de modificarse.

Sin embargo, se han aprobado nuevos programas para la escuela de la enseñanza básica que se acercan mucho a las modernas teorías psicopedagógicas activas, constructivistas y cooperativas. A pesar de todo, la escuela real continúa siendo la misma escuela de toda la vida.

El ordenador está en todas partes menos en la escuela. La escuela se está todavía preguntando si es conveniente hacer entrar este inquietante instrumento en las aulas y se plantea cuál es la manera correcta de usarlo. Freinet lo habría colocado en el primer lugar entre sus “técnicas”. Se puede usar como (Tonucci, 1993: 61):

- Procesador de textos, como máquina de escribir. Es interesante para escribir en pequeños grupos, útil para los niños con problemas de organización espacial y gráfica.
- Como fichero para organizar los recursos de la clase.

- Como estructura metacognitiva. Permite al niño, mientras intenta programarla para que le enseña algo, reconocer sus propias estructuras cognitivas y reflexionar sobre ellas.
- Como instrumento de simulación de situaciones reales. Disponer de programas que tengan como objetivo no la enseñanza de nociones, sino la propuesta de problemas, abiertos a los que se pueda dar soluciones diversas. Un sistema para reflexionar sobre la realidad.

Uno de los problemas puede radicar en la falta de transformación de los profesores, la formación inicial de los mismos no ha experimentado grandes modificaciones. Todas las reformas, a menudo muy innovadoras, han sido acogidas con cierto recelo, asimiladas, neutralizadas y reducidas.

La escuela actual vive a caballo entre la incapacidad de aplicar sus propias normativas y con el temor de que aparezcan otras nuevas aún más avanzadas.

Una reforma real de la escuela debería nacer de los que trabajan en ella. Un proyecto que mire al futuro debe contemplar tres aspectos (Tonucci, 1993: 10):

- El papel de la escuela y su relación con la realidad exterior,
- El método escolar: relación enseñanza-aprendizaje y
- El docente: su función y su formación.

En una sociedad conflictiva, con crisis de valores, la escuela asume el papel de entidad educativa por antonomasia. Y cada vez la sociedad le pide más.

Pero la sociedad de la información ofrece a los niños informaciones y documentos mucho más interesantes y actualizados que los contenidos de los libros de texto e incluso que las lecciones del profesor.

Esto conlleva al empobrecimiento y la autodestrucción de la misma. Y cuando intenta ofrecer unos contenidos culturales lo hace basándose en experiencias que los alumnos no han vivido directamente.

Según Tonucci, se fomenta un trabajo intelectual alejado de la vida. La escuela crea conocimientos “paralelos” respecto a los de la vida real. Sirven únicamente para la escuela, pero difícilmente utilizables y por lo tanto, no se traducen en comportamientos. No llegan a validarse. Para que la escuela recupere su verdadera función hace falta diseñar un proyecto educativo integrado que prevea la organización de experiencias significativas fuera de la escuela. (Ver cuadro nº. 1).

La ciudad, las organizaciones sociales, las asociaciones, las estructuras productivas y culturales tienen que redescubrir al niño y ofrecerle espacios, posibilidades de conocimiento y de experiencias: parques, museos, laboratorios, granjas-escuela, supermercados...

La escuela no debería alejarse nunca de la realidad en la que viven sus alumnos y asegurar un contacto con técnicas y conocimientos continuamente puestos al día, ya que la escuela es lenta en lo que atañe a actualización de metodologías y técnicas, porque la cultura que propone es una cultura inmóvil, segura y siempre igual (Tonucci, 1993: 14).

HAY QUE PASAR DE UN MODELO TRANSMISIVO A UN MODELO CONSTRUCTIVO

La escuela transmisiva:	La escuela constructiva:
<ul style="list-style-type: none"> • El niño no sabe y viene a la escuela para aprender • El profesor sabe y viene a la escuela para enseñar a quien no sabe • La inteligencia es un vacío que se llena progresivamente por acumulación de conocimientos. <p>Se basa en criterios de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos. • El maestro garantiza que cada alumno pueda alcanzar los niveles más elevados posibles. • La inteligencia es un recipiente lleno que se modifica y enriquece. <p>Se basa en criterios de:</p>
<p>Igualdad: Todos los alumnos son iguales, de ahí un mismo programa para todos. No entiende ni acepta la diversidad. Las clases se organizan por edades.</p>	<p>Diversidad: Los niños saben cosas distintas y de distintas formas, según sus experiencias. Una aplicación correcta de este principio aconsejaría la creación de grupos-clase no homogéneos por edades.</p>
<p>Cierre y separación: La escuela no puede aceptar una confrontación con lo que ocurre fuera de ella porque parte del supuesto de que el niño no sabe.</p>	<p>Apertura: Significa acoger en la escuela los documentos y los testimonios de lo que ocurre fuera.</p>
<p>Transmisión: Es el mecanismo principal que permite el paso de los conocimientos. La tarea del alumno consiste en: escuchar, recordar y repetir.</p>	<p>Lo cercano: Significa “al alcance de la manos” en las primeras etapas para pasar después a las representaciones, los símbolos e incluso objetos físicamente ausentes.</p>
<p>El grupo: En este tipo de escuela no está previsto ningún intercambio horizontal entre los niños ya que sería inimaginable entre quienes no saben.</p>	<p>El grupo: Constituye la referencia constante para la identificación y elaboración de los contenidos.</p>
<p>El programa: Generalmente se basa en decisiones arbitrarias y que nunca se ponen en contacto con la realidad del niño. Hay una característica común en todos los programas: jamás se acercan al niño.</p>	<p>El programa: Este tipo de escuelas parte del principio de que solo puede conocerse lo ya conocido, avanzando en profundidad y reestructuración.</p>
<p>El profesor: Es el guardián de la verdad y de todo lo que merece ser aprendido.</p>	<p>El profesor: Deja de garantizar la verdad y pasa a garantizar el método.</p>
<p>La evaluación: Sólo de los alumnos. El profesor y la escuela siempre quedan fuera de la valoración.</p>	<p>La evaluación: Tendrá importancia la observación y documentación de las actividades.</p>
<p>Los especialistas, el psicólogo: Cuando entran especialistas, el profesor se queda al margen. Cuando entra el psicólogo ocurre lo mismo. Y a partir de entonces es el que se hace responsable de los niños con problemas.</p>	<p>El psicólogo: Trabaja con el profesor para ayudarlo. Debería trabajar más con el profesorado para potenciar y mejorar su actividad.</p>
<p>La investigación científica: restringida sólo a la que recae sobre el niño, sobre su capacidad de atención y su inteligencia.</p>	<p>El maestro-investigador: asume una nueva función. Quiere contagiar a los niños actitudes de investigación, así como la de ayudar con su participación en la investigación propiamente dicha.</p>

Cuadro nº 1. Escuela transmisiva *versus* escuela constructiva. Elaboración propia a partir de información de Tonucci, 1993.

1.4. Avances científicos actuales: Las Neurociencias **Las potencialidades del cerebro humano**

Los estudios sobre las potencialidades del cerebro humano, incluso desde antes del nacimiento, o sobre la importancia de la configuración de una red neuronal estable y enriquecida antes de los dos años de vida, o de la aparente plasticidad de la mente para ciertos aprendizajes posteriores, están abriendo implicaciones educativas que afirman y amplían algunos postulados existentes, perfilando además otros nuevos.

Estas características de la mente infantil, que señalan la necesidad de experiencias educativas oportunas, frecuentes y variadas, permiten a los niños adaptarse rápidamente a diferentes contextos, desarrollando las habilidades que cada medio requiere dentro de ciertos patrones generales de desarrollo, pero con mayores niveles de flexibilidad que los que se han considerado hasta el momento.

En tal sentido, esta mayor adaptabilidad, que surge del ámbito de las neurociencias, sí se corresponde con la que se desprende desde las ciencias cognitivas, que han ido reemplazando antiguos postulados sobre el aprendizaje con nuevos enfoques.

Al respecto, Ashman y Conway, de la Universidad de Newcastle en Carolina (EEUU), plantean en su libro *Introduction to Cognitive Education* que se han creado nuevos principios en este campo tales como que el proceso de aprendizaje tiene estructuras flexibles y variados puntos de partida, en oposición a que el proceso de aprendizaje tiene una relativa rígida estructura, ampliando así las potencialidades y formas en que se lleva a cabo en los niños.

A partir de las investigaciones de Roger Sperry, Premio Nóbel de Medicina en 1981 por la importancia de trabajo acerca de las funciones de cada uno de los dos hemisferios cerebrales, se habla de la lateralidad del cerebro, esto

es, que las funciones son lateralizadas entre el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho y que los dos cerebros desempeñan papeles distintos.

La especialización de los hemisferios cerebrales

Según el mencionado neurocientífico, gracias a este par de hemisferios el hombre posee dos formas de conocimiento, dos modos diferentes de procesar la información: el hemisferio izquierdo es preferentemente responsable de las actividades del pensamiento lógico, la función del lenguaje verbal, racionales, etc, mientras que el hemisferio derecho procesa más lo emocional, lo creativo y las imágenes.

Y continúa afirmando el Dr. Sperry que el hemisferio izquierdo analiza, abstrae, cuenta, marca el paso, planea los procedimientos paso a paso, verbaliza, hace afirmaciones racionales de acuerdo a la lógica. Esto quiere decir que el modo de trabajar del hemisferio izquierdo es la modalidad analítica, verbal, calculadora, secuencial, simbólica, lineal y objetiva.

Por otro lado, tenemos un segundo modo de conocer: la modalidad del hemisferio derecho. En esta modalidad "vemos" cosas que podrían ser imaginarias, que sólo existen en la imaginación, o recordamos cosas que pueden ser reales. Vemos cómo existen las cosas en el espacio y cómo se unen sus partes para formar un todo. Con el hemisferio derecho entendemos las metáforas, soñamos, creamos nuevas combinaciones de ideas.

La mayor parte de nuestro sistema educativo está programado para desarrollar el hemisferio izquierdo (verbal, racional y temporal), descuidando así medio cerebro de cada alumno, el hemisferio derecho, intuitivo, subjetivo y relacional. Estos principios son la base en la que se sustenta la Biolúdica, o metodología para el desarrollo humano.

Con su sucesión de clases verbales y numéricas las escuelas no están preparadas para enseñarnos la modalidad del hemisferio derecho. Al fin y al cabo, el hemisferio derecho no tiene un dominio verbal muy bueno. Con él no podemos razonar, no podemos hacer proposiciones lógicas. No es bueno para ordenar las cosas en sucesión: hacer primero lo primero, dar este paso y luego el siguiente. Puede comenzar por cualquier parte o hacerlo todo a la vez (Cañavera, 2004).

Además, el hemisferio derecho no tiene un buen sentido del tiempo y, al parecer, no logra entender qué quiere decir la expresión "perder el tiempo", como sí lo hace el hemisferio izquierdo. Al parecer, considera la cosa tal como es, en el momento presente: ve las cosas sencillamente como son, en toda su imponente y fascinante complejidad. No sirve para analizar ni abstraer las características sobresalientes. Aún hoy en día, si bien los educadores son cada vez más conscientes de la importancia del pensamiento intuitivo, los programas escolares siguen estructurados según la modalidad del hemisferio izquierdo. La enseñanza es graduada y los alumnos han de pasar unos ciclos (primero, segundo, tercero, etc.) que siguen una dirección lineal.

Las principales materias de estudio son verbales y numéricas: lectura, escritura, matemática. Los pupitres están dispuestos en filas, se hacen preguntas y todos los alumnos han de responder, los maestros ponen notas.

El cerebro derecho, el soñador, el artífice, el artista está perdido en nuestro sistema escolar y queda en gran parte sin educar. Es posible que haya unas pocas clases de arte, algún que otro taller, algo llamado "escritura creativa" y, tal vez, algunas clases de música. Pero no es muy probable que encontremos cursos de imaginación, de visualización, de relajación, de habilidades perceptivas o espaciales, de creatividad como materia aparte, de intuición, de inventiva, de desarrollo del arte.

Debemos potenciar el hemisferio “olvidado”, el hemisferio derecho

Tal vez ahora que los neurocientíficos, destacando entre ellos al anteriormente mencionado Roger Sperry, han aportado una base teórica para la comprensión del hemisferio derecho podamos comenzar a elaborar un sistema educativo que atienda y forme a todo el cerebro, así como que potencie las capacidades de los niños.

Hasta hace poco se creía que el cerebro era un ente que funcionaba de forma estática, es decir, que la anatomía del cerebro, y más propiamente las conexiones que existen entre las neuronas del sistema nervioso central, quedaban definidas al finalizar su desarrollo.

En otras palabras, se creía que una vez establecida una conexión de una neurona con otra dentro del sistema nervioso central, ésta permanecía así hasta el fin de la vida.

Sin embargo, en las últimas décadas, y con los trabajos de la Dra. Lorient, este concepto quedó descartado con el desarrollo de la idea de plasticidad cerebral o neuroplasticidad, como sinónimo de capacidad de asimilar la estimulación del mundo que nos rodea, como capacidad del sistema nervioso para adaptarse y organizarse (Eróstegui, 2000).

El concepto de neuroplasticidad, término acuñado por los neurocientíficos, fue desarrollado en la década de los ochenta y describe al cerebro como un órgano ya no estático, sino dinámico, es decir, que cambia constantemente su arquitectura, sus relaciones funcionales (la formación de nuevas conexiones implica la creación de sinapsis).

La plasticidad puede explicar el fenómeno de aprendizaje y es también, por ahora, una de las formas de abordar algunas enfermedades psiquiátricas

llamadas funcionales. Así, el cerebro con que nos levantamos no es precisamente el mismo cuando nos acostamos; el cerebro de ayer no es el mismo de mañana.

Francisco Manuel Kovacs, Doctor en Medicina por la Facultad de Barcelona, Presidente de la Asociación Española de Médicos Neuroreflejo-terapeutas y Profesor de la Facultad de Medicina de la Universidad de París, realizó una ponencia sobre la importancia de la Educación Temprana en el Congreso celebrado en Vitoria en 1991, en la que postulaba la importancia de la educación temprana en los niños pues es la etapa de mayor y mejor desarrollo neuronal.

Importancia de potenciar las sinapsis o conexiones entre neuronas

En la época de Santiago Ramón y Cajal, se hablaba de sinapsis entre dos neuronas, es decir, la neurona A, contacta con la neurona B. Sin embargo, más adelante se vio que esto no era sólo así, que en cada momento una sola neurona podía estar recibiendo información, contactos, impulsos eléctricos o sustancias liberadas por dos, por cinco, por diez, por quince.

A partir del neurólogo Kalil Ronald, se sabe que en neuronas asociativas de áreas complejas cerebrales puede haber conexiones entre una sola neurona y otras doscientas neuronas. Y en cada momento de esta neurona ejemplo de la que estamos hablando, va a estar activada o inhibida en función de la suma aritmética de los impulsos que a ella llegan.

Estas distintas funciones son coordinadas y controladas por sinapsis, es decir, por conexiones de las neuronas que controlan distintas funciones. Se ha descubierto que el cerebro infantil tiene, en promedio, cerca del 50 por ciento más de conexiones sinápticas de las que tiene un cerebro adulto, aunque las sinapsis inmaduras son diferentes en forma y mucho menos definidas.

Es como si una amplia selección de las potencialidades de la raza humana, adquirida a través de millones de años, se nos pusiera a disposición desde el momento del nacimiento.

Cuanto más conexiones existan referidas a este circuito, con más precisión vamos a poder adaptar la función que se comunica a más variables. Lo verdaderamente importante, por lo tanto, es que existan estos circuitos, que esas sinapsis, esas conexiones neuronales, se constituyan.

Además, existen evidencias que sugieren que la arborización y el desarrollo de nuevas sinapsis continúan indefinidamente en los sistemas cerebrales (Kalil Ronald, 1990).

Hace falta saber qué es lo que al niño le interesa y dárselo con la carga de profundidad que significa que además que le interesa sea útil para la constitución de los circuitos cerebrales.

El rol del cerebro

Un ser humano no es un hemisferio izquierdo y un hemisferio derecho, sino la suma de los dos. Vivimos desgraciadamente en una sociedad en la que, pensando en los planteamientos de las reformas educativas y de cómo se canalizan, desde una edad excesivamente temprana y de un modo absolutamente drástico, se diversifica a los ciudadanos: los que van hacia las artes y los que van hacia las ciencias, y eso no debería ser así. Es decir, nosotros tenemos un cerebro en su conjunto diseñado y pensado para trabajar al unísono.

Si el hemisferio izquierdo se encarga de la ciencia, de la medición, la concreción y el detalle, y eso simplificando mucho, y el hemisferio derecho se encarga del aspecto intuitivo, afectivo y emotivo, estamos fabricando

minusválidos cerebrales y estamos potenciando tan sólo uno de estos dos hemisferios.

Estamos hechos para que ambos funcionen en paralelo y, por lo tanto, en el niño tenemos que desarrollar todas sus capacidades cerebrales que podamos. No se trata de que saque un 10 en matemáticas, se trata de que su desarrollo orgánico sea amplio.

Por lo tanto, el reto de los educadores es ir dando a cada niño en cada momento aquello que le apetezca para que realmente lo haga, siempre enfocado a potenciar sus capacidades cerebrales.

Educación significa (Kovaks, 1991):

- potenciar las posibilidades cerebrales que la naturaleza depara al niño,
- encauzar su desarrollo,
- proporcionar un modelo a imitar y
- rodearlo todo de afecto y cariño.

El cerebro triurno

Paul Mac. Lean, director del Laboratorio del Comportamiento y la Evolución del cerebro del Instituto Nacional de Salud de Bethesda, descubre en sus investigaciones que el cerebro humano está conformado por tres estructuras físicamente diferentes a las que denominó: el Sistema Neocortical, formado por el Hemisferio Izquierdo y el Hemisferio Derecho; el Sistema Límbico, ubicado bajo la Neocorteza, asociado a la capacidad de sentir y desear, y un tercer Sistema-R, Básico o Reptil, que se relaciona con nuestros patrones de conducta, sentido de pertenencia y territorialidad y con el sistema de creencias y valores, que recibimos desde nuestra primera formación como seres humanos.

Mac. Lean plantea en 1990 que estos tres sistemas que conforman un todo están interconectados, pero que al mismo tiempo son capaces de operar independientemente, ya que cada uno tiene una inteligencia especial, su propia subjetividad y sentido de tiempo y espacio, así como sus otras funciones. Estas tres estructuras, física y químicamente diferentes, conforman lo que Mac. Lean denominó *Cerebro Triurno*.

El primer nivel lo constituye el Cerebro Básico o Cerebro Reptil en el cual se dan procesos que tiene que ver con las rutinas y costumbres. Es el encargado de los instintos básicos.

El segundo nivel o estructura lo conforma el Sistema Límbico, el cual está constituido por seis estructuras: el tálamo, la amígdala, el hipocampo, los bulbos olfatorios, la región septal y el hipocampo. En este sistema se dan procesos emocionales y estados de calidez, amor, gozo, depresión, odio, y otros procesos que tienen que ver con nuestras motivaciones básicas.

El tercer nivel hace referencia al Neocortex, que en el caso de los recién nacidos funciona de forma muy rudimentaria, como en el control de la temperatura.

El aporte valioso que realiza la Dra. Beauport, recogido en su libro *Las tres caras de la mente*, es proponer que cada uno de los sistemas cerebrales está asociado a múltiples inteligencias.

El Sistema Neocortical está asociado a las inteligencias: espacial-visual-auditiva, racional, asociativa e intuitiva. El Sistema Límbico se asocia a la inteligencia básica, de los parámetros y de los patrones.

El modelo Cerebro Triurno concibe al ser humano como un ser constituido por múltiples capacidades interconectadas y complementarias, de ahí su carácter

integral y holístico, que permite explicar el comportamiento del ser humano desde una perspectiva más integrada, donde el pensar, sentir y actuar se compenetran en un todo que influye en el desempeño del individuo, tanto en lo personal, como en lo laboral, profesional y social. A través del uso de estas múltiples inteligencias el individuo es capaz de aprovechar al máximo toda su capacidad cerebral.

Estructuralmente, según los neurocientíficos, el cerebro es una máquina extremadamente compleja. Permanece como una de las cosas que más desconoce aún el hombre.

El número de neuronas que contiene nuestro cerebro sólo en la corteza puede calcularse en diez mil millones. Y el número de conexiones entre ellas supera toda imaginación.

Entre los mamíferos, el hombre es el único que ha desarrollado distintos usos para cada mitad de su cerebro. Esta asimetría, que todos reconocemos cuando decimos que somos derechos o zurdos, es el glorioso mecanismo a través del cual el hombre está capacitado para hablar. Es lo que nos diferencia de los simios.

Cada parte del cerebro está a cargo de diferentes procesos mentales. Nuevos estudios sugieren que nuevo tejido neuronal puede formarse incluso en la adultez, particularmente en áreas asociadas a la memoria y al aprendizaje (Palmer, 1999).

Consecuencias educativas de lo anteriormente expuesto

Cómo funciona el cerebro cuando aprendemos

Desde el punto de vista educativo, podemos establecer dos formas de entender el funcionamiento del cerebro: un sistema tradicional espontáneo, es decir, el principio que considera que los cerebros crecen espontáneamente, por lo que habría que dejar que crecieran solos. Eso significa que están sometidos aleatoriamente a las variaciones del medio, igual que una semilla cae o no cae en un terreno en el que hay o no hay el grado de humedad, de luz o de sol que requiere. Si el medio es aleatorio y el cerebro en su crecimiento está sometido a un medio aleatorio, también los resultados son aleatorios.

Tradicionalmente, no ha habido un enfoque médico, técnico o científico, es decir, no se ha dado explicación de cómo y por qué se desarrolla un cerebro, y por lo tanto qué podemos hacer para facilitar este proceso.

El código genético facilita la creación de ciertos circuitos en detrimento de otros, pero no se manifiesta si no es adecuadamente estimulado el cerebro (Kovaks, 1991).

El segundo enfoque se basa, por el contrario, en el ámbito científico. Vamos a determinar qué factores pueden incidir en el desarrollo de esas conexiones y vamos a intentar aportarlos.

El objetivo no es en absoluto conseguir un desarrollo artificial y forzado de un cerebro, es únicamente permitir que la naturaleza se exprese, siempre teniendo en cuenta que esas capacidades normalmente no están determinadas.

Y va a ser el medio, es decir, la educación, lo que va a hacer que esas posibilidades se den, se verifiquen o no.

Teorías sobre la construcción de los circuitos cerebrales

Hubo inicialmente dos teorías, según nos indica el Dr. Kovaks. La primera postulaba que el niño nace con todos los circuitos cerebrales que precisa y va perdiendo aquellos que no usa, como ejemplo, el reflejo de succión. El bebé sabe identificar cuando tiene hambre, que tiene que succionar el pezón materno para alimentarse. Esa función depende del circuito neurológico que la controla que ya está establecido. No la aprende, nace con él, sin embargo a lo largo de los años la pierde.

La otra teoría expone lo contrario: el niño nace con las neuronas desconectadas desde el punto de vista conceptual y son los estímulos del medio los que hacen que esas neuronas se vayan conectando unas con otras. Está claro que el niño a lo largo de su evolución va adquiriendo una serie de capacidades que signifiquen que hay una serie de circuitos que se están constituyendo. Realmente hoy en día se sabe que ambos fenómenos coexisten, es decir, el niño nace con una serie de circuitos que pierde porque no usa, el niño nace sin una serie de circuitos que va generando a medida que los va necesitando. (Ver cuadro nº. 2).

Cuando el niño nace, o incluso *in útero*, es decir, en el momento en que el cerebro se empieza a formar, las posibilidades de conexión son prácticamente ilimitadas. Y a partir de ese momento empieza una carrera contra reloj que va disminuyendo, y a partir de los 7, 8 o 10 años, las posibilidades de constituir nuevos circuitos disminuye.

Feto de 28 semanas	124 millones de conexiones
Recién nacido	253 millones de conexiones
A los 8 meses	572 millones de conexiones
A los 4 años	1000 millones de conexiones
A los 10 años	500 millones de conexiones

Cuadro nº 2. Evolución de las conexiones sinápticas. Elaboración propia a partir de Kovaks, 1991.

Por lo tanto, es responsabilidad de los educadores, hacer todo aquello que esté en nuestras manos para que se mantengan todos aquellos circuitos cerebrales que se puedan crear, de modo que de adulto el niño pueda realmente escoger libremente qué es lo que quiere. Cuál de esos circuitos que ya tiene desea utilizar.

Según el mencionado doctor, como consecuencia de la bipedestación y el consecuente estrechamiento pélvico, el *homo sapiens* nace extremadamente inmaduro. Su tamaño cerebral al nacer representa sólo el 25% del volumen final, de ahí la necesidad de maduración. En el caso de los simios en su inicio representa un 45%.

El objetivo operativo es, conseguir el desarrollo del mayor número posible de conexiones. Desarrollar, mantener y usar. Cuanto antes introduzca la noción de carrera contra reloj mejor.

Es decir, en el momento conceptualmente del parto, y realmente antes, nace una carrera contra reloj, en la que cada día que no se utiliza se pierde para siempre. Con lo cual, si las posibilidades de desarrollo cerebral del niño se restringe no va a ser culpa del niño, sino va a ser culpa del medio en el que se halla: nuestra familia y/o educadores.

La maduración cerebral: la aplicación de los estímulos

En los primeros años de vida es donde se localiza los períodos sensitivos. Por éste término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo.

De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma de forma deficiente.

Está claro que nacemos con unas determinadas potencialidades y el que las capacidades se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos que el niño reciba, tanto de los adultos como de su entorno.

No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y que la acción del medio exterior hará que, dentro de los límites impuestos por la situación biológica y neurológica, el desarrollo del individuo sea más o menos amplio.

En este sentido, H. Piéron, llegó a indicar en su libro *El desarrollo mental y la inteligencia* que, al nacer, el niño no es más que un “candidato a la humanidad”.

Esto quiere decir que el camino es muy largo entre el nacimiento a la vida humana y la participación en la humanidad. El vínculo entre ellas, lo que permite el paso de una a otra, es la educación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.- PLANTEAMIENTO Y RAZONES DE LA INVESTIGACIÓN

Estamos enfrentados a una crisis en el modelo de la Etapa de Educación Infantil. La escuela tal y como está configurada, se limita a desarrollar el lenguaje y las matemáticas, concediendo mínima importancia a otras posibilidades de conocimiento. De ahí la razón de por qué muchos alumnos que no destacan en el dominio de las inteligencias académicas tradicionales, no tienen reconocimiento y se diluye así su posible parte cultural y social, ya que son considerados como fracasados, cuando en realidad estamos suprimiendo sus talentos.

Nuestro sistema educativo se encuentra ante un problema serio y creciente: niveles bajos de lectura, fracaso escolar, problemas de disciplina, abandono de estudios y violencia escolar. Otro aspecto importante a destacar en relación a la organización escolar es la necesidad de autonomía de los centros educativos.

También a través de los resultados de los Informes Pisa (2000, 2003 y 2006), podemos comprobar el deterioro continuado de los resultados escolares españoles y la necesidad de utilizar modelos más creativos que sustituyan a la escuela transmisiva. Vayamos por partes. En el Informe Pisa del año 2000, nuestros alumnos estuvieron por debajo de la media en los tres ámbitos medidos,

Competencia Lectora:	493
Cultura Matemática:	476 y
Cultura Científica:	491

En el Informe Pisa del año 2003, España, en líneas generales mantiene la situación del año 2000, en la posición 26. Ligeramente por debajo de la media en los resultados:

Competencia Lectora:	481
Cultura Matemática:	485 y
Cultura Científica:	487

Estamos en las tres áreas alrededor de un 2,8% por debajo de la media de la OCDE. En comparación con el Informe Pisa 2000, en 2003 hubo leves mejoras en matemáticas y leve retroceso en Matemáticas.

Ya en 2003, se veía que se trataba de la segunda vez –la primera fue en el año 2000 –que este Organismo evaluó las competencias matemáticas científicas y de comprensión lectora del alumnado de 15 años de 29 países. Los tres años que separan a uno y otro estudio no han supuesto una mejora de los resultados de los alumnos españoles. Más bien lo contrario (Casals, 2005:12).

Andreas Schleicher, director de los tres estudios que han sacudido la educación de muchos países al compararlos entre sí, entrevistado con ocasión de la publicación del Informe Pisa 2006, admite los progresos de España en sólo dos generaciones, pero asegura que necesita mejorar mucho más.

España sigue manteniendo una posición igual o muy parecida a la de los dos informes anteriores. A pesar de todo, Mercedes Cabrera, actual Ministra de Educación, asegura que la situación es buena, aunque mejorable. Sobre todo en lo que tiene que ver con la competencia lectora, en la que los niveles españoles han descendido mucho (G. del Álamo, 2007).

Posteriormente, en el Informe Pisa del año 2006, España ocupa el lugar 25 de los países participantes, y ha obtenido los siguientes resultados:

Competencia Lectora:	461
Cultura Matemática:	480 y
Cultura Científica:	490

Como acabamos de exponer, los resultados académicos el Informe Pisa, Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos, elaborado por la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE), sitúa de nuevo a España a la cola de la educación y consideramos la necesidad de utilizar modelos más creativos que sustituyan a la escuela transmisiva, de cara a la consecución de mejores resultados en el próximo informe Pisa del año 2009.

Por otra parte, no es fácil obtener estadísticas válidas sobre el número de niños que nunca han experimentado la emoción de una satisfacción intelectual en el camino que lleva al éxito escolar. Es un hecho innegable que un número creciente de niños que se hallan alrededor de los 10 años de edad, han vuelto sus espaldas al desarrollo intelectual y social, y han rechazado a la sociedad y a sus instituciones. Parece que al incorporarse a la escuela el mensaje que recibe el niño es: “olvídate de tu intelecto por un tiempo, ven y aprende a leer y escribir” (Furth, 1974: 13).

En conclusión, la primera tarea de nuestras escuelas debe ser, hoy, la de apuntalar los fundamentos del pensamiento sobre el que se base todo aprendizaje particular. Pero, a largo plazo, se podrá esperar razonablemente que se produzca una transferencia en un niño al que se estimuló durante 3 o 4 años a desarrollarse intelectualmente y que ha aprendido claramente el mensaje de que el “pensar” se encuentra entre uno de los objetivos de la escuela.

Este niño podrá alcanzar rápidamente el nivel donde, para seguir aplicando las actitudes de su pensamiento, estará obligado a requerir el contenido, variedad y articulación que sólo la lectura puede proporcionarle.

Tomará conciencia, espontáneamente, del valor de la lectura y aprenderá a leer de una manera fácil y autodidacta.

Con los niños de la etapa de Educación Infantil que se encuentran en el umbral de la inteligencia operatoria nuestras escuelas desperdician la última oportunidad de explotar aquello en donde reside la fuerza natural de toda criatura humana. Mientras el niño siente la necesidad de crecer intelectualmente, la sociedad decreta que la lectura debe ser la medida del éxito escolar.

Los resultados de este error psicopedagógico se ve en los continuados fracasos en nuestro sistema escolar. Los centros escolares deben transformarse en “escuelas para pensar”. Si se eleva el pensamiento sobre el pedestal no lo hacemos para infravalorar la lectura, sino para ofrecer una base sobre la cual pueda asentarse la lectura. No debiera darse a la lectura y a la escritura, durante los primeros años de la escuela, mayor importancia de la que se otorga al aseo personal en los primeros años de vida” (Furth, 1974: 13-14).

Con toda seriedad, mientras la palabra escrita es el medio por excelencia para desarrollar la inteligencia madura, una presión precoz para aprender a leer debe ser considerada no sólo como una contribución escasa o nula para el desarrollo intelectual sino también, en muchos casos, como un factor que puede perjudicar gravemente este desarrollo.

Durante los últimos 30 años, gobiernos, padres, empresarios, comunidades locales e investigadores han prestado una atención creciente a la “educación y la atención a la primera infancia”. Los motivos han sido diversos. Con la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, junto al hombre, ha aumentado la demanda de atención no parental.

Por otra parte, se ha ido reconociendo cada vez más la importancia del aprendizaje temprano, tanto en sí mismo como por lo que muchos creen que puede suponer de mejora del rendimiento académico posterior (Dahlberg, 2005: 11).

También la atención temprana ha pasado a ser considerada un medio de prevención o paliación de ciertos problemas en el seno de las familias con hijos pequeños o en etapas posteriores de la infancia, así como de protección de los niños considerados de riesgo.

Podemos considerar esto como parte de un proceso en el que el cuidado y la educación infantiles se ha vuelto progresivamente más público y ha ido saliendo del ámbito “privado” del hogar familiar como respuesta a nuevas condiciones económicas y sociales (Benhabid, 1992).

La escuela infantil ha supuesto tradicionalmente que el lenguaje es la fuente más importante que nutre la inteligencia durante su desarrollo. Piaget se opone sin rodeos a esta hipótesis. “No se puede menos que objetar el acento que habitualmente se pone al aprendizaje de la lectura y la escritura” Con los niños que se encuentran en el umbral de la inteligencia operativa, nuestras escuelas infantiles desperdician la última oportunidad de explotar aquello en donde reside la fuerza natural de toda criatura humana. Mientras el niño siente la necesidad de crecer intelectualmente, la sociedad decreta que la lectura debe ser la medida del éxito escolar (Furth, 1974: 16).

Cuando la inteligencia se muestra activa se desarrolla el pensamiento. La escuela que se centra en la lectura no se centra en el pensamiento. Nuestro tipo de escolaridad no sólo afecta al intelecto de forma adversa, al haberlo subalimentado, sino que fracasa, lo que es más grave, en el uso de las motivaciones que se encuentran en todo niño de 5 o 6 años (Furth, 1974: 14).

Hemos de tener en cuenta también que la sociedad ha cambiado de tipo de estructuración familiar. Howard Gardner en su ponencia en el IV Congreso Internacional de Psicología y Educación celebrado en Almería en el mes de abril de 2004, indicaba que la sociedad ha cambiado de tipo de estructuración familiar:

“Estamos dando el paso de una sociedad *segura* a una *plural llena de incertidumbres*” por lo que requiere ser constantemente pensada; y que aspectos tan centrales como la familia nuclear y patriarcal, que organizaba las relaciones de pareja en la sociedad industrial, donde la mujer se relegaba al ámbito privado, está dando paso a una gran diversidad de formas familiares, donde los valores hegemónicos y apropiados desde el punto de vista de la cultura dominante tiene múltiples respuestas.

Los principios sobre los cuales se sustenta la intervención psicopedagógica en la escuela no contemplan ni se actualizan con los avances científicos actuales, en este caso referidos a las neurociencias, y al estudio del funcionamiento del cerebro, con importantes implicaciones en el campo educativo.

A lo anteriormente mencionado queremos destacar el hecho de que el 2º ciclo de Educación Infantil (3-6 años) se rige por los mismos horarios y servicios que los alumnos de la etapa de Educación Primaria (6-12 años). Hay un robo al tiempo de la infancia marcado por la mucha productividad y el poco placer, un azucar su tiempo para que encaje en las vidas de los adultos.

“La escolarización cada vez en edades más tempranas va delegando en la institución escolar competencias educativas que no puede ni debe asumir. La escuela cumple una importante función como coeducadora y a veces como compensadora de diferencias sociales y de oportunidades pero la personalidad del niño, su carácter, su equilibrio, su afectividad, en definitiva, la base de su educación está en la casa y si todos entendemos que eso es así, podemos comenzar, quizás, a cambiar el modelo de escuela que ahora tenemos” (Coordinadora Gallega, 1999).

Es evidente que, hasta cierto punto todas las escuelas son diferentes: por su historia, su dinámica interna o su manera de concretar los modos dominantes de enseñar y aprender. Pero la mayoría mantiene una misma estructura organizativa, una agrupación del alumnado por grados, apenas modifican los tiempos y espacios y, aunque con diversas metodologías, llevan a cabo el mismo currículo.

Pero no debemos olvidar que existen otro tipo de centros no convencionales que rompen con la lógica del orden escolar establecido, que piensan la relación educativa de manera radicalmente distinta. Mezclan alumnos y alumnas de diferentes edades en el mismo espacio, que se plantean una intensa participación de la comunidad escolar –más allá de lo que señala la legalidad- o que trascienden los muros escolares para empaparse de otros entornos educativos.

Se trata de escuelas más libres y democráticas que por sus planteamientos algo heterodoxos no siempre encuentran acomodo en la legislación actual.

Estas experiencias, además de su valor en sí, sirven para repensar el sentido y la vigencia de la institución escolar.

“En general son instituciones que ponen el acento en la relación educativa -más allá de la mera cognición-, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad” (Contreras, 2004: 9).

Una vez aprobada la Ley Orgánica de Educación (LOE), parece aconsejable que replanteemos un cambio en la etapa de Educación Infantil.

Tras la conflictividad que supone todo cambio educativo, debemos coincidir en que la verdadera función de la escuela es formar ciudadanos para el futuro.

Actualmente los centros disponen de una capacidad de maniobra pedagógica considerable para conseguir una óptima calidad educativa. Bajo las coordenadas de una autonomía y una organización flexible, tenemos la posibilidad de mejorar la calidad de nuestra educación.

“Pero a pesar de las ventajas de carácter pedagógico, didáctico y organizativo, lo que realmente necesitamos es un cambio de mentalidad” (Garrido y Grau, 2001: 13).

Necesitamos una escuela que no sólo transmita información, sino que necesitamos una escuela que ayude a construir activamente. Una escuela donde el aprender se convierte en pensar, y el pensar sea el verdadero protagonista de nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.

¿Por qué es necesario el cambio desde la etapa de Educación Infantil?

- Porque nuestra experiencia docente nos demuestra que son muchos los alumnos que pasan al primer ciclo de Educación Primaria sin estar preparados.
 - Porque presentan carencias generalizadas en la mencionada etapa, además
 - Se ha demostrado que es posible modificar el rendimiento cognitivo. ¿Por qué vamos a renunciar a su mejora, sobre todo en la edad óptima de 3-6 años, cuando la plasticidad de las estructuras cognitivas están desarrollándose?
- (Garrido y Grau, 2001: 14).

¿Por qué es necesario un cambio de mentalidad?, ¿Por qué es necesaria una escuela centrada en el desarrollo integral del niño?

Tal como argumentan expertos en la materia, nuestros alumnos en general, adolecen de falta de recursos mentales y de pensamiento crítico. Todo ello hace que la escuela de principios de siglo XXI deba utilizar la reflexión, la

comprensión y el uso activo del conocimiento como ejes prioritarios de su acción educativa.

“Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, construyendo una imagen suya, y al mismo tiempo, la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que entendemos por inteligencia. El mundo va cobrando un sentido cada vez más preciso y paralelamente aumentan las posibilidades de actuar sobre él” (Perkins, 1995, Garrido y Grau, 2001).

Los especialistas en pedagogía y psicología afirman que los sujetos empiezan a pensar cuando nacen y la capacidad de pensar de forma abstracta se empieza a manifestar en la adolescencia.

Antes de que se produzca el pensamiento abstracto, hay infinidad de manifestaciones de un pensamiento más concreto, que además es el que habitualmente utilizamos, a su vez, antes de que se produzca el pensamiento concreto: el niño ya es capaz por lo tanto de resolver multitud de situaciones prácticas mediante actividades de tipo motor. La capacidad de pensar se desarrolla al vivir en un medio social adecuado (Delval, 1995: 15).

Otro aspecto a mejorar en la escuela actual es que la escuela debe abrirse al entorno. Debe abrirse a los padres y fomentar una comunidad educativa con participación de los mismos.

La escuela, no agotada en el papel educativo, se convierte en lugar de encuentro de los diversos sujetos (familia, comunidad, instituciones culturales...), en el intento de componer el sentido de educar y de la educabilidad y, sobre todo, de garantizar una acción educativa que ofrezca a la comunidad un lugar de búsqueda del significado de ciudadanía, participación y democracia. (Hoyuelos, 2004: 18).

Practicar la escucha es decisivo para que el niño dé sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de comunicar.

Escuchar es un arte para entender una cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar, desear, etc (Hoyuelos, 2004: 130).

Una de las virtudes pedagógicas y culturales de Loris Malaguzzi, es la de haber sido capaz de encontrar una práctica coherente que define y da voz e identidad a un niño que, a pesar de los recientes conocimientos pedagógicos y psicológicos, todavía es un ser sin una clara identidad. Una práctica coherente con la declaración de principios que hagamos.

El mencionado autor nos indica que esta sintonía entre teoría y praxis educativa conforma la ética pedagógica del creador de las escuelas reggianas.

El iniciador de las escuelas nos pide que hagamos caso a la naturaleza que nos ha dado a los seres humanos una infancia larga, más que a ninguna otra especie. Lo terrible para él es predeterminar a un ser que está creciendo. Y que crece en la incertidumbre. Ésta es la ética del respeto a la infancia (Hoyuelos, 2004: 88).

La escuela no respeta lo que debiera los ritmos de los niños. Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa.

Es ciertamente falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante, brillante y mudable emergencia de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural .

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante y brillante y mudable emergencia de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural.

Si la naturaleza ha predispuesto que la duración de la infancia humana sea más larga (infinita, según dijo Tostoj), es porque sabe cuántos vados hay que atravesar, cuántas sendas hay que recorrer, cuántos errores tiene que ser corregidos por los niños y los adultos, y cuántos prejuicios hace falta superar; y cuántas infinitas veces los niños tendrán que tomar aliento para *restaurar* las imágenes de sí mismos, de los coetáneos, de los padres, de los educadores y del conocimiento del mundo (Hoyuelos, 2004: 88).

Es importante que la escuela respete este tiempo impidiendo que la psicología y la pedagogía realicen una distinción precoz y violenta de los estilos individuales.

El mencionado autor indica que la especie se distingue por su variedad. En ella reside su calidad de supervivencia. La pedagogía, el pensamiento y la obra de Loris constituyen una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra –como proyecto inacabado– una imagen de una infancia con derechos universales. En este sentido, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos de Reggio Emilia son el exponente del desarrollo de un dialógico proyecto humano y no sólo escolar de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.1.- OBJETIVOS DE LA TESIS:

2.1.1.- OBJETIVO GENERAL:

El propósito de este trabajo es estudiar los fundamentos y la eficacia del modelo de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia (Italia), como modelo de calidad a implementar en la Etapa de Educación Infantil.

Este trabajo pretende aportar probables nuevos planteamientos para la etapa de Educación Infantil, los que en una primera aproximación pensamos que vienen a enriquecer, ampliar o complementar aquellos principios ya existentes más que a sustituirlos. Este quehacer indagatorio en torno a posibles nuevos principios en la etapa de Educación Infantil lo vemos fundamental porque se pretende poner en documentos oficiales una pedagogía de educación infantil más avanzada que, revalorizando toda la riqueza básica de la etapa infantil, asuma los "nuevos" temas con las aportaciones que ofrece la investigación y el desarrollo teórico-práctico actual.

2. 1.2.- OTROS OBJETIVOS:

- Estar al día y dar cabida a las nuevas investigaciones e indagar en nuevos modelos educativos de la etapa de educación infantil.
- Investigar en profundidad el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi, pedagogo, creador y guía de las escuelas reggianas.
- Conocer la participación e influencia de prestigiosas personalidades en las escuelas reggianas.
- Conocer los elementos organizativos del modelo educativo reggiano.
- Valorar la importancia de la organización de los “talleres” en las escuelas infantiles municipales de Reggio.

- Conceder la importancia que se merece la “pedagogía de la escucha” en la primera etapa educativa.
- Conocer las ventajas del trabajo por “proyectos” que se lleva a cabo en las escuelas reggianas.
- Comprobar la importancia de la participación de los padres en los procesos educativos así como la conexión entre los centros educativos y su entorno (pueblo, ciudad).
- Conocer Remida, un centro de recursos materiales en la ciudad de Reggio.
- Conocer la gran labor de difusión de las ideas y principios de las escuelas italianas a través del centro internacional *Reggio Children Internacional*.
- Comparar nuestro modelo educativo de educación infantil con el modelo italiano, en cuanto a organización pedagógica, participación de los padres y autonomía de los centros para innovar.
- Investigar la repercusión del modelo reggiano en España y qué deberíamos cambiar.

2.2.- HIPÓTESIS DE TRABAJO:

La Etapa de Educación Infantil está necesitada de cambios para ofrecer una escuela de calidad.

- ✓ Las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia nos pueden servir como modelo de calidad a implementar en la etapa de educación infantil.
- ✓ Podemos potenciar las capacidades de los niños. Podemos abrirnos a la sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades y a su protagonismo interactivo. Podemos y está en nuestras manos crear una escuela amable, activa, inventora, habitable, documentada y comunicable, lugar de investigación, aprendizaje, cognición y reflexión.
- ✓ La apertura de los centros al entorno y a una mayor participación de los padres, repercute favorablemente en los rendimientos escolares y formación del alumnado.
- ✓ Los “talleres” del modelo de Reggio Emilia pueden ser un elemento innovador que desarrolle la capacidad general de los alumnos y la creatividad en particular.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3.- METODOLOGÍA

Los educadores de muchos países, se han interesado de forma notable en cómo otras naciones educan y cuidan a sus ciudadanos más pequeños. Uno de los modelos pedagógicos actuales para la etapa de educación infantil es el de Reggio Emilia.

Los modelos pedagógicos como en el caso que nos ocupa, el modelo de las escuelas reggianas, son el resultado de la reflexión sobre los propósitos, los contenidos y temporalización en tanto que la metodología, los recursos y la evaluación se derivan, en sus aspectos fundamentales, de los primeros. Es decir, un modelo pedagógico, toma una posición determinada ante el currículo, que incluye delimitar sus aspectos más esenciales: los fines, los contenidos y la temporalización así como proporcionar las herramientas necesarias para que estos puedan ser llevados a la práctica.

Es evidente que los modelos pedagógicos resuelven los mismos interrogantes que los currículos, sólo que a un mayor nivel de generalidad y abstracción, por ello en los mismos se establecen las líneas sobre cuya base emergen posteriormente los fines y los objetivos.

Un aspecto importante que tiene que tratar un modelo pedagógico para la educación inicial es la relación entre el educador, el aprendizaje y los niños y niñas, para establecer sus características y niveles de jerarquización. Asimismo debe delimitar qué papel desempeñan los recursos didácticos que se requieren para llevar a cabo su implementación.

Entre las principales tendencias pedagógicas tenemos los modelos tradicionales basados en la transmisión de información, los modelos activos que

proviene de la Escuela Nueva y los modelos actuales que proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación.

Escribir una tesis tiene sobre todo una finalidad de aprendizaje. Lo realmente decisivo es tener en mente una propuesta de trabajo para poder obtener un buen producto final, “una investigación que pueda ser útil a los demás” (Eco, 1989: 50).

La investigación realizada tiene un carácter cualitativo y descriptivo. La metodología cualitativa y sus estudios no dejan de ser menos importantes, rigurosos o definatorios que la metodología cuantitativa. Algunos autores han definido la investigación cualitativa como: “cualquier tipo de investigación que produce resultados no encontrados por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación” (Strauss y Corbin, 2004: 57).

2.3.1. Orientación metodológica utilizada

En coherencia con el planteamiento de la investigación, los objetivos y las hipótesis que queremos validar, hemos optado por una orientación metodológica de tipo cualitativo porque es en nuestra opinión la más adecuada para describir, conocer, comprender la realidad de las escuelas de Reggio y para comprobar las posibilidades de aplicar críticamente el modelo en nuestro entorno social. Consideramos que a una investigación de enfoque constructivista y holista le corresponde una metodología de orientación cualitativa.

En la investigación hemos seguido los pasos del método científico: definición y delimitación del problema, formulación de objetivos y de hipótesis, conocimiento del estado de la cuestión, metodología para la recogida y selección de la información, tratamiento de los datos, verificación o refutación de las hipótesis y conclusiones sobre el problema planteado.

Se parte de hipótesis teóricas que pretendemos contrastar con los datos obtenidos de las fuentes primarias y secundarias.

Hemos pretendido realizar una tesis de compilación. “En una tesis de compilación el investigador se limita a demostrar que ha revisado críticamente la mayor parte de la literatura existente, ha sido capaz de exponerla con claridad y ha intentado interrelacionar los diversos puntos de vista, ofreciendo así una panorámica inteligente” (Eco, 1989: 23).

El perfil metodológico de la investigación viene determinado por las siguientes dimensiones: diacronía, intensión, subjetividad, síntesis, inducción y neutralidad (Bericat, 1998: 62). Un conjunto de seis dimensiones que incluyen las decisiones más importantes a la hora de definir la orientación metodológica de una investigación social.

La perspectiva de tiempo, según se oriente a la captación estática o dinámica del fenómeno objeto de estudio (sincronía/diacronía). La perspectiva del espacio, o acotación del objeto, por la que se opta entre una consideración extensiva del fenómeno social, o entre una consideración intensiva o profunda (extensión/intensión). El punto de vista desde el que el investigador observa, que puede ser interno o externo al lugar que ocupan los sujetos observados (subjetividad/objetividad).

El modo de conceptualizar la naturaleza del objeto, bien en tanto conjunto de partes que pueden ser estudiadas por separado, bien en tanto unidad indisoluble y relacional de componentes (análisis/síntesis).

El sentido de proceso de construcción teórica, iniciado desde el extremo ideacional, metateórico o hipotético, o desde el extremo empírico u observacional (deducción/inducción). (Ver cuadro nº. 3).

El grado y tipo de interafectación existente entre la técnica a utilizar y el fenómeno social que se investiga (reactividad/neutralidad).

- 1.- Sincronía – Diacronía
- 2.- Extensión – Intensión
- 3.- Objetividad – Subjetividad
- 4.- Análisis – Síntesis
- 5.- Deducción – Inducción
- 6.- Reactividad – Neutralidad

Cuadro nº 3. Dimensiones metodológicas de la investigación social. A partir de Bericat, 1989.

A la investigación de orientación cualitativa le suelen ser atribuidos los polos derechos de la lista de dimensiones, esto es, se las considera investigaciones que atienden a los procesos o diacronías de los fenómenos sociales que analizan en profundidad el fenómeno de estudio, que observan desde el punto de vista de la subjetividad de los sujetos investigados; que no descomponen la realidad social de un objeto en sus partes componentes, sino que buscan su identidad en la peculiar estructura de relaciones que mantienen sus elementos que operan por inducción, otorgando importancia clave al contacto vivo con el medio social, y que estudian la realidad en su espontánea constitución, sin instrumentos que modifican esa misma realidad y la desnaturalizan (Bericat, 1989: 62).

El valor o utilidad de las seis dimensiones que se presentan en este apartado estriba en el hecho de que ofrecen una guía para caracterizar de forma más precisa a como hasta ahora se viene haciendo, el perfil metodológico de una determinada explicación.

En la observación, o en sentido general, en el estudio de casos, más allá de un control estricto, lo que se persigue es una observación múltiple tanto del objeto como de su contexto próximo.

Según el mencionado autor, pueden analizarse múltiples facetas de su naturaleza y de la situación a la que se ubica. Pueden analizarse, también, la estructura de relaciones internas al objeto, la estructura de relaciones propia de la situación, así como la estructura de relaciones existente entre el objeto y la situación contextual. Y esto posibilita una aprehensión conceptual más válida de la realidad social, una capacidad mejorada para registrar las esencias de los fenómenos, esencias que están en la base del reclamo de los métodos cualitativos por el uso de conceptos sensibles a la naturaleza de la realidad social, lo que incrementa la “validez interna”.

Es habitual entre los investigadores cualitativos contrastar su propio método inductivo con el deductivo de los investigadores cuantitativos. Me parece que toda investigación implica deducción e inducción en el amplio sentido de estos términos; en toda investigación nos movemos desde las ideas a los datos así como también desde los datos a las ideas (Hammersley, 1992: 48).

La fase de verificación está relacionada con los paradigmas utilizados. Esta investigación utiliza paradigmas constructivistas y sistémicos y utiliza los siguientes criterios de validez:

- Credibilidad: se refiere al valor de la verdad de la investigación. En esta investigación la credibilidad está asegurada por medio de un marco teórico derivado de la literatura reciente y clásica del tema abordado.
- Transferencia: intenta conseguir la aplicabilidad de los resultados, es decir, el grado de extensibilidad de los resultados obtenidos, que es la finalidad de esta tesis, así como:

- **Confirmabilidad:** persigue la correspondiente objetividad, es decir, capturar el mundo de la misma manera que lo haría una persona no interesada y sin prejuicios.

La clave de recopilar y corroborar diferentes percepciones ha residido en obtener datos de múltiples fuentes de datos (Mc. Millan, 2005: 454).

Dentro de la unidad relacional de los componentes de las escuelas de Reggio, analizaremos los aspectos que delimitamos en nuestro trabajo: la consideración extensiva, porque este modelo tiene sentido desde la síntesis, desde la integración en el todo, y la intensiva de las partes del todo estudiadas en mayor profundidad, los aspectos que nos interesa estudiar con respecto a las prácticas españolas. El estudio del todo es obligado para que las partes estudiadas tengan sentido, incrementando la validez interna de la investigación.

En cuanto a las técnicas de recogida de datos utilizadas se han elegido las propias de los métodos de investigación cualitativos que mejor nos pueden facilitar la información deseada:

- La observación, para captar el desarrollo de los hechos.
- La entrevista, en formato abierto, no estructurado.
- Las lecturas de documentos escritos y publicaciones de carácter científico.

2.3.2. Trabajo de campo

Los trabajos de campo recopilan detalles descriptivos sobre: qué, dónde, cómo y por qué de una actividad o acontecimiento. Como nos indica Mc. Millan, la observación participante es realmente una combinación de estrategias particulares de recogida de datos (Mc. Millan, 2005: 449-455):

- participación limitada,
- observación de campo,

- entrevistas y
- recogida de materiales.

Una vez seleccionado el lugar a observar, en nuestro caso Reggio Emilia, fue conveniente ir adquiriendo datos sobre las relaciones sociales, espaciales y temporales.

La información la obtuvimos de antemano a través de diferentes medios. Así lo hicimos antes de visitar las escuelas, a través de libros, ponencias, revistas, Internet y entrando en contacto con profesionales de la educación que habían participado de la experiencia reggiana.

2.3.2.1. Observación participante

Con la observación participante estudiamos en profundidad el objeto y contexto próximo de lo que queremos observar, qué fenómenos, aspectos o partes y qué respuesta esperamos. Con esta estrategia pretendemos comprobar si se hace lo que se dice y cómo repercute en el alumnado.

Tanto en las notas de campo como en los registros inmediatos, las posibles interpretaciones se separan de las observaciones actuales. Tomamos nota de la cantidad de profesionales, de la estructura organizativa y las actividades que se realizan así como del ritmo, los horarios y las costumbres.

En el mes de octubre del año 2006 participamos en un viaje de estudios a Reggio un total de 148 personas de varias comunidades de España para conocer “in situ” las mencionadas escuelas. Fue una gran oportunidad que nos ayudó muchísimo a conocer estas escuelas de ensueño.

Recibimos formación sobre las mencionadas escuelas en el Centro Internacional Loris Malaguzzi, centro de acogida a los grupos de profesionales

que llegan a Reggio procedentes de todo el mundo. El primer día fuimos recibidos por la Presidenta de Reggio Children, Giordana Rabitti y por la Presidenta de la Asociación “Amici di Reggio Children”, Gianna Fontanesi.

Posteriormente hubo una ponencia por parte de Maddalena Tedeschi, Pedagoga, en torno a “Aspectos pedagógicos de la experiencia de las escuelas infantiles de la Municipalidad de Reggio Emilia”.

Al día siguiente podíamos visitar dos de las siguientes escuelas: Bellelli, Faber, Rodari, Sole, Gabbianella, Prammpolini, Tondelli, Balducci, Allende, Freire y Chorela. Tuve la oportunidad de visitar dos de las mencionadas escuelas: Escuela “Faber” y Escuela: “Tondelli”. Tras visitarlas, tuvimos la oportunidad de departir con las profesionales de las mismas y de aclarar posibles dudas.

En las mencionadas visitas pudimos observar un sistema de enseñanza mediante el arte para facilitar la comunicación de los niños con el mundo. Desarrollan la creatividad y la libertad de expresión. Estas escuelas son divergentes a las escuelas tradicionales ya que no hay un currículo preestablecido al cual los niños deban ceñirse. El papel del profesor es el de facilitar, organizar y orientar para posibilitar el desarrollo de los pequeños. Existe apertura y autonomía, lo que no quiere decir que no haya límites y normas.

Otro rasgo importante identificativo de estas escuelas es la “documentación”, a modo de evaluación y soporte de los procesos de enseñanza aprendizaje mediante las notas, fotos, vídeos, a través de los cuales estudian qué es lo que le preocupa al niño. Es un hecho compartido. También la gran implicación de las familias así como del Ayuntamiento, de toda la ciudad.

Ese mismo día por la tarde en el Centro Internacional, tuvo lugar la presentación de dos Proyectos realizados en las escuelas infantiles con los niños:

- “El dulce hacer nada” desde la Muestra “Diálogos con los lugares” de la Escuela “Balducci” realizada por niños de 3/6 años, así como:
- “Colonnalbero” de la Escuela “Rodari” de niños de 0/3 años.

Al día siguiente volvimos al Centro Internacional donde nos mostraron el Centro Internacional, anteriormente fábrica “Locatelli” del queso Parmesano-Reggiano, que es a su vez un centro de experimentación educativa en su más amplio sentido. Cuentan con profesionales dedicados exclusivamente a la creación e investigación de nuevos materiales para las escuelas, como distintos tipos de mesas con formas innovadoras, mesas con cristal transparente en la parte superior, distintas formas de iluminación tanto para las mesas y como para las aulas.

También el mencionado centro cuenta con un centro de Documentación, Búsqueda e Investigación Play+. De todo ello obtuvimos material fotográfico que figura en el anexo de este trabajo.

Durante el recorrido pudimos contemplar el Laboratorio “Rayo de Luz” así como visitar la Muestra “Una ciudad, muchos niños” y la Muestra “ Diálogo con los lugares”.

Los rasgos válidos se obtienen cuando los acontecimientos se revelan espontáneamente y los participantes actúan de la manera que suelen hacerlo ante la presencia del investigador. Tuvimos esa oportunidad en todo momento.

Posteriormente visitamos el Centro de Reciclaje Creativo Remida. Un centro donde se recoge y clasifica para su posterior distribución a las escuelas el material sobrante de las múltiples fábricas existentes en Reggio y sus alrededores. Es una muestra más de la implicación de las gentes de Reggio con sus escuelas. Se recoge: alambre de múltiples formas, plástico, tornillos, arandelas, anillas, trozos pequeños

de metal, botones, cintas, flores de tela, piezas de cristal sobrante de lámparas, adornos, papel, cartulina, hule, telas, hilos, y lanas.

En el Centro Internacional Reggio Children pudimos ver dos vídeos. “Mensaje de Loris Malaguzzi” que consta del álbum de fotos de la Institución “Amigos de Reggio” así como de entrevistas y proyectos, lenguajes simbólicos y trabajo cooperativo con niños.

Así mismo, presenta parte de la conferencia que Loris Malaguzzi pronunció con ocasión de la concesión del premio Kohl’s en Chicago en el año 1993. Y el segundo vídeo en torno a un Proyecto: “El parque recreativo de los pájaros”.

Siempre nos había llamado la atención el enfoque educativo de estas escuelas con proyectos que nacen de lo cotidiano, sus reflexiones, la alta participación de los padres y la importancia que conceden al espacio-ambiente.

La escucha es muy importante en la observación participante y nosotros lo tuvimos muy en cuenta y mucho más cuando Reggio desarrolla una “pedagogía de la escucha”.

Queremos dejar constancia de las facilidades que tuvimos en Reggio el grupo de profesores que fuimos porque la visita estaba organizada desde hacía dos años por la publicación Hik Hasi de Pamplona.

2.3.2.2. Entrevistas

La finalidad de las mismas era intercambiar información e ideas en torno a las escuelas reggianas. Al saber que Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, había dedicado un capítulo de su libro: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, a las escuelas infantiles

municipales italianas, nos pusimos en contacto con él, vía Internet, para ver los puntos en común, y a continuación detallamos el E-mail que recibimos el 22 de mayo de 2002:

I thnk that both Malaguzzi) and I felt that we were kindred spirits. That is, while the languages are not the same as intelligences, they both highlight the many ways in which children can make sense of the world. Also, while I only list 8 or 9 intelligences, when you combine them in various ways, you easily come up with even more than 100 languages.,
With best wishes, Howard

Asimismo, tuvimos la oportunidad de hablar con Gardner en Almería con ocasión del IV Congreso Internacional de Psicología celebrado en abril del año 2004. en torno a la figura del pedagogo italiano así como de aspectos sobre su amistad y su colaboración con las escuelas reggianas.

Hoy en día, son muy pocos los campos de estudio que no hayan sido estudiados previamente. En la presente tesis ignorar investigaciones previas resultaría una torpeza inconfesable.

Tuvimos la ocasión de mantener entrevistas personales con Alfredo Hoyuelos, director de los talleres de las Escuelas Municipales Infantiles de Navarra, que realizó su tesis doctoral en torno a la figura de Loris Malaguzzi y sus ideas pedagógicas en la Universidad de la mencionada localidad, y que fue leída en noviembre del año 2001.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4.- FUENTES DOCUMENTALES

En lo que se refiere a las fuentes documentales, distinguimos las fuentes primarias de las secundarias.

2.4.1. Fuentes Primarias

Le damos la consideración de fuente primaria a un libro que es la compilación de conversaciones mantenidas por Carolyn Edwards, Lella Gandini y George Forman, profesores de universidades americanas, con Loris Malaguzzi, para responder en Estados Unidos al interés suscitado por encontrar las bases teórico-prácticas del proyecto reggiano, que fue publicado originalmente en inglés (Edwards, C.; Gandini, L; Forman, G, *The Hundred Languages of Children*, Nueva Jersey: Ablex Publishing, 1993). Se trata de la mejor y más completa publicación existente para todo el que quiera acercarse con el fin de conocer las características culturales y educativas de la experiencia reggiana.

El libro está dividido en cinco partes: una presentación de Howard Gardner y David Hawkins; una introducción sobre Reggio Emilia; cinco entrevistas a diversos profesionales de Reggio Emilia (la ya señalada a Loris Malaguzzi, a Sergio Spaggiari para hablar sobre la gestión social, a Carla Rinaldi para comentar los elementos que componen el proyecto educativo, a Simona Bonilauri y Tiziana Filippini para dialogar sobre el rol del pedagogo en el proyecto educativo y a Veà Vecchi para narrar la aventura del taller y del *atelierista* en las escuelas reggianas); algunos capítulos, escritos por los editores de la obra, sobre el papel del espacio-ambiente y el del educador, los procesos de simbolización y la organización de un proyecto concreto sobre los dinosaurios; y la última parte recoge algunas interpretaciones de la experiencia reggiana en Estados Unidos.

Posteriormente fue publicado en italiano (*I cento linguaggi dei bambini*, Pedregno; Edizioni Junior, 1995) y un capítulo del libro estaba ya disponible en catalán desde 1996 y traducido al castellano en 2001 con el título “*La educación infantil en Reggio Emilia*” de la editorial Octaedro-Rosa Sensat. En sus páginas, Malaguzzi, a través de una entrevista, realiza una revisión de la historia, las ideas y la cultura educativa de la experiencia de Reggio Emilia.

También tienen la consideración de fuentes primarias las entrevistas a Loris Malaguzzi, aparecidos en distintos artículos, que nos ofrecen un amplio conocimiento de las escuelas reggianas:

Bienes, P. (1993) “Conversación con Loris Malaguzzi”, *Infancia*, 18 (marzo-abril), 8-10.

Cabanellas, I. (1987) “Loris Malaguzzi, los cien lenguajes del niño”, *Itaca*, I (diciembre), 11-12.

Castro, M. G. (1985) “Loris Malaguzzi. El niño como protagonista”, *Cuadernos de Pedagogía*, 125 (mayo), 57-61.

Pérez, G. (1990) “Mejorar la calidad educativa es un problema de reciclaje cultural. Loris Malaguzzi y Sergio Spaglieri analizan la situación actual de la educación”, *Comunidad Escolar* (septiembre).

Rey, M. (1985) Loris Malaguzzi: “El niño tiene gran capacidad de aprendizaje”, *Comunidad Escolar* (abril).

Otra fuente de información de gran interés es la investigación del ISTORECO, comenzada en 1997 y terminada en mayo de 1999, recopila diversos documentos de distintos archivos para reconstruir la historia de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia desde 1913.

La base documental ha sido realizada por Laura Artioli y Antonio Canovi, con el título de *La cultura dell'infanzia e l'esperienza delle scuole materne comunali* en Reggio Emilia a través del centro de investigación histórica antes mencionado.

Esta investigación se propone, en sus objetivos, la creación de un archivo Malaguzzi, y la recogida de testimonios de varios protagonistas de la experiencia reggiana y de materiales documentales que pueden servir para reconstruir la historia de las instituciones educativas. Este estudio es un encargo de la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Reggio Emilia, de la sociedad Reggio Children y de la Asociación Amici di Reggio Children.

Tal como los autores señalan en la introducción de dicho estudio es sólo el inicio, no completo, de futuras investigaciones. Así, se trata de un estudio de carácter histórico el cual nos sirve, en parte, para realizar nuestras reflexiones interpretativas.

Para el interés de nuestra investigación diremos que dicho estudio recopila:

- Documentos del currículo escolar de Loris Malaguzzi.
- Entrevistas orales realizadas a diversas personas que conocieron a Loris Malaguzzi y que dan una opinión sobre la relación con este personaje.
- Documentos del Archivo Comunale de Reggio Emilia y, en concreto, del Consultorio Médico Psico-Pedagógico en el que Malaguzzi trabajó, y de algunas Escuelas Infantiles históricas de Reggio Emilia.
- Documentos del Archivo del Teatro Municipale Valli de Reggio Emilia, de cuyo Comité Directivo formó parte, en los años 60, Loris Malaguzzi.

- Documentos encontrados en el Archivo del Centro “Ernesto Codignola” que establecen la relación, en 1949, de Loris Malaguzzi con la Federación Internacional de Comunitat d’Énfants (FICE).
- Documentos sobre algunos Congresos en los que Malaguzzi participó en los años 70-80.
- Documentos recogidos de revistas y periódicos italianos en los que Malaguzzi ha escrito diversos artículos de carácter pedagógico o no.
- Documentos encontrados en el archivo provincial de la D. S. (antiguo Partido Comunista italiano) con algunas intervenciones de Loris Malaguzzi.
- Documentos personales que contienen algunas intervenciones de Loris Malaguzzi.
- Documentos biográficos sobre Loris Malaguzzi que ayudan a reconstruir su historia biográfica.
- Un inventario organizado, por años, del diverso material que Loris Malaguzzi tenía en su casa y que han sido conservado por su hijo Antonio, quien ostenta la propiedad y custodia.
- Un inventario completo de los libros que Loris Malaguzzi tenía en su casa, conservados en 8 grandes cajas.

Calificamos como fuentes primarias la colección de filmas “Open Windows” en la que se destaca en la introducción la importancia del “ambiente” en las mencionadas escuelas, escrito con ocasión de la muestra “Los cien lenguajes de los niños” por Loris Malaguzzi, así como un plano-croquis de la Escuela “Diana”.

También dos vídeos. El video: “*Mensaje de Loris Malaguzzi*” que consta del álbum de fotos de la Institución “Amigos de Reggio” así como de entrevistas y proyectos, lenguajes simbólicos y trabajo cooperativo con niños. Así mismo, presenta parte de la conferencia que Loris Malaguzzi pronunció con ocasión de la concesión del premio Kohl’s en Chicago en el año 1993.

Y el segundo vídeo tiene por título: “*El parque recreativo de los pájaros*” que gira en torno al proyecto con el mismo nombre que desarrollaron los niños de las escuelas reggianas. La idea inicial era crear un lago de agua fresca para los pájaros sedientos que habitan los espacios del colegio. Si tienen sed también tienen que tener hambre y si tienen hambre y sed, entonces posiblemente también estén cansados. Nuevas ideas surgen ahora para el proyecto y son añadidas a las originales.

Por lo que acabamos de describir, podemos ver que a pesar de que Loris Malaguzzi no publicase ningún libro, nos quedan todos sus principios e ideas, sus charlas, sus ponencias, sus intervenciones, recogidos por las personas que le conocieron y colaboraron con él.

Del mismo modo nos queda su “*modus operandi*”, su práctica que es seguida por sus continuadores y por muchas escuelas infantiles de todo el mundo que consideran a las mencionadas escuelas como una “meca pedagógica”, referente mundial en el ámbito de la educación infantil.

2.4.2. Fuentes secundarias

En cuanto a las fuentes secundarias citaremos en primer lugar una publicación de 1985: *Malaguzzi, Loris y otros: L' occhio se salta il muro*, editada por el Ministerio de Educación y Ciencia y la Comunidad de Madrid. A pesar del título, se trata de una publicación en castellano. Es una versión ya antigua aunque interesante, de las exposiciones que actualmente viajan por el mundo.

La revista *Cuadernos de Pedagogía* (nº 113, mayo de 1984) también publicó un artículo a propósito de esta exposición. El catálogo actual, con nuevos contenidos y secciones, está publicado en una versión bilingüe (italiano e inglés) con algunos textos también en francés) bajo el título *I cento linguaggi dei*

bambini, Correggio: Reggio Children, 1996. Merece la pena mirarlo por la calidad de los proyectos expuestos y por la belleza visual y de contenido de las imágenes fotográficas que acompañan al texto.

Otro libro muy clarificador y de los primeros en lengua castellana en torno a las escuelas infantiles municipales del norte de Italia es: “*Escuelas de Reggio Emilia, La inteligencia se construye usándola*”, publicado por el Ministerio de Educación y Cultura y de Ediciones Morata en el año 1995. Se trata de una recopilación de diversos artículos publicados originalmente en dos revistas que, desde 1976, dirigió Loris Malaguzzi (*Zeroseis y Bambini*). En él se nos detallan los diversos proyectos que se han llevado a cabo en las mencionadas escuelas como son: nuestras manos no son iguales, la luz y la oscuridad, la experiencia de cocinar, el salto de longitud y la voz de las palabras y las palabras de la voz, así como una entrevista realizada a Malaguzzi sobre el taller.

También hemos de destacar a los autores que citamos a continuación porque dedicaron importantes artículos, en la revista Cuadernos de Pedagogía, a modo de compilación, en noviembre del año 2001 a las escuelas reggianas con el título: “Entre la escucha y el respeto: Loris Malaguzzi, pensamiento y obra pedagógica”.

El artículo “Atravesar los límites” estaba realizado por Sergio Spaggiari, pedagogo y director de las mencionadas escuelas. El siguiente artículo con el título: “La construcción de un modelo” está escrito por el mismo coordinador de la mencionada compilación, en el que de forma breve nos hace una interesante descripción de la situación de las mencionadas escuelas, nos describe el prestigio de las mismas, así como de su organización.

Jerome Bruner, profesor en la Universidad de Nueva York, defensor del constructivismo con su valiosa aportación del concepto de “andamiaje” también participó con un artículo con el título: “Una ayuda respetuosa” en el que nos

relata lo que aprendió de su colaboración con Loris Malaguzzi y de su experiencia pedagógica en Italia.

Otro artículo es de Gunilla Dahlberg, profesora de la Escuela de la Educación de la Universidad de Estocolmo. En él nos habla de las ideas de Reggio Emilia en los países nórdicos.

A continuación queremos destacar otro artículo con el título “Loris Malaguzzi en Estados Unidos” escrito por George Forman, catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Massachussets, en Amherst.

Nos describe cómo la influencia del pedagogo italiano en los Estados Unidos comenzó en los años 1980, describe la exposición “Los cien lenguajes de los niños”, como vehículo de divulgación de los trabajos de los niños, también del poder de la documentación que aseguraba la calidad de la reflexión de los niños, creaba un sentido histórico para el personal de cada escuela y también hacía posible que el profesorado tuviese un alto nivel de discusión acerca de la calidad educativa diaria. De igual modo destaca la labor de investigación llevada a cabo por los maestros en las escuelas.

Y por último otro artículo firmado por Irene Balaguer, directora de la revista *Infancia*, con el título “Repercusión de la experiencia en España”, nos relata como desde el año 1974, se ha dado una continuada presencia y participación en España de la experiencia de Reggio Emilia, en múltiples lugares y diversos foros: en Barcelona, primero, en las *Escoles d’Estiu* de Rosa Sensat, y, más adelante, en la Palma de Mallorca, Madrid y Barcelona, con la exposición: “*L’occhio se salta il muro*”, “El ojo salta el muro” que posteriormente se denominaría “Los cien lenguajes de los niños”.

Howard Gardner, ha redactado el prefacio del libro en versión inglesa de “*La educación infantil en Reggio Emilia*” que más adelante comentaremos, y

dedica un capítulo entero de su libro *“La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas”* a las escuelas reggianas con el título: *“Cómo educan las culturas: Los mejores centros de preescolar del mundo”*, en referencia a un artículo publicado en la revista *Newsweek* el dos de diciembre de 1991, en torno a *“las 10 mejores escuelas en el mundo y lo que podemos aprender de ellas”*. En el mencionado libro, Gardner hace referencia a que en los que destacan las escuelas reggianas es en el tipo y calidad de las actividades que los niños llevan a cabo con regularidad, en la manera profundamente afectuosa y respetuosa con que los enseñantes interactúan con los niños y entre sí.

También otra de las cualidades las relaciones constantes entre los enseñantes y los padres y la labor del *“pedagogo”* y el *“atelierista”* y sobre todo la asombrosa *“documentación”* del trabajo de los niños que cada día realiza el personal docente.

Gardner fue amigo y colaborador de Loris Malaguzzi. Visitó las mencionadas escuelas en varias ocasiones y esa colaboración sigue actualmente con Carla Rinaldi, sucesora de Loris Malaguzzi y del Proyecto Zero del que Gardner es subdirector. Fruto de esta colaboración ha sido la publicación de dos libros: *“Making learning visible”* y *“Making teaching visible”* en los que se destaca la importancia del trabajo cooperativo.

Es fuente secundaria las aportaciones de Alfredo Hoyuelos Planillo, en su tesis *“La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi”*. En esta obra se explica en profundidad la obra y vida del pedagogo nacido en Corregio. En el año 2004 publicó parte de su tesis con el mismo nombre en la editorial Octaedro.

También publicó en México posteriormente el libro *“La complejidad en la obra de Loris Malaguzzi”*, en el año 2003. Sabemos que Loris Malaguzzi seguía las ideas de Edgar Morin.

Otro libro muy interesante es: “*La calidad en las escuelas de Reggio Emilia*”, de Gunilla Dahlberg y Peter Moss, publicado por la editorial: Graò en el año 2005.

Un manual digno de destacar es: “*La calidad en la etapa de Educación Infantil*”, escrito por Miguel Ángel Zabalza Beraza, profesor de la Universidad de Santiago de Compostela. Uno de los capítulos del libro está dedicado a las escuelas infantiles de Módena, lugar muy cercano a Reggio, sólo a 20 kilómetros, y cuyas escuelas infantiles también fueron guiadas en sus comienzos por Loris Malaguzzi.

Infancia en Europa de marzo de 2004 publicó un monográfico dedicado a las escuelas infantiles municipales italianas con ocasión de los 40 años de la inauguración de la escuela “Diana”. En la misma destacan los siguientes autores, con los siguientes títulos:

- ✓ Carla Rinaldi y Peter Moss: “Qué es Reggio”
- ✓ Ferruccio Cremaschi: “Una ciudad que se transforma”
- ✓ Alfredo Hoyuelos: “La pedagogía de la transgresión”
- ✓ Carlo Barsotti: “Caminando sobre hilos de seda”
- ✓ Howard Gardner: “Los cien lenguajes de una reforma educativa conseguida”
- ✓ Gunilla Dahlberg: “Establecer conexiones”
- ✓ Jerome Bruner: “Reggio: “Ciudad de la cortesía, la curiosidad e imaginación.”, e
- ✓ Irene Balaguer: “Gestión social y participación”.

Durante el viaje de estudios a Reggio Emilia tuvimos la oportunidad de adquirir dos libros: *Making Learning Visible*, antes mencionado, y el libro “*Ladrillo a Ladrillo*” de Renzo Barazoni en torno a la historia de la creación de la Escuela “Villa Cella”, que fue la segunda escuela a la que fue destinado Malaguzzi como maestro tras el primer destino en la escuela de Sologno.

Por último, citaremos diversos artículos sobre su pensamiento, obra y recuerdo, publicaciones en otras lenguas y material audiovisual:

Artículos sobre su pensamiento, obra y recuerdo

Balaguer, I. (1995) “Palabras de homenaje a Loris Malaguzzi”, *Infancia*, nº. 29 (enero-febrero), 45.

Cabanellas, I, y Hoyuelos, A. (1994) “Cartas a Loris”, *Infancia*, 26 (julio-agosto), 2-3.

Caivano, F. (1995) “De los fuertes y de los débiles”, *Infancia*, 31 (mayo-junio), 2-3.

Caivano, F. 1995) “El legado de Loris Malaguzzi”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 240 (octubre), 88.

Dalmau, B. (1993) “Loris Malaguzzi, Premio Lego 1992”, *Infancia*, 18 (marzo-abril): 2-3.

Dolci, M. (1990) “Las sombras en la escuela infantil”, *Infancia*, 3 (septiembre-octubre): 7-14.

Hoyuelos, A. (1996) “Loris Malaguzzi y el taller de expresión”, *Infancia*, 37 (mayo-junio), 13-16.

Mata, M. (1994) “Loris Malaguzzi salta el muro”, *Comunidad Escolar*, 3 (febrero).

Pablo, P. (1994) “Loris Malaguzzi”, *Infancia*, 27 (septiembre-octubre), 2-3.

Rinaldi, C. (1995) “Conferencia Inaugural: La infancia en una sociedad que cambia”, en *Temas de Infancia*, Vol. II, Barcelona: Centro de Publicaciones del MEC/ Associació de Mestres Rosa Sensat, 25-31.

Rinaldi, C. (1998) “Los pensamientos que sustentan la acción educativa”. *Infancia*, nº. 50, 4-18.

Rinaldi, C. (1999) La formación en una escuela de la educación. *Infancia* nº. 58, 8-15.

Rinaldi, C. (2001) Una pedagogía de la escucha: perspectiva desde Reggio Emilia”. *Infancia en Europa*, 01.1, 3-6.

Publicaciones en otras lenguas

Autoría compartida (2000). “Reggio Emilia”. *Italiatik Euskal Herrira*, 53: 8-29.

Cabanellas, I. y Hoyuelos, A. (2000) “Loris Malaguzzi”, *Hik Hasi*, 47, 40-42.

De especial interés, aunque no traducidos al castellano –se encuentran en italiano y en inglés, se encuentran dos libros:

- Autoría compartida: Atelier 3. Arredi per l’ infancia. Reggio Emilia: ISAFF. Se trata de un catálogo de mobiliario escolar, y
- Ceppi, G y Zini, M. (1998) *Bambini, spazi, relazioni. Mettaporgetto di ambiente peer l’ infancia*, Reggio Emilia: Reggio-Children. Esta publicación recoge una investigación realizada entre Reggio Children y la Domus Academy de arquitectura de Milán; ofrece un análisis e indicaciones prácticas para proyectar un espacio-ambiente para la infancia. Extraordinaria obra, interesante para profesionales de la educación.

Material audiovisual

Con motivo de la estancia de la exposición “L’occhio se salta il muro” en Madrid, en 1985, el MEC realizó un vídeo-muestra de dicha exposición.

También el mensaje de Loris Malaguzzi en vídeo así como “El parque recreativo de los pájaros”.

La colección de diapositivas *Open Windows* ofrece una panorámica de algunos de los espacios de las escuelas reggianas.

También se encuentra el vídeo *Per fare el ritratto di un leone* (en italiano y en inglés), en el que se narra el proyecto llevado a cabo con unos niños y niñas que quieren retratar un gran león de piedra de una plaza de Reggio.

Recientemente, en el año 2001, Michele Fasano ha hecho un extraordinario vídeo, titulado *Non in un posto qualsiasi* (en italiano y en inglés), que muestra un recorrido histórico de la experiencia reggiana.

Finalmente citaremos la película realizada por Carlo Barsotti en 1994, y que, con el título *L'uomo de Reggio Emilia* (versión en italiano y en sueco), ofrece una afectuosa visión sobre Loris Malaguzzi.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

**2º PARTE: LORIS MALAGUZZI Y LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL**



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.- EL RETO DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL

3.1. La calidad en educación

En unos momentos en los que se está utilizando el concepto de calidad para justificar diversas propuestas tanto en el ámbito social como en el propiamente educativo, es preciso detenerse, tomar un poco de distancia ante el torbellino de mensajes y plantear la calidad desde opciones teóricas sólidas, aceptables técnicamente, realistas y, en la práctica, con compromisos sólidos y éticos.

Para Gairín y Martín la calidad no es nada nuevo. Ni siquiera en los contextos educativos, por lo que es conveniente y posible hacer una aproximación racional y lógica a los planteamientos, posiciones y alternativas de aplicación. Siempre partiendo de certezas, implicando a toda la comunidad y respondiendo a los contextos complejos y cambiantes en los que se insertan las organizaciones educativas.

No podemos perder la perspectiva del compromiso conjunto y de la acción focalizada hacia la mejora continua que deben perseguir los centros educativos como unidades de calidad. Mejoremos los centros, sus recursos, la planificación, las relaciones internas y externas, evitemos los agravios comparativos dentro de la doble red pública y privada, apoyemos el desarrollo personal y profesional de los docentes, resolvamos la atención a la diversidad con propuestas integradas y nuevos perfiles profesionales, mejoremos la convivencia y la información interna y externa y habremos mejorado tanto cuantitativamente como cualitativamente la educación en nuestro país (Gairín y Martín, 2002: 2).

“Creemos superados y superables los planteamientos que asocian la calidad con el control externo y con la adecuación a estándares preestablecidos, que olvidan la opción educativa de la contextualización y de la implicación personal. Por ello, defendemos la necesidad de que los centros se apropien y adecuen las propuestas existentes a su proyecto pedagógico, a la vez que consideramos necesario potenciar enfoques más culturales y críticos que asuman la mejora como parte de la función institucional y mecanismo de desarrollo profesional” (Gairín y Martín, 2002: 3).

La calidad es sinónimo de complejidad, de relaciones e interrelaciones, de compromisos pedagógicos, éticos, organizativos y de gestión de recursos. La calidad va unida a aspectos como la mejora continua, acciones planificadas, lleva implícito asumir compromisos sólidos y aceptar su multidimensionalidad. La calidad nunca debe ir asociada a soluciones “mágicas”, “recetas” sencillas o imposiciones normativas.

Nos proponemos problematizar el concepto de calidad –entre otras ideas dominantes- y queremos exponer este campo a la crisis de pensamiento del mundo actual que supone el cuestionamiento por parte de la posmodernidad de los principios de la modernidad.

En el campo de la primera infancia habrá quien vea esto como un motivo de pesimismo y desesperanza. Nosotros no. Antes que un factor de desesperación, la crisis puede ofrecer una esperanza y un optimismo renovados.

Provocar una crisis en el pensamiento de las personas puede ser creativo, puede abrir nuevas posibilidades y expectativas, preguntas y soluciones alternativas, oportunidades de nuevas interpretaciones y maneras de ver las cosas, imágenes de futuro accesibles que no reflejen una añoranza nostálgica del pasado ni asuman una actitud pesimista.

Vivimos en un mundo regido cada vez más por el tiempo, guiado por nuevas tecnologías y la demanda de una productividad en aumento. Estamos saturados de información. Exigimos y esperamos respuestas inmediatas y soluciones rápidas.

No reservamos tiempo para otras cosas, y aún menos, para la reflexión, el diálogo, el pensamiento crítico o para trabajar con las tensiones entre la teoría y práctica. Quizás una respuesta a la pregunta “¿Qué podemos hacer?” sea decir que lucharemos contra la tiranía del gobierno del tiempo, nos arriesgaremos a una crisis optando por trabajar con la complejidad, por hallar modos de pensar críticamente y

por buscar nuevas preguntas; si lo hacemos serán posibles nuevas interpretaciones y prácticas.

Como si de una palabra mágica se tratara el término calidad evoca en la mente de las personas la referencia a un valor seguro; se trata de un atributo o conjunto de atributos, de los objetos, de los servicios o de las relaciones que circulan en el seno de las sociedades modernas y que, según la percepción del ciudadano, satisfacen sus expectativas razonables haciéndolos dignos de confianza (López Rupérez, 1994: 11).

Esta orientación hacia la calidad se ve acelerada en el momento presente mediante, al menos, tres tipos de mecanismos diferentes aunque mutuamente relacionados.

En primer lugar la referencia a la calidad constituye un elemento de *marketing* de primera magnitud que por la vía publicitaria ejerce una acción retroalimentada sobre la sociedad, contribuyendo así a reforzar el clima que lo generó.

En segundo lugar, y por razones de mercado, las empresas están orientando progresivamente su actividad y los modos de gestionarla hacia la calidad, lo que hace que sea cada vez mayor el número de ciudadanos que están siendo protagonistas directos de dicho proceso en tanto que productores, lo cual les convierte, a su vez, en consumidores comprometidos con la calidad y, exigentes, por tanto, con respecto a bienes y servicios que reciben en su condición de clientes.

En tercer lugar, la progresiva apertura de los sistemas sociales y económicos -acentuada particularmente en la última década- y el consiguiente incremento de la competitividad han situado a la calidad como la quintaesencia del valor añadido en cada sector de actividad. No sólo hay que hacer las cosas,

sino que, sobre todo, hay que hacerlas bien -se dirá- incluyendo en dicha valoración criterios de eficiencia económica (López Rupérez, 1994: 13).

La reconversión de la *sociedad industrial* en *sociedad del conocimiento* constituye un hecho cierto que afecta de lleno a los sistemas de educación y de formación de los países más desarrollados.

Tal y como nos indica el autor, en la década de los años 1960 el desarrollo de la carrera del espacio no sólo llevó consigo un despegue singular en el ámbito científico-tecnológico, sino que el reto de colocar un hombre en la luna alcanzó de lleno al mundo de la educación. Se renovaron las expectativas, particularmente respecto del poder de una educación científica que estuviera a la altura de las exigencias marcadas por los nuevos desafíos, y aparecieron en los países más desarrollados proyectos de reforma curricular orientados a contribuir, desde la educación de base, al progreso científico y tecnológico.

Sin embargo, ese optimismo de esos años, respecto al impacto social y económico de la educación entró en una etapa de crisis cuando se pudo comprobar cómo el enorme aumento de los gastos en educación de la década anterior se tradujo en tasas de crecimiento económico verdaderamente mediocres.

En este mismo sentido, la publicación del informe de Coleman (1996) vino a constituir la avanzadilla de un clima de pesimismo, relativamente generalizado, sobre el poder de la escuela como instrumento de transformación social, clima que caracterizó, en términos generales la década de 1970.

Diferentes investigadores llegaban a conclusiones parecidas. Al analizar la influencia sobre el rendimiento escolar de variables fácilmente medibles, tales como tamaño de las clases, cantidad de libros de la biblioteca escolar, años de formación de los profesores, años de experiencia docente, nivel de retribuciones económicas, etc., concluían que las diferencias entre factores de esta naturaleza

explicaban muy poco las diferencias observadas entre escuelas en lo concerniente al rendimiento académico de los alumnos, siendo el ambiente o nivel socioeconómico la variable que mejor explicaba tales resultados.

La escuela parecía no cambiar nada en lo relativo a las desigualdades debidas al origen social de los alumnos, tan sólo se limitaba a reproducirlas. Ante tal situación, no es de extrañar que en uno de los informes de la Rand Corporation (Averch et al, 1972), se llegase a sugerir que, habida cuenta de que un aumento en los gastos de educación no mejoraría notablemente los resultados de las escuelas, en determinadas circunstancias, se podría no sólo no aumentar sino incluso reducir dichos gastos sin repercusión notable alguna (López Rupérez, 1994: 18).

Sin embargo, la década de los 80 se caracterizó por un resurgimiento del interés por la contribución de la educación y de la formación a los resultados de las economías nacionales, y desde los años 1990, educación y formación se han situado entre las primeras prioridades de las políticas sociales y económicas de los países de la OCDE. Cabe entonces preguntarse por el origen de este resurgimiento de expectativas con respecto al papel de la educación en la vida colectiva.

Tales procesos de cambio afectan directamente al individuo, a la vida económica y al empleo. Así, se estima que en un futuro próximo un ciudadano genérico se verá obligado a cambiar de profesión varias veces a lo largo de su vida activa (OCDE, 1989).

En este nuevo panorama socioeconómico no sólo es el conocimiento específico, directamente vinculado al mundo del empleo, el que resulta realmente afectado sino que una buena formación básica constituye una garantía de adaptación a un entorno profesional de carácter dinámico.

Aún cuando, desde el actual contexto, resulta difícil prever con relativa precisión las exigencias de cualificación que serán requeridas en un futuro por el sistema productivo, existe un cierto consenso a la hora de atribuir a la educación y a la formación iniciales un papel fundamental.

Los ingredientes de creatividad y de espíritu inventivo e innovador inducidos por una educación general bien orientada y eficazmente desarrollada constituyen elementos especialmente valiosos, al convertirse en instrumentos reguladores de dicho proceso de cambio en tanto que herramientas intelectuales imprescindibles para la resolución de problemas complejos. Y sin duda la complejidad es otra de las notas características de la sociedad del presente y del futuro (López Rupérez, 1994: 20).

Asimismo, y en el plano puramente intelectual, la apertura hacia marcos no estrictamente deductivos, hacia la gestión de situaciones de incertidumbre y hacia concepciones epistemológicas no cartesianas constituyen orientaciones de la educación que podrían rendir un buen servicio tanto en el plano individual como en el colectivo, pues suponen la adaptación de aquélla a las necesidades del ciudadano y de la sociedad del siglo XXI.

Otras competencias deseables –cada vez más valoradas en el mundo del empleo- como la aptitud para la comunicación oral y escrita, la capacidad para el trabajo en equipo, la disciplina personal, un cierto sentido práctico, acompañado de una buena capacidad de conceptualización, pueden y deben ser desarrolladas, de acuerdo con el correspondiente nivel de edad, desde la educación obligatoria.

Y en especial, una cierta aptitud para gestionar de forma relativamente autónoma su propia formación, lo que incluye no sólo las técnicas intelectuales precisas sino también las actitudes, la motivación o el gusto por aprender, por mantenerse al día.

“Asegurar una educación de base de alta calidad es una condición *sine qua non* para la creación de una mano de obra cualificada y flexible. Nuestras escuelas aportan los conocimientos teóricos y prácticos sobre los cuales deberán reposar todas las cualificaciones y competencias que serán más adelante dominadas y desarrolladas. Consecuentemente y evitando, no obstante, caer en un proceso estrecho o rígido, debemos velar para que todos los jóvenes tengan acceso al tramo elemental y esencial del programa escolar. Tenemos un gran interés en conseguir que todos los niños aprendan y obtengan buenos resultados, y en garantizarles la posibilidad de recibir una formación complementaria y superior. El costo de un fracaso en este ámbito es demasiado elevado como para poder ser contemplado“ (OCDE, 1992: 12).

El desplazamiento de los objetivos de *cantidad* por los de *calidad* constituye un hecho cierto en los países más desarrollados, lo que explica el interés creciente por los estudios de evaluación comparada, por la medida de la eficacia de esas maquinarias tremendamente pesadas y complejas que son los sistemas educativos y por análisis de estrategias que pueden contribuir a una mejora real y eficiente de su nivel de funcionamiento. Se trata, en definitiva, de sacar el máximo partido posible de los recursos disponibles, de optimizar las inversiones; en suma, de gastar no *más* necesariamente, sino *mejor* (López Rupérez, 1994: 35).

La definición de tales propósitos, por lo demás loables, sería baldía si no nos remitiera a la cuestión del cómo, a la naturaleza de los planes, de los métodos y de los procedimientos. Algunos países de la OCDE -entre los cuales se encuentra el nuestro- en un intento de adecuar la escuela a las exigencias que los nuevos tiempos plantean han emprendido procesos de reformas de los programas, o de los currículums con la esperanza de incidir, por ese medio, en la mejora del sistema.

Aún cuando consideramos que tales reformas, si están bien planteadas, podrían contribuir en alguna medida a esa deseada y deseable mejora de la calidad en el sector educativo, lo cierto es que hacen referencia a algunos aspectos de los procesos primarios, o de más bajo nivel de generalidad, que se dan en el seno de los sistemas educativos, es decir, a algunas de las dimensiones

del *acto de clase*, cuya eficiencia resulta críticamente controlada -a nivel de organización- por la eficiencia de otros procesos de nivel más alto que influyen decisivamente en aquellos (López Rupérez, 1994: 35).

El enfoque de una reforma de rendimiento satisfactorio ha de poseer, por tanto, un carácter más global; un enfoque que aborde la escuela -primaria, secundaria, en su calidad de organización humana que, como tal, ha de gestionar unas personas, unos recursos, unos procesos y unos resultados -junto con sus correspondientes interacciones- de un modo eficaz y eficiente.

Cualquier movimiento de reforma del sistema educativo orientado hacia la mejora efectiva de la calidad pasa, pues, por la mejora de la gestión de los Centros -en tanto que unidades relativamente independientes- y por la mejora de la gestión de la estructura a la que tales Centros están vinculados.

Como comenta el mencionado autor, aunque semejante posición pudiera entrar en conflicto con las concepciones espontáneas al respecto del profesorado -el cual, por el carácter marcadamente individual en el que se desarrolla el grueso de su práctica cotidiana y por el significado despreciado y de corte burocrático que el concepto de gestión se suele atribuir, tiende a infravalorar el papel de ésta en beneficio del currículo escolar, -lo cierto es que la gestión, entendida en ese sentido antes aludido, opera a un nivel de generalidad superior y a la vez próximo e influye decisivamente sobre la eficacia de una pluralidad de factores de carácter primario.

Si por uno u otro motivo se ignora, en términos prácticos, esa dimensión global, y a la vez local, del proceso de reforma educativa a la cual la idea de gestión de las organizaciones hace referencia sería difícil que una reforma curricular contribuya de modo significativo al incremento de la calidad del sistema y, en consecuencia, a una mejor administración del *saber* en tanto que recurso principal.

La calidad de la educación es, sobre todo, una aspiración que viene a oponerse a algunos excesos planificadores, o por lo menos a completar y equilibrar la creciente y simplista tendencia a considerar que los problemas básicos de la política educativa son problemas de número (García Garrido, 1992: 73).

En relación a la opinión de los educadores con respecto a lo que debe ser una reforma educativa, García Hoz nos indicaba: “...al lado de los problemas cuantitativos están aquellos que se refieren al qué y al cómo de la educación, a sus contenidos y a sus técnicas, al modo de lograr los objetivos incluidos dentro de las finalidades de la educación, a las actividades que los alumnos y profesores deben realizar para que la educación desemboque en la formación de hombres capaces de gobernar su propia existencia y de colaborar eficazmente en la construcción de la sociedad. Problemas que desbordan los aspectos puramente cuantitativos para entrar en el terreno de la cualidad o, para utilizar un lenguaje más en boga, de la calidad de la educación. En realidad éstos son los auténticos problemas educativos que necesita resolver una reforma” (García Garrido, 1992: 74).

El mismo autor nos indica que la calidad de la educación es una aspiración común de todos los países, ricos y pobres, desarrollados o subdesarrollados, pero son pocos los que se plantean conscientemente en qué ha de consistir esa calidad y aún menos los que han dado al interrogante una respuesta válida.

En el mundo occidental se entiende siempre, por lo menos de hecho, que la calidad de la educación significa lo mismo que calidad del sistema educativo o, más exactamente, calidad del aparato escolar.

Si son los objetivos generales de la sociedad los que en último término vienen a configurar la particular calidad de su educación, la confusión ideológica

y la crisis de valores que padecen las sociedades occidentales hacen prácticamente imposibles una profundización del concepto.

Los únicos ideales comunes son los del bienestar y los de un cierto humanismo vaporoso, con pequeñas dosis, más retóricas que otra cosa, de libertad, igualdad y fraternidad.

La complejidad de la entera organización social impide de continuo una armonización entre lo que la escuela enseña y lo que enseña el entorno social (influjo de los *mass media*, propaganda, consumismo, determinadas costumbres, etc).

Ante la imposibilidad de controlar todos los influjos educativos -lo que además, entraría en contradicción con las bases liberales de la democracia-, el poder político se entrega a un vano y superficial perfeccionamiento del hiperdesarrollado aparato escolar. Perfeccionamiento que a la postre viene casi siempre a traducirse en medidas cuantitativas, la cuales, a su vez, aumentan la dificultad de funcionamiento del complicado mecanismo y exigen nuevas medidas. De esta manera se da la paradoja de que, mientras los sistemas escolares se convierten en monstruos de mil cabezas, la educación de los ciudadanos se desarrolla cada vez más al margen de ellos. Y puesto que son incapaces de mejorar la calidad de la educación de los ciudadanos, se entregan a mejorar su propia imagen, su propia autonomía y su propia fisiología. Se entregan a la ilusión de que, al contar cada vez con recursos más numerosos, más caros y sofisticados, su calidad mejora.

No es fácil precisar cuál debería ser el nuevo rumbo de la calidad en educación. Pero sí está claro que su hallazgo será imposible si seguimos empeñados o si consentimos en que el mundo de la educación dé la espalda al mundo de los valores.

No son pocos los educadores que lo han vislumbrado de una u otra manera. Ulich destacaba un aspecto concreto de la cuestión, pero de gran importancia: “Tendremos que reconocer la deficiencia de todos los intentos de separar la educación de la ética. Si la educación no logra comprenderse como una parte de la cultura y su interminable esfuerzo por llegar a realizaciones superiores y más universales, degenerará en una mera técnica social utilizable tanto para el mal como para el bien. Con frecuencia no ha sido más que eso” (García Garrido, 1982: 284-285).

Tropezamos, de entrada, con difíciles cuestiones de interpretación conceptual en las que sería demasiado arduo embarcarse por completo. La *calidad de la educación* es quizá la denominación más amplia y ambiciosa de un tema que, en los últimos tiempos, ha preferido formulaciones más modestas y específicamente referidas al ámbito de las instituciones escolares.

Se ha hablado de “mejora escolar”, de “escuelas efectivas” de educación escolar para la excelencia. En cualquier caso, se ha aplicado el término sólo a la realidad de los sistemas escolares, con frecuente despreocupación de los numerosos y potentes factores no escolares que influyen hoy de hecho en la calidad de la educación. En determinadas ocasiones, se han empleado medidas inadecuadas para determinar si una escuela, una red institucional o un entero sistema educativo consiguen o no resultados cualitativos apreciables; con excesiva frecuencia se ha acudido sólo a los conocimientos o destrezas demostrados por los alumnos a través de exámenes competitivos o tests más o menos homologados (Sarramona, 2004: 75).

¿Adónde se dirigen los esfuerzos actuales? Si atendemos al lenguaje de los dirigentes, a mejorar la calidad de la educación, lo que viene a significar en todos los casos mejorar la calidad del sistema educativo, o más propiamente hablando, del aparato escolar. Lo peor del caso es que esta discutible interpretación viene a menudo implementada con criterios predominantemente cuantitativos, dando por

supuesto lo que resulta ser un mero sofisma: que a mayor cantidad, mayor calidad. Ha habido, sin embargo intentos importantes de superar esta visión.

En estos tiempos, es habitual y forzoso hablar de calidad. El término se aplica a todos los ámbitos de la vida, como expresión de afán de mejora que tiene que presidir toda actividad humana y, sin embargo, se trata de un concepto sumamente confuso y subjetivo. No digamos si lo unimos a otro tan complejo como es “educación” (Sarramona, 2004: 76).

Combatir el concepto de calidad aplicado a la educación bajo las fáciles acusaciones de que se trata de un invento economicista, propio de las mentalidades neoliberales para privatizar y mercantilizar la educación, resulta tan simplista como el defender ilusoriamente que ahora vamos a hacer de la educación una actividad sometida a los mismos parámetros de medida y mejora que la producción de bienes industriales. El significado de calidad tiene múltiples dimensiones y perspectivas.

Al pedir una educación de calidad se pueden demandar cosas tan diversas como la potenciación de un modelo cultural, la facilitación de acceso al mundo del trabajo, el establecimiento de unos valores morales, la selección de una minoría de excelencia o la consecución de unos estándares instructivos considerados deseables.

Una evidencia de esta afirmación la tenemos en el hecho de que en diciembre de 2002 se aprobó una Ley general del sistema educativo que se denomina “Ley Orgánica de Calidad de la Educación” (LOCE), bajo unos planteamientos que muchos grupos políticos consideraron entonces claramente regresivos para el logro de la calidad auténtica del sistema educativo y que al producirse un cambio de gobierno en marzo de 2004 hubo nuevos planteamientos legales en aras también de la calidad.

En tiempos pasados, la calidad era considerada más un lujo que una necesidad, un mero accesorio subordinado a la cantidad. Actualmente la calidad importa y mucho.

A partir de este convencimiento, los esfuerzos de mejora de la calidad se están propagando con rapidez por todas las empresas y las industrias, trayendo consigo una serie de compromisos renovados con los trabajadores y por la colaboración y por una nueva cultura de la calidad. Los referidos al campo de los servicios humanos en general, y al de los niños en particular, están experimentando también una evolución similar (Kagan, Cohen y Newman, 1996: 2).

Para la mayoría de las personas, la calidad sigue siendo una especie de desafío, de meta a alcanzar, más que un problema o un aspecto cuestionable. A medida que ha ido aumentando el volumen de servicios de las instituciones para la primera infancia, también lo ha hecho la atención prestada al tema de la calidad. La investigación a gran escala en este campo se inició a principios de la década de los años ochenta (Singer, 1993: 429-494), momento a partir del cual se han producido centenares de artículos, ponencias y libros sobre el tema.

El interés ha trascendido el ámbito de los investigadores: “casi todas las publicaciones sobre las instituciones para la primera infancia incluyen la palabra *calidad* en su título” (Williams, 1994: 1).

El de la calidad en los servicios para la primera infancia es un concepto construido de naturaleza subjetiva y basado en valores, creencias e intereses, más que en una realidad objetiva y universal. La atención infantil de calidad depende, en gran medida, del cristal con que se mire (Pence y Moss, 1994: 172).

Existen múltiples criterios potenciales de calidad íntimamente ligados cada uno de ellos a unas u otras creencias acerca de los objetivos y las funciones.

Tales creencias, a su vez, están condicionadas por los enfoques sobre la infancia, por patrones culturales y por valores personales (Woodhead, 1996: 17-37).

Gran parte del trabajo realizado sobre la calidad en las instituciones para la primera infancia se ha ocupado de explorar la relación entre los diversos rasgos de las mismas, como antes hemos expuesto -principalmente características de recursos y organización, como el tamaño de los grupos, o los niveles del personal, así como las características de lo que realmente ocurre, como las actividades de los niños y las niñas, la conducta del personal y las interacciones niño-adulto- y diversos resultados o productos, definidos habitualmente en términos de desarrollo infantil, pero también (en ocasiones) en función del rendimiento escolar, social y económico posterior. A éstos se les ha unido recientemente otro resultado: la satisfacción de los padres como supuestos consumidores de los consumidores (Dahlberg, 2005: 18).

Se trata, de hecho, de un ejercicio relativamente sencillo: el de determinar y medir indicadores de calidad definidos según su significación predictiva para el desarrollo de los niños o para otros resultados deseables (Phillips, 1996: 65).

Se ha dado por supuesto que tanto los indicadores como los resultados son universales y objetivos, que pueden determinarse mediante la aplicación del conocimiento experto y que son reducibles a una medida precisa si se utilizan las técnicas correctas. Más recientemente, en los años noventa, se ha puesto en cuestión o se ha “problematizado” el concepto de calidad en el ámbito de la primera infancia, entendida como una entidad universal y cognoscible que aguarda “ahí afuera” a ser descubierta y medida por expertos.

En concreto, se ha revelado la existencia de una conciencia creciente respecto a conceptos como el de contexto, complejidad, pluralidad y subjetividad.

Un número cada vez mayor de autores que escriben sobre la calidad (Balaguer, Mestres y Penn, 1992; Dahlberg, Lundgreen y Asen, 1992; Red Europea de Formas de Atención a la Infancia, 1996b; Evans, 1994; Farquhar, 1993; Moss y Pence, 1994; Muton, Mooney y Rowland, 1995; Pascal, Bertam y Ramsden, 1994; Pence, 1992; Williams, 1994; Woodhead, 1996), citados por (Dahlberg, 2005:18) y han constatado:

- La importancia del proceso de definición de la calidad -quién está implicado en el mismo y cómo se hace- y han cuestionado cómo ha funcionado dicho proceso en el pasado; en concreto, sostienen que ha estado dominado por un reducido grupo de expertos que han excluido a un amplio abanico de otras personas y colectivos afectados o implicados en las instituciones para la primera infancia, y
- Han defendido que el trabajo realizado en torno a la calidad debe ser *contextualizado*, tanto espacial como temporalmente, y ha de reconocer las diferentes formas significativas de *diversidad*, entre ellas, la cultural.

Por ello debemos ir más allá del concepto de calidad. Se hace preciso un concepto nuevo que denominaremos: *creación de sentido*. (Dahlberg, 2005: 20).

El historiador italiano Carlo Ginsburg (1989) sostiene que el mundo desarrollado vive en una cultura en la que continuamente se nos ofrecen soluciones antes de que hayamos formulado las preguntas críticas.

Centrándonos en la etapa educativa que estamos tratando, educación infantil, nuestras preguntas empiezan con el niño. ¿Cómo construimos el niño y la primera infancia? ¿Cuál es nuestra concepción sobre quién es, quién puede ser y quién debe ser ese niño o niña?

Esos interrogantes nos han llevado a poner en cuestión las imágenes o construcciones que se hacen habitualmente del niño, incluida la que lo concibe

como un reproductor de saber y de cultura -una *tabula rasa* o un recipiente vacío que se ha de llenar de conocimientos y al que se ha de “preparar” para el aprendizaje y para la escuela-, como naturaleza –alguien que sigue estadios de desarrollo universales y biológicamente determinados-, como un inocente -alguien que goza de una edad dorada de la vida, aún no corrompido por el mundo-, o como un factor más de la oferta que determina la fuerza laboral. Lo que todas estas ideas o construcciones tienen en común es que producen un “niño pobre”, pasivo, individualizado e incapaz, al que corresponde una práctica pedagógica concreta (Dahlberg, 2005: 20).

Nosotros, en cambio, hemos optado por ver a un niño dotado de “fuerzas y capacidades sorprendentes y extraordinarias” (Edwards, 1993: 73), un constructor de conocimiento e identidad con otros niños y personas adultas. De esta construcción se deriva un *niño rico*, activo, competente y ávido de implicarse en el mundo.

Concebimos la institución para la primera infancia como un foro de la sociedad civil donde niños y adultos se encuentran y participan juntos en proyectos de gran relevancia cultural, social, política y económica, y, por tanto, como una institución comunitaria de solidaridad social que es portadora, al mismo tiempo, de significación cultural y simbólica.

Nos encontramos, al inicio del siglo XXI, ante una serie de pronunciamientos y declaraciones que, tomadas por separado o en conjunto, equivalen a afirmar que el mundo occidental está experimentando una de las transformaciones más profundas de la historia (Kumar, 1995: 152).

Nos hallamos en un punto de inflexión fundamental en el pensamiento social, un cambio de los que hacen época, marcado por el hecho de pensar de una manera distinta sobre nuestro modo de pensar (Dahlberg, 2005: 22).

Por otra parte, el estado del bienestar se ha convertido en uno de los puntos más importantes del orden del día político de los últimos años; pero, si bien existe un acuerdo generalizado en cuanto a la necesidad de un gran cambio, el desacuerdo es profundo en lo que respecta a los motivos para querer ese cambio y a las soluciones propuestas.

3.2. ¿Qué entendemos por calidad en educación?

El descenso de natalidad que se ha producido en nuestro contexto y la amplia oferta educativa existente sitúa a los centros docentes en una situación competitiva donde la calidad se convierte en un factor estratégico fundamental.

Por otra parte, los retos que nos hemos marcado de universalizar la escolarización inicial y de afrontar la formación permanente que la sociedad de la información demanda, solamente resultarán eficaces y tendrán sentido si se llevan a cabo desde una perspectiva de calidad.

La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que **"asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta"**.

No obstante hay que tener en cuenta que no es lo mismo preparar para la vida adulta en un entorno rural, relativamente sencillo y estable, que en el entorno complejo y cambiante de una enorme ciudad; ni es lo mismo educar aceptando sin más el modelo actual de sociedad que considerando la posible construcción de un mundo mejor para todos.

Otra definición sería: **"La escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico,**

su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados."
(Mortimore, 1998).

Y la eficacia no estará en conseguir un buen producto a partir de unas buenas condiciones de entrada, sino en hacer progresar a todos los alumnos a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene enfatizar en la calidad de los procesos escolares, y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos. Según Climent Giné desde la esfera de los valores, un sistema educativo de calidad se caracteriza por su capacidad para:

- Ser accesible a todos los ciudadanos.
- Facilitar los recursos personales, organizativos y materiales, ajustados a las necesidades de cada alumno para que TODOS puedan tener las oportunidades que promoverán lo más posible su progreso académico y personal.
- Promover cambio e innovación en la institución escolar y en las aulas (lo que se conseguirá, entre otros medios, posibilitando la reflexión compartida sobre la propia práctica docente y el trabajo colaborativo del profesorado)
- Promover la participación activa del alumnado, tanto en el aprendizaje como en la vida de la institución, en un marco de valores donde TODOS se sientan respetados y valorados como personas.
- Lograr la participación de las familias e insertarse en la comunidad, y
- Estimular y facilitar el desarrollo y el bienestar del profesorado y de los demás profesionales del centro.

El sistema educativo de las sociedades contemporáneas debe atender las aspiraciones individuales y sociales demandadas por los ciudadanos, así como las necesidades de la sociedad donde el mismo se encuentra implantado.

Para el cumplimiento de dichos objetivos, el sistema educativo debe cumplir unos niveles adecuados de calidad y tener una permanente vocación de mejora y adaptación a las demandas de su entorno, al servicio de un Proyecto Educativo preocupado por la formación integral del alumnado, que cuente con el apoyo, el respaldo y el compromiso de la comunidad educativa

El Proyecto Educativo se convierte, de este modo, en el eje orientador de la actividad de la comunidad educativa del Centro, tanto en las aulas como en el resto de sus instalaciones, así como en elemento de referencia para la incardinación del Centro en el contexto social en que se encuentra enclavado.

La asignación de los niveles de calidad que se demandan del sistema educativo no resulta una cuestión fácil de llevar a la práctica, puesto que la calidad de la educación estará en directa relación con las distintas concepciones que sobre la institución educativa se mantengan en la sociedad, de las demandas humanísticas y técnicas que se efectúen al sistema y de los valores que se pretendan transmitir al alumnado.

Un sistema escolar de calidad es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar resultados, lo que supone adoptar la noción de valor añadido en la eficacia escolar. La mejora de la calidad del sistema educativo constituye uno de los pilares donde se fundamenta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual dedica su Título IV a la Calidad de la Enseñanza.

Entre los factores que favorecen de manera especial la calidad y la mejora de la enseñanza, la LOGSE menciona expresamente los siguientes:

- La cualificación y formación del profesorado;
- La programación docente;
- Los recursos educativos y la función directiva;

- La innovación y la investigación educativa;
- La orientación educativa y profesional;
- La inspección educativa y
- La evaluación del sistema educativo.

Por su parte, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE 21.11.95) de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, dedica su Título III a la evaluación, la cual se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y deberá aplicarse sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

De conformidad con las prescripciones de dicha Ley, la evaluación constituye un elemento fundamental para la mejora de la calidad de la educación que se imparte en los centros y se llevará a cabo de forma externa, a través del Servicio de Inspección Técnica, y de manera interna, por parte de cada uno de los centros docentes.

La obtención de niveles cada vez más altos de calidad del sistema es un objetivo perseguido a través de distintos medios, dependiendo de las Administraciones implicadas. La creación de organismos públicos directamente encargados de la evaluación y calidad educativa, la convocatoria de premios a la calidad, la introducción de planes de mejora en los centros y en la propia Administración educativa o la adaptación a los centros docentes del Modelo Europeo de Gestión de Calidad, son algunos de los aspectos desarrollados a continuación en este epígrafe.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) con el propósito de llevar a cabo la evaluación general del sistema educativo en todo el ámbito del Estado. Los resultados de la evaluación referida sirven de base

para que el INCE promueva iniciativas y efectúe sugerencias tendentes a favorecer la calidad de la enseñanza y a mejorar el sistema educativo.

Durante el curso 1.998/99 el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación centró su actividad en el cumplimiento del Plan de Actuación que el Consejo Rector del Instituto, con la aprobación de la Conferencia Sectorial de Educación, había previsto para el bienio 1.998-1.999.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)

El citado Plan de Actuación incluía las previsiones siguientes:

I. Acciones de carácter permanente:

1. Elaboración de un sistema estatal de indicadores de la educación.
2. Construcción de un banco de pruebas de rendimiento.
3. Diseño y desarrollo de programas de formación de especialistas en evaluación.

II. Proyectos específicos para los años 1.998-1.999:

1. Evaluación de la Educación Primaria (segundo estudio).
2. Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa.

III. Participación en estudios internacionales:

1. OCDE: Proyecto PISA y Proyecto INES.
2. Unión Europea: Proyecto piloto sobre evaluación de la calidad de la educación.
3. OEI: Programa de evaluación de la calidad de la educación.

Premios a la Calidad en Educación

Con el fin de reconocer el esfuerzo de los centros docentes no universitarios para mejorar la calidad de sus procesos y de sus resultados educativos, la Orden de 14 de septiembre de 1.998 (BOE 2.10.98) creó los Premios a la Calidad en Educación, basados en el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Eran los objetivos de los premios la promoción de la mejora de la educación a través de la mejora en la gestión de los centros, extender las ideas sobre gestión de calidad y ofrecerlas a los centros como marco orientador, y facilitar el uso de un referente común que permitiera el intercambio de experiencias.

La Orden de 21 de enero de 1.999 (BOE 17.2.99) convocó, con alcance nacional, los premios correspondientes, con dos modalidades, una para centros públicos y otra para centros privados, con 5.000.000 ptas. en cada modalidad. El número de centros públicos que participaron en la convocatoria se elevó a 16 centros de Educación Primaria, 21 centros públicos de Educación Secundaria y 7 centros privados de todo el ámbito del Estado.

Los **Planes Anuales de Mejora** (PAM). Tiene unos planteamientos muy pragmáticos. Implican a diversos niveles de la Administración Educativa en la mejora continua de los centros y supone un compromiso de los que decidan a poner en marcha un proceso ordenado y sistemático de mejora.

El Modelo europeo de gestión de calidad.

Consiste en la aplicación de un modelo teórico científico (EFQM) en centros educativos.

Niveles evaluativos:

- ✓ Evaluación interna de los procesos,
- ✓ Evaluación externa, realizada por los alumnos, y
- ✓ Evaluación de los resultados obtenidos.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la LOCE ha sido el impulsor y el adaptador del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los Centros Educativos. Pero ya había ilustres precedentes, como hemos mencionado anteriormente. En la Ley General de Educación de 1970 se cita la calidad como objetivo; en la LOGSE de 1990 se destacan las siete medidas para la calidad en los centros (Cantón, 2001) y se suceden iniciativas hacia la calidad en 1994 con el libro *Centros educativos y calidad de enseñanza*; más tarde la propuesta de las 77 medidas para mejorar la enseñanza y finalmente en 1995 con la LOPEG, que propone la dirección y la evaluación de centros como fase inicial para un proceso de calidad (Gairín y Martín: 2002: 8).

La búsqueda de la calidad se basa muchas veces en la comparación con modelos preestablecidos. Delimitados los puntos débiles, se determinan las áreas de mejora y se programan procesos de cambio que permiten superar las situaciones insatisfactorias.

Este planteamiento tecnológico de gran utilidad para la comparación interinstitucional, pierde sentido cuando se pretende la mejora permanente a partir de la implicación de los afectados. Y es que la utilización de indicadores estándar y la tendencia a generalizar formas de funcionamiento olvida que la actividad educativa es fundamentalmente de carácter contextual y conlleva una alta implicación personal.

Trabajar a través de procesos es uno de los principios de calidad que el Modelo Europeo propone. Gestionar una organización por procesos supone articular toda la gestión de la misma a través de procesos (Gairín y Martín: 20).

Toda persona de la organización participa en uno o varios procesos, unas veces como cliente final, proceso de gestión de personal, otras como cliente intermedio, proceso de elaboración del Plan Anual y otras veces como proveedor, proceso de la junta de evaluación, por lo que es importante que conozca esta herramienta y la sepa aplicar desde su ámbito de responsabilidad.

Los equipos de procesos se constituyen para organizar, revisar y ajustar las actividades del centro, con la idea de que éstas mejoren continuamente con unos estándares de calidad definidos por los clientes. Podemos ofrecer un plan de acción, un proyecto que tenga la capacidad de transformar si se siguen sus instrucciones al pie de la letra.

Puede que esa clase de planes tengan su momento y su lugar, por ejemplo, cuando se aplican a importantes asuntos técnicos como pueden ser las reformas administrativas, legislativas y financieras, pero aplicados a temas de valores y perspectivas pueden llegar a ser irreales y peligrosos.

Son irreales porque no es posible legislar la forma que tienen las personas de concebir las cosas. En todo caso, de lo que estamos hablando aquí no es de la aplicación de un modelo finalizado, que se pretenda de alcance universal y de carácter definitivo, sino más bien, de la adopción de un proceso de cuestionamiento, de diálogo, de reflexión y de creación de sentido que no sabemos adónde lleva ni tiene un punto final evidente: se trata de un trabajo en progreso continuo.

Por su parte, la peligrosidad de los mencionados planes radica en la creencia subyacente en la posibilidad de elaborar y establecer proyectos masivos de ingeniería social con el fin de buscar el progreso por medio del orden y la estandarización. En un mundo de diversidad y de complejidad, esa labor de ingeniería deriva en fracaso (cuando la diversidad y la complejidad se muestran resistentes al control) o en represión (cuando esa resistencia es borrada de la realidad).

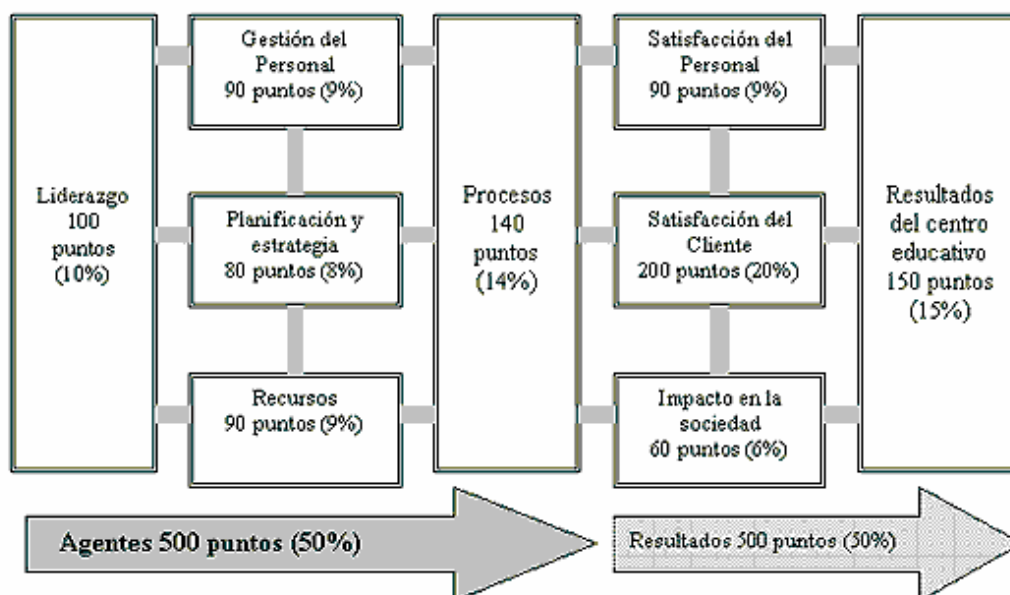
El *Modelo Europeo de Gestión de la Calidad* ha sido elaborado por la Fundación Europea para la Gestión de Calidad (*European Foundation for Quality Management -EFQM-*) y supone una aproximación ordenada y sistemática a la gestión de calidad, como moderna filosofía de gestión de las organizaciones, así

como de autoevaluación de la gestión. De forma muy esquemática se puede afirmar que el Modelo Europeo se compone de nueve criterios, agrupados en dos categorías: agentes y resultados. Los criterios "agentes" reflejan el "cómo" de la gestión, mientras que los criterios "resultados" permiten conocer y valorar el "qué" obtiene la organización como efecto de su actividad. (Ver Figura nº. 1).

En el curso 1.996/97 el Ministerio de Educación y Cultura inició los trabajos de adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad a los centros docentes públicos. Seguidamente se detalla la descripción del Modelo Europeo de Calidad adaptada a los centros educativos. La puntuación que aparece recogida en la figura es la utilizada en la concesión del Premio Europeo a la Calidad y su ponderación refleja la importancia relativa de los diferentes criterios:

Descripción esquemática del Modelo Europeo de Gestión de Calidad adaptado a los centros educativos

Figura Nº 1: Descripción esquemática del Modelo Europeo de Gestión de Calidad. |



Fuente: Adaptación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad efectuada por el Ministerio de Educación y Cultura de España para su aplicación en los centros educativos públicos.

La Resolución de 27 de mayo de 1.998 (BOE 2.6.98) dictó instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes públicos del territorio de gestión directa del MEC, durante el curso 1.998/99.

Cada Dirección Provincial debía constituirse un equipo de dirección del proceso de implantación del Modelo Europeo de Gestión de Calidad.

En cada provincia debían seleccionarse los centros que participarían en la experiencia, con la aprobación de los correspondientes equipos directivos de los centros y los Consejos Escolares respectivos.

En cada centro participante debía constituirse asimismo un equipo de calidad, compuesto entre otros miembros, por el equipo directivo del centro.

Durante el segundo trimestre del curso 1998/99 el equipo de calidad debía realizar una autoevaluación de su centro educativo. Como consecuencia de dicho proceso debían identificarse áreas susceptibles de mejora, seleccionándose las que se estimaran críticas para el centro. A partir de las áreas críticas definidas, el equipo de calidad tenía que presentar ante el Claustro la propuesta de planes de mejora que pudieran ser llevados a la práctica, órgano que determinará los planes que deban desarrollarse. Por último, el Consejo Escolar del centro seleccionará el plan o los planes que se llevarán a efecto.

Una vez aprobado por el Consejo Escolar, el plan de mejora se debía presentar ante el órgano provincial de la Administración educativa competente, incluyéndose en la Programación General Anual del centro.

La definición del plan de mejora se tenía que efectuar durante el tercer trimestre del curso 1998/99 y comenzar a ejecutarse en ese mismo curso o, en su defecto, al inicio del curso siguiente. Durante el tercer trimestre del curso

1999/2000 el centro tenía que realizar una segunda autoevaluación y establecer la consiguiente definición de planes de mejora.

Según se ha expuesto, el Modelo Europeo de Gestión de Calidad se debe desarrollar a través de un proceso cíclico de mejora continua integrado por las fases genéricas siguientes: autoevaluación de conformidad con el Modelo, identificación de áreas de mejora, ejecución del plan o planes de mejora correspondiente, autoevaluación y así sucesivamente.

De conformidad con las instrucciones antes expuestas, durante el curso 1.998/99 el número de centros públicos que implantaron el Modelo Europeo de Gestión de Calidad se elevó a 83, de los que 47 eran centros de Educación Primaria y 36 de Educación Secundaria.

Por otra parte, en colaboración con el Ministerio de Administraciones Públicas se procedió durante el curso 1.998/99 a la adaptación del Modelo a las unidades administrativas (Direcciones Provinciales y Subdirecciones Territoriales).

En la experiencia participaron las Direcciones Provinciales de Ávila, Guadalajara y Zamora, con una valoración final positiva de la experiencia por parte de los funcionarios implicados.

Por otra parte, las normas ISO 8402-86 definen el **sistema de calidad** de una organización como el conjunto de la estructura de la organización, las responsabilidades, los procedimientos, los procesos y los recursos que se establecen para llevar a cabo la gestión de la calidad en ella. Los **objetivos** que persigue la implantación de un sistema de calidad de acuerdo con las normas ISO-9000 pueden ser diversos:

- Asegurar que permanentemente y sistemáticamente los alumnos alcancen los conocimientos previstos y pactados con los clientes y alumnos.
- Producir el cambio de mentalidad que supone sustituir la buena voluntad por el método que se quiera implantar.

El **proceso de implantación** de un sistema de calidad en un centro docente considera las siguientes fases:

- Toma de conciencia de la situación actual del centro, de los problemas, de la necesidad de cambio.
- Decisión de empezar que se concreta en dos momentos: ¿qué vamos a hacer? (se formará a la dirección y parte del personal sobre el tema de la calidad y las instrumentos que se utilizan en los sistemas de calidad), ¿dónde estamos? (se hará un diagnóstico de la situación actual del centro).
- Declaración de un plan para la mejora del centro y aceptación por todo el colectivo.
- Actuación de todo el personal según los acuerdos
- Seguimiento y control del proceso, con el fin de comprobar el logro de los objetivos, analizar las desviaciones y sus posibles causas; establecer mecanismos de corrección...
- Establecimiento de un sistema de mejora continua de la calidad. Comprenderá: una estructura organizativa y el empleo de herramientas adecuadas.
- Finalmente habrá que seguir unos trámites para que alguna de las empresas acreditadas certifique que el sistema de calidad diseñado y aplicado está de acuerdo con las normas ISO 9000

3.3. Cómo abordar la calidad.

Los retos de calidad y mejora no se resuelven con mensajes catastrofistas, planteamientos reduccionistas o propuestas a base de recetas.

La calidad tampoco se universaliza mediante decretos. La calidad implica a todos los agentes y usuarios, a todas las administraciones y a la propia sociedad.

Para mejorar la calidad es preciso establecer acuerdos sociales estructurales y técnicos, políticos y sociales, de ordenación y funcionamiento, siempre desde posiciones de justicia y equidad, de ética y compromiso.

No podemos hablar seriamente de calidad sin incluir aspectos, como nos indica (Dahlberg, 2005)de:

- Recursos del sistema
- Descentralización
- Autonomía
- Potenciación del centro escolar como unidad de calidad
- Responsabilidad compartida en la red de centros públicos y privados
- Apoyo externo, definiendo las actuaciones de la Inspección, de los Centros de Profesores y de los Equipos Psicopedagógicos.
- Formación inicial y continua, con nuevos perfiles profesionales
- Evaluación en todos los ámbitos y niveles
- Relaciones externas de apoyo
- Atención a la diversidad compartida y efectiva
- Convivencia en los centros
- Implicación de las familias
- Vinculación de las administraciones locales

La turbulencia social y económica (globalización, internalización, grandes organizaciones), que nos ha traído la sociedad del conocimiento, ha hecho llegar a una conclusión compartida: es necesario afrontar grandes cambios en educación para preparar a los alumnos para la nueva sociedad.

“Experimentamos un desplazamiento en los paradigmas de una era industrial a una era de servicio y conocimiento” (Probs, 2001: 361).

Ya nos advierte Morin: “Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios”. Se queja fuertemente de la compartimentalización del conocimiento, pero también de la globalización. Concluye con una propuesta cíclica, ya que “la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (Morin 2001: 23).

No hay calidad sin equidad (Santos Guerra, 2002). En principio podríamos suponer que todos la concebimos de la misma manera, que todos la deseamos por los mismos motivos y que todos pretendemos alcanzarla por el camino más eficaz. Nada más equivocado pensar que se trata de cuestiones tan simples, al menos cuando nos referimos a fenómenos tan complejos como la educación.

En primer lugar, no creemos que pueda hablarse de calidad, en sentido estricto, cuando la limitamos a realidades que llamaremos “superficiales”: cantidad de conocimientos aprendidos, de destrezas adquiridas, etc.

En segundo lugar, hay que tener presente cuántos y quiénes son los que reciben la calidad, porque si solamente se destina a unos pocos y esos son precisamente los más favorecidos de la sociedad, pienso que desde una perspectiva ética no se puede hablar de auténtica calidad (Gairín y Martín, 2002: 11).

En tercer lugar, es preciso plantearse los medios por los que la calidad se consigue. Cabe la posibilidad de que se desvirtúe la pretendida calidad a causa de la perversión del medio utilizado para alcanzarla.

En cuarto lugar, es necesario tener en cuenta los efectos secundarios de la consecución del logro.

Podría suceder que la forma, el contexto, el carácter subrepticio y persistente del currículum oculto confiera un carácter negativo más potente a las consecuencias de la pretensión que bondad tiene el logro conseguido.

Hay quien obtiene conocimiento de una materia y acaba odiándola de por vida. Hay quien aprueba muchos exámenes y se incapacita para pensar por sí mismo.

En quinto lugar, hay que tener en cuenta que las perspectivas sobre la calidad son cambiantes (Wilson, 1992). Por eso resulta llamativa la concepción fundamentalista de calidad, que parece no tener objeciones ni salvedades.

Creemos que la calidad de las instituciones educativas ha de analizarse desde dos perspectivas diferentes: una macro, que se refiere a la red de escuelas de todo el país. Otra micro, que tiene en cuenta el desarrollo de la acción educativa en cada centro. Muchos criterios utilizados para definir la calidad son discutibles desde una perspectiva moral “no se mezclan con niños de otras clases”, “están muy controlados”, “se les exige mucho”...

Ninguna de estas cuestiones es baladí. Todas ellas tienen que ver con la equidad. El peligro de las concepciones simplista se agrava en el seno de una sociedad neoliberal cuyos presupuestos podrían sintetizarse en los siguientes enunciados (Gairín y Martín, 2002: 12):

- Individualismo exacerbado. La calidad ha de ser buscada de forma individualista. Cada persona ha de estar a lo suyo y a cada uno ha de importarle cómo él o los suyos reciben las más altas dosis de calidad educativa.

- Competitividad extrema. No importa llegar a ser el mejor alumno o el mejor centro posible, sino llegar a ser el mejor de todos.
- Obsesión por la eficacia. Entendida la calidad como un logro individual y como el fruto de una competición, se trata de llegar a los mayores logros dejando al margen otras cuestiones como la igualdad de oportunidades, la superación de las desigualdades, el sentido de la equidad...
- Relativismo moral. Conseguir los objetivos se convierte en una obsesión, pero no se presta excesiva atención a la naturaleza moral de los medios que se ponen en marcha para alcanzarlos.
- Conformismo social. El fatalismo se impone como una gigantesca excusa que paraliza cualquier intento de compromiso y de lucha para evitar las desigualdades.
- Olvido de los desfavorecidos. Los presupuestos anteriores dejan en inferioridad de condiciones a las personas que parten de una situación desfavorecida.
- Privatización de los servicios. La abolición del Estado del bienestar conduce a la privatización de los bienes y de los servicios que, como es lógico, acaba perjudicando a los más desfavorecidos.
- Imperio de las leyes del mercado. No hay más dios, más amo y más ley que la del mercado. Pero en el mercado no todos tienen las mismas opciones (Sampedro, 2002).

3.4. Un modelo de calidad en educación infantil.

3.4.1. Concepto de escuela y su tipología

Hasta ahora, el concepto escuela significaba el lugar en el que niños y niñas, agrupados por edades, participan con el adulto para ser enseñados y demostrar que aprendían en espacios aislados y en tiempos planificados.

La propia idea de escuela por ciclos, de calificación por cursos, de promoción, de currículo secuenciado, planificado y distribuido en grupos supuestamente homogéneos de alumnado, es una idea relativamente reciente, algo más de 100 años en España.

Una idea que se impuso poco a poco, mientras aparecían simultáneamente experiencias de escuelas diferentes, con otra concepción de los espacios, tiempos, agrupaciones, relaciones, aprendizajes y actividades (Viñao, 1990). (Cuadro nº. 4).

Algunas de estas experiencias tuvieron una especial resonancia en diferentes épocas, como la escuela “Yásnaia Poliana” de León Tolstói, o posteriormente la “Escuela Laboratorio”, que creara John Dewey, ambas inscritas en el siglo XIX.

Pero no son las únicas; por ejemplo, Dewey junto con su hija, escribió un libro a comienzos del siglo XX, en el que se recogen innumerables experiencias de escuelas que hoy diríamos “alternativas”, pero que los Dewey llamaron, significativamente, *Escuelas del mañana* (Dewey, 1918).

• Escuelas pequeñas	No se trata tanto de cuestión de número, sino de una medida más humana, de tal manera que se potencien las relaciones particulares, con adultos o con otros niños o niñas, o incluso la posibilidad de estar solos es respetada.
• Convivencia inter-edades	De observar y compartir con los más mayores se aprende
• La no linealidad del aprendizaje y del crecimiento	Es bien sabido que el desarrollo y el aprendizaje no son lineales, esto pone en crisis la propia idea que tenemos asimilada del currículo como plan secuenciado y homogeneizado de aprendizaje.
• Aprendizaje orgánico	El aspecto fundamental en el aprendizaje orgánico es su <i>no reductibilidad</i> a una mera dimensión cognitiva. Los seres humanos no somos sólo mente, razón y esquemas cognitivos. Cuidar un aprendizaje orgánico en niños y jóvenes supone prestar una especial atención a las sensaciones que experimentan, a lo que se vive con toda la corporeidad, a la sensibilidad que se despierta, a la maduración orgánica y neurológica que se propicia en la experimentación con la vida natural, social y cultural. Y es que la educación no es incorporar una cultura, sino incorporarse a una cultura, esto es, la relación que se crea entre lo personal-singular que cada uno trae al mundo, con el mundo social, natural y cultural.
• Libertad y responsabilidad	Con quien primero se debe entender una niña o un niño consigo mismo. Y eso sólo es posible si se participa de un ambiente en el que uno tiene que decidir qué hacer, y se asumen las consecuencias y la responsabilidad de esa decisión. No se trata de “ <i>hacer lo que se quiera</i> ”, sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones.
• Respeto profundo por la infancia y la juventud.	Es lo que impulsa en primer lugar el propio deseo de crear a contracorriente estas escuelas.

Cuadro nº. 4. Características de las escuelas alternativas. A partir de información de Contreras, 2004.

Estas escuelas son las que pueden dar respuesta a quienes no se adaptan a las escuelas convencionales, para quienes enferman “de escuela”, para quienes tienen más dificultades para integrarse y participar en los bienes sociales y culturales.

Escuelas pequeñas que favorecen la interrelación, la vivencia de los conflictos que nacen de la libertad, la relación y la responsabilidad, así como la oportunidad de la conversación, el trato con adultos, la comprensión por parte de éstos de las necesidades profundas de quienes más sufren.

Esto es, con toda seguridad, lo que están intentando muchos enseñantes que trabajan en escuelas convencionales y que tratan de empujarlas en una dirección más humana. Y es que no existe el camino privilegiado para dirigirnos hacia un mundo mejor. La cuestión es que podemos aprender de las diversas experiencias.

Cuando surge algún movimiento pedagógico o escuela que se aparta de lo común tiene muy difícil su aceptación porque se considera como algo irrealizable, cuya puesta en práctica es casi imposible.

Sin embargo, esta visión refleja un conjunto de reduccionismos, desconocimientos, además de olvidos, cuando no pretendidos ocultamientos, que han relegado a las sombras, dentro del mundo de la pedagogía y la educación, a todas aquellas numerosas, ricas y variadas experiencias de educación y escuela, que se salen del modelo convencional de escolaridad.

Los modelos de escuelas alternativas se salen de lo convencional, de lo previsible, de lo considerado como lo normal y quizás esto ya nos anuncia que no se trata de “innovaciones” o alteraciones parciales dentro de un sistema convencional de escolaridad. Sus connotaciones nos remiten a una cierta idea de libertad y progresismo.

Son escuelas alternativas porque sí son “lo otro” de aquello en lo que se nos ha convertido la escuela. Son alternativas porque ponen radicalmente en cuestión aspectos básicos que ahora nos parecen incuestionables del sistema escolar, prácticas inscritas en la idea de escuela convencional: la idea de currículo como orden preestablecido de aprendizaje, la evaluación-calificación, el hecho de enseñar como único camino para aprender, la agrupación por edades, la masificación, el control y la imposición de los adultos sobre los niños, los espacios y los tiempos.

Si bien históricamente nos hemos encontrado con un modelo escolar consolidado que ha copado siempre todo el significado de la palabra escuela, lo cierto es que en muchas épocas y lugares se han dado formas diferentes de educación y espacios distintos para el crecimiento y el aprendizaje de la infancia.

De tal manera que normalmente se presentan estas experiencias “alternativas” como desvíos marginales y temporales de un único camino conducente a un único modelo.

Es evidente que, hasta cierto punto todas las escuelas son diferentes: por su historia, su dinámica interna o su manera de concretar los modos dominantes de enseñar y aprender. Pero la mayoría mantiene una misma estructura organizativa, una agrupación del alumnado por ciclos, apenas modifican los tiempos y espacios y, aunque con diversas metodologías, llevan a cabo el mismo currículo.

Pero existen otro tipo de centros no convencionales que rompen con la lógica del orden escolar establecido, que piensan la relación educativa de manera radicalmente distinta, que mezclan alumnos y alumnas de diferentes edades en el mismo espacio, que se plantean una intensa participación de la comunidad escolar –más allá de lo que señala la legalidad- o que trascienden los muros escolares para empaparse de otros entornos educativos.

Se trata de escuelas más libres y democráticas que por sus planteamientos algo heterodoxos no siempre encuentran acomodo en la legislación actual. Estas experiencias, además de su valor en sí, sirven para repensar el sentido y la vigencia de la institución escolar (Contreras, 2004: 12).

En la teoría del desarrollo evolutivo de los niños según Piaget se afirma que los sujetos empiezan a pensar cuando nacen y la capacidad de pensar de forma abstracta se empieza a manifestar en la adolescencia. Antes de que se produzca el pensamiento abstracto, hay infinidad de manifestaciones de un pensamiento más concreto, que además es el que habitualmente utilizamos, a su vez, antes de que se produzca el pensamiento concreto: el niño ya es capaz por lo tanto de resolver multitud de situaciones prácticas mediante actividades de tipo motor. La capacidad de pensar se desarrolla al vivir en un medio social adecuado (Delval, 1995: 15).

La escuela de Educación Infantil está necesitada de cambios para conseguir una escuela de calidad. Debemos profundizar en el conocimiento de los aspectos vinculados con la calidad de la etapa de Educación Infantil, campo escasamente desarrollado en nuestro país y en el que hay que seguir trabajando dada la importancia de esta etapa para el posterior desarrollo humano (Ruiz de Miguel y García, 2004: 317).

En los últimos años, los estudios sobre calidad de la educación han sido tema preferente de la investigación educativa.

La primera etapa del sistema educativo no ha escapado de esta tendencia, si bien el número de investigaciones ha sido menor que en otros tramos.

Los estudios sobre Educación Infantil, (en adelante EI), han puesto de manifiesto una serie de aspectos relacionados con la calidad de la misma y comprometidos, principalmente, con la mejora del desarrollo integral de los niños que asisten a ella (Beardsley, 1990).

Es decir, las investigaciones sobre calidad de la EI se han centrado, básicamente, en la dimensión de la eficacia de la intervención temprana.

Si bien es cierto que en la mayor parte de las investigaciones sobre eficacia de la EI se incluye la ratio, el tamaño de los grupos y la formación del profesor como aspectos fundamentales (Rosenthal y Vandell, 1996), otras variables vinculadas al centro se han incorporado al evaluar la calidad de la EI, por ser predictoras del desarrollo infantil (Howes, Phillips y Whitebook, 1992), como por ejemplo el tipo de materiales de que disponga el aula o la organización de los espacios y tiempos.

Pero han sido los aspectos vinculados al proceso educativo que tiene lugar en el aula los que en los últimos estudios han destacado en el logro de los objetivos educativos. No obstante, el efecto de dichos aspectos parece estar mediado por factores de carácter estructural, puesto que **la calidad tiene un carácter sistémico** y, en consecuencia, se relaciona con múltiples factores de entrada y contexto.

El objetivo es presentar y justificar teóricamente los factores incluidos en un modelo procesual de la calidad, (Figura 2), predictor de los resultados derivados de la intervención en EI, y que se concreta con el profesor de educación infantil: formación y experiencia, fines y objetivos, metodología, evaluación, aspectos formales y organizativos del aula, la estructura física del aula, la ratio y el tamaño de los grupos, los materiales, las actividades y el clima en el aula, la equidad, el respeto a la libertad de iniciativa, la participación de los padres, la descentración y autonomía de los centros y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

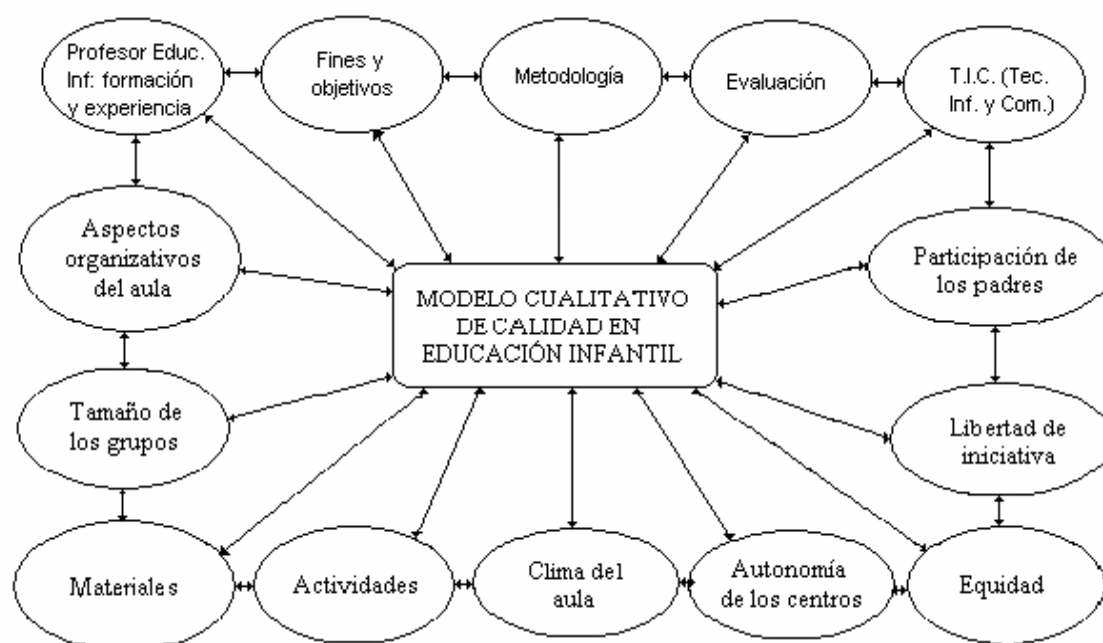


Figura nº 2: Factores de un modelo de calidad educativa. A partir de información de Ruiz de Miguel y García, 2004.

3.4.2. Factores de Calidad educativa en Educación Infantil

a) El profesor de Educación Infantil: formación y experiencia

El aula de Educación Infantil constituye el entorno concreto en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es en este espacio donde los factores procesuales vinculados a la calidad se hacen operativos y se materializa la calidad educativa; por esta razón se convierte en un elemento crítico para el estudio de la calidad (López Rupérez, 1999).

Como principal agente de la creación de este entorno destaca la figura del profesor, uno de los ejes principales sobre los que se articula la calidad en EI (Zabalza, 1998).

En esta etapa el profesor representa para los niños una figura afectiva tan importante como la de los padres (Howes y Hamilton, 1990), y su personalidad, comportamiento y competencia resultan fundamental para diversos aspectos del desarrollo infantil, puesto que es el responsable de sistematizar la intervención que favorezca dicho desarrollo, implantando una organización y actividades estimulantes para los niños.

Diferentes estudios revelan que el perfil ideal del profesor de EI es el de un profesional con formación específica en esta etapa; que sea sensible, responsable y espontáneo; que proporcione actividades adecuadas para el desarrollo; que sea interactivo, discuta, dialogue y explique razonadamente; que utilice un lenguaje adecuado para los niños; que anime al alumno a expresarse; que haga preguntas apropiadas; que apoye las ideas del niño; que clarifique y amplíe sus pensamientos y ayude a asimilar nuevos conceptos; que refuerce positivamente a los niños; que construya en los niños un autoconcepto positivo; que les dé tiempo para expresarse; que les enseñe a escucharse unos a otros; que ofrezca respuestas no verbales de apoyo; y que les invite a preguntar y a buscar sus propias respuestas (Koralek, 1995).

A excepción de las características más vinculadas a la personalidad, los elementos anteriores se adquieren mediante una sólida formación y actitud positiva hacia el desarrollo infantil. La formación del profesor de EI aparece en la mayoría de las investigaciones como un elemento vinculado a la calidad de la etapa (NAEYC, 1995; Schweinhart, 1992). (National Association for Education of Young Children).

Las conclusiones de estos trabajos resaltan que cuanto más formal y especializada sea la formación del profesorado, mayor importancia dará éste al desarrollo del niño frente al desarrollo académico (Logue *et al.*, 1989), y más positivas serán las interacciones con sus alumnos (Rosenthal y Vandell, 1996).

A la vez, los niños, se mostrarán más cooperativos con los adultos y más persistentes en las tareas asignadas, además de obtener altos índices de desarrollo cognitivo (Bradley *et al.*, 1989).

Así pues, parece importante la formación específica, de nivel universitario, rica en contenidos de desarrollo infantil (Bredenkamp, 1989), implementada por la formación continua en la práctica, e impartida por profesionales expertos en el conocimiento del desarrollo del currículum de EI (Moss y Phillips, 1990; Schweinhart, 1992).

Aunque algunos autores opinen que la falta de formación se puede suplir con la experiencia (Clarke-Steward *et al.*, 1994; Dunn, 1993).

La mayoría mantiene que la formación del profesor ejerce una importante influencia sobre los resultados de los niños (Dunn, 1993; File, 1994), al relacionarse con su conducta en el aula (Arnett, 1989), que será tanto más positiva cuanto mayor sea su especialización en desarrollo infantil (Bryant *et al.*, 1994) y, en consecuencia, repercutirá positivamente en el desarrollo de los niños (Culkin *et al.*, 1991).

La experiencia que posea el profesor en la etapa puede tener cierta relación con la calidad de la educación que imparte.

Encontramos aquí resultados contradictorios: mientras unos afirman que los profesores con más años de experiencia se muestran más responsables, sensibles y cálidos con los niños (Dunn, 1993). Otros, por el contrario, asocian la experiencia del profesor con un cuidado más “despagado” y perjudicial (Kontos, 1994; Whitebook *et al.*, 1990; Galinsky *et al.*, 1994) y con interacciones menos estimulantes para los niños (Kagan y Newton, 1989), provocadas, según estos mismos autores, por la rutina.

Además de la formación y la experiencia, el desarrollo infantil se acentúa cuando los profesores se involucran en el día a día, cuando la severidad y restricciones o castigos son mínimos (Whitebook *et al.*, 1990), cuando hay equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido (Zabalza, 1996), cuando el estilo es menos directivo y se valoran menos los objetivos de instrucción, y cuando se proponen situaciones en las que los niños deben participar utilizando el lenguaje (Luque y Candau, 1998).

Parece que los alumnos de este tipo de profesores se muestran más seguros en su relación con los adultos (Belsky *et al.*, 1984), muestran más conductas exploratorias (Eastbrooks y Goldberg, 1984), realizan mejor las tareas cognitivas (Rubenstein y Howes, 1983), tienen un mayor desarrollo del lenguaje (Luque y Candau, 1998), con más positivos (Clarke-Steward, 1987; Holloway y Reichhart-Erikson, 1988) y se muestran más competentes en la relación con sus iguales (Howes *et al.*, 1992).

En resumen, podría decirse que la EI será de calidad en la medida en que sea impartida por profesionales con sólidos conocimientos en desarrollo infantil, comprometidos y sensibles, que trabajen en equipo aunando esfuerzos para proporcionar a los niños el ambiente óptimo necesario para el desarrollo máximo de sus competencias, estableciendo interacciones positivas en las que el profesor se muestre sensible a las necesidades físicas de los niños (Moss y Phillips, 1990) y sociales de las familias (Schweinhart, 1992), y manteniendo un vínculo estrecho con los padres, estableciendo con ellos una comunicación afectiva e informativa y un respeto mutuo (Lero y Kyle, 1985).

Para realizar su función de maestro necesita muchos elementos. Tiene que conocer bien la cultura humana, y que saber cómo piensan sus alumnos y se desarrollan para ayudarles en ese desarrollo. Para ello la escuela debería dejar de ser un centro de transmisión de valores, cosa que ya hacen sobradamente los medios de comunicación, y de conocimientos concretos, que también se pueden

recibir abundantemente a través de esos medios, y ser sobre todo un lugar para desarrollarse con los compañeros de edad y para aprender a pensar.

Eso exige cambiar profundamente la organización de las escuelas, abriéndolas mucho más al mundo, a los problemas que preocupan a los escolares y que preocupan al entorno. ¡Pero qué distancia tan enorme existe entre las preocupaciones sociales y las enseñanzas escolares! Las escuelas tendrían que pasar a convertirse en un laboratorio desde el que aprender a analizar la realidad (Delval, 1990: 83).

b) Fines y objetivos

Se enuncian como las capacidades susceptibles de ser aprendidas y enseñadas, que son seleccionadas teniendo en cuenta los aspectos más importantes para el crecimiento personal de las niñas y niños en el marco de la sociedad actual.

Se pretende que los niños de esta etapa se conviertan en miembros activos de su comunidad inmediata, que interactúen y se comuniquen con los otros en la resolución de los problemas cotidianos y vitales en los que se encuentran involucrados, mediante la participación y el recreo en su cultura.

c) Metodología

Dadas las características de la evolución infantil, es especialmente importante en esta etapa conducir los procesos educativos a través de la experiencia personal de los niños, la actividad, el juego y el aprendizaje por descubrimiento.

El enfoque globalizador y personalizado es el más indicado para esta etapa.

d) Evaluación

La evaluación forma parte del proceso educativo y es uno de sus elementos esenciales con una función básicamente orientadora y de control de todas las acciones educativas, tanto las de planificación como las de ejecución.

Proporciona información sobre los conocimientos previos de los alumnos, sus procesos de aprendizaje y la forma en que organizan el conocimiento. Permite a los profesores conocer el grado en que sus alumnos van adquiriendo aprendizajes significativos y funcionales.

Un enfoque educativo que sigue criterios constructivistas, integradores, globalizadores y personalizados exige una evaluación formativa, continua y global.

e.1) Aspectos formales y organizativos del aula

De entre los aspectos formales y organizativos que configuran el aula, nos detendremos en aquellos que la literatura especializada propone como esenciales para el desarrollo de una educación de calidad en esta etapa, ya que contribuyen a que los procesos educativos puedan realizarse en condiciones óptimas.

Estos aspectos son: la estructura física del aula, la ratio, el tamaño de los grupos, el clima establecido, los materiales y las actividades que se realizan.

e.2) Estructura física del aula

Numerosos estudios demuestran que un ambiente organizado y bien definido, lo que se traduce en un espacio físicamente estimulante, limpio, cuidado y ordenado, organizados por centros de interés y con materiales adecuados (Dunn, 1993; Scarr *et al.*, 1994), y en el que se fomente la independencia, la toma de decisiones, la iniciativa, la implicación y el desarrollo

cognitivo de los niños (Koralek *et al.*, 1995), afecta positivamente al desarrollo de las destrezas intelectuales, de lenguaje y sociales de los niños (Mc. Cartney, 1984).

La cantidad y calidad de los espacios de los que disponen los niños se relaciona con la calidad del proceso educativo (Doherty, 1992) y puede llegar a predecir el desarrollo infantil (Howes y Smith, 1995), especialmente en el ámbito cognitivo y del lenguaje (Burchinal *et al.*, 1996). En este sentido, utilizar el mobiliario para definir espacios (centros de interés) ayuda a los niños a estar concentrados y sin distraerse en actividades de otras áreas, y además permite a los profesores supervisar a los niños para asegurar su seguridad y responder a sus necesidades (Koralek *et al.*, 1995).

Por esta razón, en las aulas los muebles no deben presentar aristas ni objetos cortantes, muebles que no puedan caerse con facilidad, objetos que no se pueden tragar, y organizados de forma lógica para facilitar que los niños puedan coger lo que necesiten e no sean tóxicos, mobiliario de tamaño adecuado para los niños, son otros componentes a tener en cuenta (Koralek *et al.*, 1995; Zabalza, 1998) por la relación que tienen con el desarrollo social (cooperación, resolución de conflictos, etc), cognitivo, de autoestima personal, motor y del lenguaje (Comisión Europea, 1995).

Desde la **NAEYC** (National Association for the Education of Young Children) se recomienda además separar las áreas ruidosas de las más tranquilas; disponer el material en estantes bajos, etiquetados con dibujos o palabras y organizados de forma lógica para facilitar que los niños puedan coger lo que necesiten y dejarlo luego en su sitio (Koralek, 1995).

Una estructura física del aula como la descrita contribuye a desarrollar una autoestima positiva (Koralek *et al.*, 1995). Además, se debe disponer de un espacio exterior seguro y bien organizado, con variedad de áreas, equipamiento y

materiales para juegos de desarrollo de musculatura gruesa, y espacio para actividades, como pintar, trabajar con madera o jugar con agua.

Este espacio exterior proporciona un nuevo ambiente para liberar la energía contenida. Las actividades que tienen lugar en espacios exteriores pueden ser disfrutadas de manera diferente a las que tienen lugar en el interior del aula y proporciona estímulos diferente (Koralek *et al.*, 1995).

f) Ratio y tamaño de los grupos

Los aspectos referidos tanto al número de niños del que se ocupa un profesor (*ratio*), como al número de niños que hay en el aula (tamaño del grupo) son los que más veces aparecen en la investigación sobre la calidad de la EI (Howes y Galinsky, 1996; Schweinhart, 1992; Sundell, 2000).

Aunque se dispone de estudios que revelan una leve relación entre la *ratio* y la calidad de la educación (Clarke-Stewart, *et al.*, 1994; Holloway y Reichart-Erikson, 1998), hay también otros en los que se afirma que los centros con *ratios* bajas son también los centros en los que se da una EI de más alta calidad (Scarr *et al.*, 1994). Estos resultados contradictorios hacen pensar en la necesidad de tener en cuenta otros predictores de la calidad de la EI (Sundell, 2000), como pueden ser la formación y experiencia del profesor (Clarke-Stewart *et al.*, 1994), así como las variables personales y procesuales que pueden moderar los resultados educativos.

El hecho de que las necesidades de desarrollo de los niños requieran una atención individualizada y frecuente (NICHD, 1996), (National Institute of Child Health and Human Development), hace que la *ratio* sea una variable importante. Parece que una adecuada *ratio* adulto-niño se relaciona con la realización de actividades adecuadas para el desarrollo proporcionadas por el profesor y con una mayor responsabilidad con los niños (Whitebook, *et al.*, 1990).

Numerosos países han reducido el número de niños por adulto, especialmente en los primeros niveles (Young y Marx, 1992), manteniendo unas *ratios* más reducidas sobre todo con los más pequeños (Howes y Marx, 1992). Parece que añadir un solo niño al grupo produciría alteraciones en la calidad del proceso y, en consecuencia, resultados más pobres (Howes *et al.*, 1992; Whitebook, 1992).

Los resultados de la investigación ponen en evidencia también que el tamaño del grupo está relacionado con el aprendizaje de los alumnos, el cual aumenta cuando las actividades se realizan en grupos pequeños (Cahen *et al.*, 1983), siendo en efecto mayor cuando la reducción ocurre en largos períodos de tiempo (Glass *et al.*, 1982).

Parece que en los grupos grandes hay mayor frecuencia de manifestación de conductas negativas de los niños hacia sus compañeros y profesores (Vandell y Powell, 1983), así como menores niveles de concentración por parte de los niños (Russell, 1990)

Además, posiblemente porque produce mayor estrés trabajar con grupos numerosos, los profesores establecen interacciones menos positivas con los niños (Howes *et al.*, 1992; Phillips, 1997), lo que sin duda influye negativamente en las experiencias educativas propuestas y, en definitiva, en su desarrollo.

El tamaño del grupo se considera además un predictor de la conducta del profesor (Allhunsen, 1992).

Parece que los profesores con menos niños a su cargo se muestra con ellos más sensibles, les estimulan socialmente y son menos restrictivos que los que se ocupan de grupos más grandes (Howes, 1987).

Sin embargo, según otros estudios, parece que es sólo la *ratio*, restando importancia al tamaño del grupo, la variable que más influye a la hora de predecir la conducta del profesor (Burchinal *et al.*, 1996); Scarr *et al.*, 1994).

En resumen, los grupos pequeños y con *ratios* bajas parecen resultar más beneficiosos para el desarrollo social y cognitivo de los niños porque parece que en ellos se dan más interacciones positivas entre niños y profesores, entre los propios niños, y entre los niños y los materiales (Clarke-Steward y Gruber, 1984).

g) Materiales

En esta etapa, el niño se siente retado por la riqueza de los estímulos que se le presentan y, en consecuencia por los materiales que pueda usar: cosas para ver, para tocar, para usar, para organizar y para experimentar su funcionamiento (Zabalza, 1998).

Estos estímulos, a través de la introducción de un material diversificado, polivalente, accesible y adaptado a los niños, con propuestas de actividades estructuradas en torno a dicho material, les permite intervenir en un juego pedagógicamente elaborado, así como desarrollar sus competencias sociales (Cano, 1998); Comisión Europea, 1995; Zabalza, 1996 y (Pierce *et al.*, 1999).

La NAEYC (1995) propone un aula que disponga de material básico en cantidad suficiente para los niños; de nivel variado de complejidad, en buen estado para asegurar su seguridad, que reflejen tanto los intereses del currículum como los del niño, que no favorezcan conductas sexistas para que los niños puedan aprender actitudes con respeto e igualdad, materiales blandos para desarrollar su creatividad y experimentar (plastelina, pintura de dedos, barro, agua y arena) (Koralek *et al.*, 1995).

Pero cabe señalar en este punto, que en contraste con la teoría piagetiana, según la cual un ambiente rico en materiales puede ser suficiente para desarrollar actividad cognitiva, la teoría vigotskiana sugiere que las actividades cognitivas más complejas se desarrollan desde la experiencia infantil en actividades sociales estructuradas con adultos e iguales (Vigotsky, 1978), por ello, aunque los materiales son importantes en un ambiente de calidad, parece serlo más el modo en que el profesor los utilice y deje utilizarlos para potenciar el desarrollo.

h) Actividades

Siguiendo las teorías cognitivas, el desarrollo cognitivo de los niños puede valorarse observando la complejidad de sus actividades con objetos (Howes y Smith, 1995), por lo que se espera que los niños que pasan mucho tiempo realizando actividades pensadas para estimular su creatividad y pensamiento divergente (bloques y juegos de fantasía), muestran más altos niveles de actividad cognitiva (Christie y Johnson, 1987).

La complejidad de la actividad cognitiva va a depender en gran medida de los materiales disponibles y de la organización del aula (Christie y Johnson, 1987).

El tipo de actividades que se proporcione al niño va a facilitar el tipo de desarrollo para el que se planifica (Howes *et al.*, 1992). Parece que fomentando actividades de lenguaje (desarrollo de historias, poner la letra a la música, etc), actividades de creatividad (bloques, juego dramático, artístico, puzzles y otros materiales manipulativos diseñados para ejercitar destrezas motoras finas) y coordinación espacial se potencia el desarrollo cognitivo del niño (Christie y Johnson, 1987).

La operativización de los objetivos del currículum se hace a través de las actividades desarrolladas en el aula, que han sido calificadas como actividad cognitiva (Christie y Johnson). Si entre los objetivos que persigue la EI está el

desarrollo de la autonomía cognitiva, parece que se alcanzará éste en la medida en que el profesor se asegure de que las alternativas que presenta el niño están lo suficientemente claras y que puede elegir dentro de una gama más o menos amplia (Koralek *et al.*, 1995).

Una meta importante durante los años preescolares es ayudar a los niños a desarrollar su autoconfianza y promocionar el pensamiento creativo. Cuando los profesores respetan las respuestas que dan los niños, éstos son más proclives a compartir sus ideas (Koralek *et al.*, 1995).

La investigación al respecto pone de manifiesto que en las aulas de mayor calidad se desarrollan actividades variadas, poco estructuradas y hay un alto nivel de participación por parte de los niños (Abshire, 1990).

Es importante también la duración de las actividades a la hora de organizarlas; en cualquier caso, debe ser la adecuada para la edad del niño. Parece que el módulo temporal preferible es de 15 minutos en los alumnos de 4-5 años (Koralek, 1995); los problemas de conducta pueden ser minimizados ajustando el horario a las habilidades del niño; debe haber un tiempo en el que los niños elijan las actividades que les resulten interesantes (una hora por la mañana y otra por la tarde), lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento complejo (Koralek *et al.*, 1995).

Además en esta etapa es importante establecer, desde el principio, una rutina diaria que proporcione a los niños un sentimiento de seguridad (Koralek *et al.*, 1995), que les ayude a desarrollar la constancia espacio-temporal y a controlar sus impulsos, a través de la asimilación de un ritmo externo (García, 1991).

Teniendo en cuenta la importancia de seguir los ritmos biológicos de los niños, una vez detectados éstos, es importante estructurar las diferentes

actividades en una secuencia repetida, aunque flexible, con el fin de crear en el niño un marco de referencia temporal estable que facilite su adaptación y seguridad (García, 1995).

Reesulta necesario planificar una gran cantidad de situaciones variadas que respeten estos ritmos (descanso, alimento, sueño, etc), alternando momentos de diferentes niveles de actividad, y actividades de diferente forma de control (dirigidas y libres) y de relación (individual y colectiva) (García, 1995). Cabe destacar en este apartado la importancia de las “escuelas para pensar” antes mencionadas.

Cuando el maestro se encuentra liberado de las trabas de un programa o currículum fijo puede emplear con facilidad actividades o ejercicios en los que el intelecto que se está desarrollando en los alumnos se estimule y por lo tanto se expanda (Furth, 1974: 173).

Tipos de actividades:

- Juego de probabilidades
- Reconocimiento por el tacto
- Transformaciones espaciales
- Comunicación
- Pensamiento visual

Un año escolar dedicado a pensar potenciaría el pensamiento operativo. ¿Cómo se puede aplicar las actividades de pensar en una escuela y ocupar una jornada escolar?

Un niño de último curso de Educación Infantil y de los primeros años de Educación Primaria es capaz de un pensamiento operativo que va muy por delante de su lenguaje oral.

Lo que es más evidente aún, el pensamiento de este niño lleva varios años de ventaja a lo que puede leer o escribir. Tradicionalmente se decía: “Enseñadle a leer y escribir y así podrá expresar y ampliar su pensamiento”.

En la teoría de Piaget la respuesta es: “Fortalezca su pensamiento para que el niño lo desarrolle hasta el punto que pueda llegar a utilizar el medio verbal como inteligencia”. No se trata solamente de puntos de vista opuestos acerca del sentido de las actividades en la escuela; para la teoría de Piaget, la opinión tradicional está simplemente equivocada. El lenguaje nunca ampliará el pensamiento. La escuela para pensar que se propone relegará la lectura a una actividad optativa que puede ser alentada pero jamás deberá ser impuesta (Furth, 1974: 173).

En su lugar “la escuela para pensar” pondrá el mayor empeño en ofrecer un medio dentro del cual pueda crecer la inteligencia del niño. Este tipo de escuela reconocerá, a través de sus actividades, toda habilidad o deficiencia excepcional en el niño, y si fuera necesario le podrá recomendar un tratamiento educativo especial.

Una dificultad perceptiva ligera que en una escuela tradicional basada en la lectura puede llevar a un retraso muy serio para leer. Pero en este tipo de escuelas se detectará muy precozmente por los ejercicios del pensamiento visual y podrá remediarse por medio de estas actividades. Un niño más adelantado, por su parte, no será detenido y tendrá muchas oportunidades para trabajar hasta el límite máximo de su capacidad.

Además no se eliminará ninguna actividad constructiva, especialmente si el niño lo pide espontáneamente.

Por el contrario la iniciativa individual se estimulará constantemente y el niño que le plazca leer tendrá oportunidad de hacerlo (Furth, 1974: 174).

Esta escuela no tendrá una prisa particular en que se produzca el desarrollo. Precisamos convencer a las personas de que comprendan el prodigioso potencial de conocimiento que está a su disposición, hasta que no adquiriera los fundamentos firmes de una inteligencia madura y activa.

i) Clima en el aula

Otro aspecto importante del aula es el establecimiento y desarrollo de interacciones adecuadas entre las personas que se relacionan en él: el profesor y los niños, principalmente.

Las percepciones psicológicas de los ambientes en el aula ejercen una importante influencia sobre los logros, el rendimiento y el autoconcepto del niño (Walberg, 1989). Parece que las interacciones de más alta calidad tienen lugar en ambientes con ratios bajas y con profesionales preparados específicamente para desarrollar su función en esta etapa (NICHD, 1996 y 2000; Howes *et al.*, 1992; Phillips *et al.*, 1992). Distinguimos entre las relaciones mantenidas entre el profesor y los niños, por un lado, y las que se establecen entre los niños, por otro:

a) **Relaciones profesor-niño.** Las relaciones que se establecen entre el profesor y los niños son un factor asociado a la calidad de la educación por su relación con el desarrollo cognitivo, social y del lenguaje (Bruner, 1990; Comisión Europea, 1995; Feuerstein *et al.*, 1991; NICHD, 2000).

Estas relaciones parecen estar condicionadas por otras variables anteriormente comentadas, como el tamaño de los grupos (Stith y Davis, 1984), la ratio (Howes y Rubenstein, 1985) y la formación específica del profesor en desarrollo infantil (Clarke-Steward, 1987). Los aspectos de la relación establecida entre el profesor y los niños que la (NAEYC) tiene en cuenta son: el apego, la sensibilidad y el estilo educativo del profesor.

En concreto, se refiere a la forma en que los adultos desarrollan la disciplina y otras interacciones con los niños, que a su vez se relacionan con el desarrollo y la implicación responsable del profesor (NAEYC, 1995).

Parece que los niños aprenden más cuando su profesor se implica, establece relaciones verbales y sociales, les hace preguntas y les anima a pensar, a jugar y a aprender (Koralek, 1995).

Por esta razón, el profesor de EI no sólo debe proporcionar a los niños un lenguaje rico y un ambiente de aprendizaje estimulante, sino que además, a través de su labor educadora y socializadora, debe ayudarles a que aprendan a relacionarse con adultos ajenos a la familia y con sus compañeros de clase.

Los niños se muestran más sensibles, sociales, inteligentes y orientados a la tarea cuando los profesores establecen con ellos interacciones verbales positivas (Phillips *et al.*, 1987), y parecen ser también más competentes socialmente, más cooperativos y empáticos y más capaces de negociar conflictos (Vandell *et al.*, 1988), y con mejor comprensión verbal (Luque y Candau, 1998) cuando estas interacciones verbales se realizan con un lenguaje elaborado, con niveles de distanciamiento medio/alto, y animando a los niños a expresarse del mismo modo.

Asimismo parece que un profesor sensible e implicado hace que los niños muestren más conductas exploratorias (Anderson *et al.*, 1981), sean más positivos en sus interacciones con ellos (Holloway Y Reichhart-Erikson, 1988) y desarrollen en mayor medida un vínculo de apego seguro (Howes y Hamilton, 1992), lo que les hace más competentes socialmente con sus iguales (Howes, *et al.*, 1994) y en sus relaciones en general (Pianta y Nimetz, 1991).

Parece que esto puede deberse a que estos niños utilizan a su profesor como base segura en la que apoyarse para explorar el ambiente (Howes y Smith, 1995).

Las expectativas, competencias y actitudes desarrolladas dentro de una relación afectiva entre adultos y niños se relacionan con una mejora en la interacción entre iguales; un niño con un historial de relaciones de afecto positivo es más probable que se vea a sí mismo como digno de ser querido y, por tanto, se acerque a sus iguales con expectativas positivas.

Por el contrario, un niño con un historial de relaciones con los adultos en las que sus necesidades de seguridad no fueron cubiertas, o lo fueron de forma inadecuada, actuará con sus iguales como si éstos fueran insensibles o rechazantes.

Según las teorías del desarrollo emocional (Bowlby, 1969), un niño seguro es un niño que puede llegar a ser independiente; puesto que la seguridad en la relación afectiva implica utilizar a los adultos como base desde la que explorar el ambiente físico y social.

La dependencia, por otra parte, identifica al niño dependiente de los adultos de manera inmadura y temerosa, incapaz de utilizarlo como base para sus exploraciones. Parece que el niño dependiente de su profesor será menos competente con sus iguales.

b) **Relaciones entre los niños.** Las relaciones que establece el niño con sus iguales son también importantes por sí mismas porque se asocian a un posterior ajuste social (Pierce *et al.*, 1999) y desarrollo cognitivo (Goleman y Jacobs, 1994).

Pero, como hemos visto, estas relaciones están condicionadas por los profesores, (Howes, 1990) que deben enseñarles técnicas para resolver conflictos de relación (Howes y Unger, 1989).

El niño no va a ser competente con sus iguales sólo porque tenga con ellos contacto y experiencias; se hace necesario también la proporción de actividades y una organización de la clase que promueva las destrezas sociales.

Es importante que los profesores desarrollen en los niños formas adecuadas de relacionarse con sus iguales (Howes *et al.*, 1992), lo que se logra fomentando la cooperación y el establecimiento de relaciones afectivas adecuadas con otros niños (Belsky, 1988; Howes, 1988).

Esto parece desarrollar en el niño altos niveles de conducta social (Howes, 1988), sensibilidad y capacidad para involucrarse en juegos complejos, así como la capacidad de resolver problemas de tipo social (Turner, 1991); todo ello se incrementa cuanto más estable sea su grupo de iguales desde años tempranos.

La relación con sus iguales va a proporcionar al niño un contexto adecuado para el aprendizaje y desarrollo de destrezas, recursos emocionales y cognitivos, así como modelos para posteriores relaciones positivas con iguales (Hartup y Sancilio, 1986).

Además, las características de estas relaciones (compañerismo, apoyo) crean beneficios (o perjuicios si son negativas) que pueden afectar al desarrollo y ajuste de los niños en la escuela. (Parker y Asher, 1993), así como dar una idea de su nivel de competencia social (Pellegrini, 1991).

Los “amigos” en los que el niño percibe altos niveles de apoyo personal o ayuda interpersonal pueden mejorar los sentimientos de competencia y seguridad infantil en el centro (Ladd *et al.*, 1996).

Parece que, en definitiva, un contacto diario basado en buenas relaciones con otros niños favorece la futura competencia social del niño con sus iguales (Howes, 1988).

j) Equidad

Parece adecuada la propuesta de reivindicar un concepto de calidad educativa que abarque diversas dimensiones fundamentales de la educación, que combine factores como equidad y eficiencia, cohesión social y libertad, que defienda un concepto de escuela para todos y abierta a todos, gestionada bajo principios democráticos y en la cual estén implicados todos los sectores de la comunidad escolar (Sarramona, 2004: 10).

La equidad supone la atención especial a los sujetos que más lo necesitan. Por este principio se diseñan programas y acciones bajo el criterio de discriminación positiva, como manifestación de sensibilidad especial para que el sistema educativo intente compensar los déficits originados por el contexto sociofamiliar y también aquellos que son de origen psicobiológicos.

Estos planteamientos, sin embargo, no tienen que ser excluyentes de la atención debida a todos los restantes sujetos, incluyendo a los más capaces, puesto que la equidad supone también la atención de todos los educandos según sus necesidades.

Este mismo criterio de equidad incluiría la garantía de que los beneficios de la educación lleguen a todos los sujetos, con independencia de su origen social.

La “escuela para pensar” sirve para el niño de los “barrios pobres”, para los inmigrantes y para los niños de clase media y alta. La simple razón para esta “igualdad de oportunidades” es que la escuela se centre en lo que es más fuerte en

todos los niños: su motivación interna para desarrollarse, más bien que un solo aspecto donde, por una selección arbitraria del ambiente, algunos sectores de nuestra población son más débiles o más fuertes que otros. Pero esto no significa, ni siquiera, que nuestras escuelas de clase media sean realmente exitosas.

Todo lo que significa es que estos niños pueden seguir los programas de una escuela tradicional sin sufrir, aparentemente, ningún daño. Si han desarrollado el pensamiento durante los primeros cursos, ello se debió principalmente al medio general y no a las actividades escolares (Furth, 1974: 175).

k) Respeto a la libertad de iniciativa

La libertad se nos aparece como característica transversal a las anteriores. Se trata de respetar la iniciativa de los alumnos y sus familias dentro de los márgenes de optatividad que ofrece el sistema, de favorecer la libertad de expresión, todo ello con las limitaciones que hacen posible la libertad ajena (Sarramona, 2004: 11).

La escuela no puede ofrecer mayor y mejor servicio que dotar a los niños del ansia de aplicar su inteligencia a cualquier tema que se les presente. Además en los programas o currículums oficiales el contenido sustantivo de lo que se aprende en los primeros niveles es realmente pobre y podría ser adquirido en corto tiempo por un niño bien motivado de 12 años que está acostumbrado a pensar (Furth, 1974: 174).

Es evidente que tanto el hogar como la escuela son los responsables de la educación de los niños. Los medios son poderosos sugerentes, pero es el *feedback* de los padres y del maestro lo que más incidencia tiene en el desarrollo de la capacidad intelectual (<http://www.psicologia.cientifica.com>).

Los niños viven pendientes del reconocimiento de los adultos. La expresión valorativa de las figuras parentales es sumamente poderosa en la mente en formación del niño.

En el mencionado artículo en Internet, se indican que existen dos tipos de experiencias extremas, que hemos de tener en cuenta: Las experiencias cristalizantes y las paralizantes. Las primeras, son hitos en la historia personal, claves para el desarrollo del talento y de las habilidades en las personas.

Se cuenta que cuando Albert Einstein tenía cuatro años su padre le mostró una brújula magnética. Ya de mayor el autor de la Teoría de la Relatividad recordaba ese hecho como el motivador de su deseo imparable de desentrañar los misterios del universo.

Como experiencia cristalizante puede ser considerada también la de Yehudi Menuhin, uno de los grandes violinistas de la historia contemporánea. A los tres años fue llevado a un concierto de la Sinfónica de San Francisco.

En esa oportunidad fue hechizado por el violinista que ejecutó el *solo*. Pidió a sus padres que le regalaran un violín para su cumpleaños y que ese músico fuese su profesor. Ambos deseos fueron satisfechos y el resto es historia.

Por otro lado, como contrapartida, existen las experiencias paralizantes que son aquellas que bloquean el desarrollo de la inteligencia. Podemos poner un ejemplo: un mal maestro que descalificó un trabajo, humillando con su comentario frente al aula la incipiente creación artística de un alumno.

O la violenta evaluación de un padre cuando gritó: “Deja de hacer ese ruido” en el momento en que la fantasía del niño lo hacía integrar una “banda” importante en concierto y golpeaba con dos palillos sobre la mesa.

Las experiencias de este tipo están llenas de emociones negativas, capaces de frenar el normal desarrollo de las inteligencias. Sensaciones de miedo, vergüenza, culpa, odio, impiden crecer intelectualmente. Es probable así, que luego el niño decida no acercarse más a un instrumento musical o no dibujar más porque ya decidió que “no sabe hacerlo”.

La responsabilidad de las figuras parentales es enorme. Hay que tomar conciencia de ello y actuar en beneficio del niño: los padres en casa, con estímulo, comprensión y aliento.

Y los docentes cambiando el enfoque del proceso de enseñanza y de aprendizaje, aplicando el concepto de las inteligencias múltiples, desarrollando estrategias didácticas que consideren las diferentes posibilidades de adquisición del conocimiento que tiene el individuo.

Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para informarlo, considerar que existen por lo menos otros siete diferentes caminos más para intentarlo. También “enriqueciendo los entornos del aula, promoviendo amplitud y posibilidades de interactuar de diversas formas con compañeros y objetos a la elección del alumno” (<http://www.galeon.hispavista.com>)- Aprender a aprender).

1) Participación de los padres

La participación de los padres en el sistema educativo es uno de los indicadores de calidad señalados explícitamente por la Unión Europea. El derecho a la información que tienen las familias por lo que respecta al funcionamiento de los centros diagnosticados en la evaluación interna y externa de los mismos llega lógicamente al nivel de personalización en los propios hijos, en justa correspondencia del compromiso e implicación con la institución escolar que se les demanda.

Las familias tienen el derecho a recibir las explicaciones pertinentes sobre la marcha y las calificaciones escolares de sus hijos, sin que por ello se deba cuestionar la actuación profesionalizada que en este terreno corresponde a los docentes.

La información sobre los resultados de la evaluación ha de incluir los puntos fuertes y débiles en el aprendizaje de los alumnos, para, a partir de ellos, poder establecer las estrategias que permitan la recuperación, si es el caso, o bien su consolidación como aprendizajes fuertes.

Las explicaciones profesionalizadas a las familias sobre los resultados de las evaluaciones escolares constituyen una tarea más de las que corresponden a los docentes de los niveles básicos de la educación; en los niveles superiores las explicaciones son igualmente exigibles pero facilitadas directamente al sujeto afectado.

Ya se ha advertido la influencia de la implicación de los padres en el rendimiento de sus hijos.

El interés por las actividades escolares, la confianza en las posibilidades de aprendizaje de sus hijos y una valoración positiva de la escuela son factores que siempre influyen positivamente en la buena marcha escolar de los alumnos. La cuestión es que estos factores se suelen producir de manera espontánea en algunas familias mientras que en otras, aquéllas que generalmente pertenecen a los medios sociales más desfavorecidos, no se dan con igual facilidad (Sarramona, 2004: 97).

Los centros escolares y el sistema educativo en su conjunto, consciente del efecto decisivo del medio familiar sobre el rendimiento educativo de los hijos, ha de planificar y ejecutar acciones de tipo compensatorio con las familias que más lo precisen, aún siendo conscientes de que su nivel de incidencia pueda ser

limitado. Las mismas Asociaciones de padres tienen aquí una actividad importante a realizar, porque pueden dirigirse a distintas familias que componen la escuela desde el principio de preocupación común por la educación de sus hijos.

Tales actuaciones compensatorias pueden ser especialmente necesarias con respecto a familias inmigrantes procedentes de países de cultura muy alejada de la nuestra, donde no existe la misma tradición de participación de los padres en la institución escolar.

La demanda de colaboración estrecha entre la familia y la escuela no supone desconocer que la colaboración entre padres y docentes suele presentar dificultades de distinto tipo y que será preciso superar. Es habitual una confrontación de perspectivas que dificulta la comunicación. Así se suele argumentar que los docentes tienen dificultades para conocer bien a todos los alumnos y sus familias, que ellos se preocupan de todos sus alumnos mientras que las familias sólo se preocupan de sus hijos que los docentes necesitan de un cierto distanciamiento respecto a las familias para garantizar su imagen profesional, que mentalmente se sienten alejados de las familias de nivel social bajo, y también de las de nivel social muy alto.

De los padres se dirá, en cambio, que solamente piensan en la escuela cuando surgen dificultades para con sus hijos, que piden demasiado a los docentes, haciéndolos responsables únicos de los problemas escolares de sus hijos, que sistemáticamente se ponen al lado de sus hijos menospreciando la autoridad de los docentes.

Estas y otras cuestiones que se podrían citar no eliminan la necesidad de la colaboración familia-escuela para una educación escolar de calidad (Sarramona, 2004: 98).

En nuestro contexto, un primer índice de participación de las familias en los centros son las elecciones a los Consejos Escolares. Solamente si los padres creen que su participación es necesaria y útil se sienten motivados a presentarse a las elecciones como candidatos y a votar a sus representantes.

La realidad muestra los bajos índices de participación que se han mantenido casi constantes en las sucesivas convocatorias a las elecciones, con cifras que oscilan entre un 14 y un 16% en el caso de la educación infantil y primaria y entre un 4 y un 6% en el caso de la secundaria obligatoria.

Como síntesis podríamos afirmar que transparencia e información hacen posible la mutua confianza entre la familia y la escuela y ponen las bases de la colaboración.

Una colaboración que no puede ser la tradicional silenciosa, que no sirve para los tiempos de cambio que vivimos. Los padres han de superar la tendencia a ver la escuela de sus hijos con los mismos ojos con que vivieron la suya, porque los tiempos sociales son otros y la escuela está cambiando de acuerdo con ellos, tanto en su composición –confluencia de culturas- como en su manera de proceder.

Y los docentes tampoco pueden añorar tiempos pasados, cuando a la escuela solamente iban los alumnos más seleccionados, todo el entorno era coherente y reforzador de las propuestas educativas escolares y las familias carecían de criterios para ser exigentes respecto a la educación compartida (Sarramona, 2004: 100).

m) Tecnologías de la información y comunicación (T.I.C.)

Otro de los factores a tener en cuenta en la calidad es la necesidad de modernización tecnológica. No hay duda de la importancia que la Unión Europea

ha otorgado a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), convencida de que suponen una necesidad para la modernización tecnológica y la correspondiente competitividad que se pretende. Los objetivos al respecto eran: “Las TIC deberían utilizarse para mejorar la calidad de la enseñanza compartida.

Será necesario fomentar las prácticas en las que las TIC tengan un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje, de forma que los sistemas educativos puedan incorporar planteamientos centrados en los interesados, que tengan plenamente en cuenta las variaciones en los estilos de aprender y las exigencias pedagógicas de la población infantil. En este marco será importante respaldar a los profesores en sus papeles cada vez más amplios” (Consejo de la Unión Europea, 2002: 19).

n) Descentralización y autonomía

La descentralización y la autonomía de los centros son considerados factores positivos para la calidad de la educación y es preciso avanzar en su desarrollo (Sarramona, 2004: 111).

Históricamente, la descentralización se puede considerar como un proceso de ida y vuelta, porque los países más centralizados (Francia, España) tienden a la descentralización y los que ya tienen larga tradición en este terreno siguen un proceso más bien inverso (Gran Bretaña, EEUU, Alemania). Con todo, hoy se puede considerar que la tendencia general es descentralizadora, al menos parcialmente (Sarramona, 2004: 112).

La descentralización se defiende como expresión de democracia social por lo que supone de proximidad de la administración al administrado. Una descentralización efectiva ha de poder ofrecer una educación más adecuada a las necesidades y características de los grupos sociales concretos, en especial cuando se trata de minorías.

En el conocido comúnmente como “Informe Delors” (1996), encargado por la UNESCO, se señala textualmente que “la descentralización de los procesos permite tomar mejor en consideración las aspiraciones culturales o lingüísticas y mejorar la pertinencia de la enseñanza dispensada, gracias a la elaboración de programas mejor adaptados”.

Pero el mismo Informe añadía que no se deben desconocer los peligros que puede comportar la indicada descentralización, especialmente los derivados de la vinculación del sistema con los poderes locales, no siempre representativos del conjunto de la población, de modo que cabe tomar precauciones a través de organizaciones sociales de un rango superior, al tiempo que la descentralización se equilibra con la autonomía de los centros.

También se puede defender la descentralización porque hace más factible la innovación pedagógica y el control de calidad de la educación impartida en cada centro.

En todo caso, la descentralización que favorece la calidad es aquella que implica al conjunto de la comunidad inmediata con la escuela, tanto para apoyarla en sus necesidades para atender adecuadamente a sus alumnos como para demandarle compromisos de mejora, de acuerdo con sus posibilidades y circunstancias.

La descentralización tiene su complemento en la autonomía de los centros. Por autonomía de los centros hay que entender su capacidad de organizarse internamente del modo que consideren más oportuno para así cumplir su función con respecto a la comunidad inmediata. Esta organización interna puede afectar a diversos aspectos de la vida escolar: economía, proyecto pedagógico, currículum, horario, participación de los diversos sectores de la comunidad escolar, etc.

3.4.3. Conclusiones de lo anteriormente expuesto:

Ciertamente, en educación un criterio de calidad centrado exclusivamente en los resultados puede llevar a desvirtuar la naturaleza misma de la educación como actividad valiosa por sí misma, de frutos siempre complejos y a largo plazo; pero es igualmente cierta la necesidad de incorporar las dimensiones cuantificables a la definición de calidad –aunque no de manera exclusiva- por las posibilidades que éstas ofrecen para establecer comparaciones, sea con uno mismo o con los demás.

Como hemos descrito, cada factor se relaciona con otros de manera que, de forma aislada, ninguno es capaz de conseguir un proceso de calidad; sin embargo, su aparición conjunta determinaría un proceso de calidad.

Para la elaboración del modelo de calidad en EI propuesto, se ha partido de una visión de la calidad en esta etapa conceptualizada, principalmente desde la dimensión eficacia. De este modo, el modelo, con los aspectos concretos a tener en cuenta dentro de cada factor, quedaría configurado de la forma siguiente:

Habría un primer grupo que incidiría directamente sobre los aspectos procesuales (actividades y clima), e indirectamente sobre el desarrollo infantil.

Este factor, además de influir directamente sobre las actividades que desarrolle el profesor en el aula y sobre las relaciones que se establezcan en la misma, lo hace también de forma indirecta sobre el desarrollo infantil.

El número de niños a los que tenga que atender el profesor así como el número total de niños que se encuentran en el aula, facilitará, cuanto menor sea, la relación de actividades variadas, interesantes para todos y elegidas, en la medida de lo posible, por los niños. Esto beneficia así mismo al desarrollo infantil en todas las áreas.

Por su parte, el profesor, a través de su experiencia y formación, tendría un impacto positivo en el desarrollo infantil de manera también indirecta, puesto que un profesor con formación y experiencia proporciona al adulto las actividades más adecuadas para su desarrollo, y es capaz de establecer un buen clima en el aula.

Ambos factores (la adecuación de actividades y la capacidad de establecer un buen clima en el aula) repercuten positivamente en el desarrollo infantil.

La existencia en el aula de unos materiales del tipo de los descritos en páginas anteriores facilitaría la realización de todo tipo de actividades, lo que beneficiaría indirectamente el desarrollo integral del niño. La suficiencia de estos materiales permitirá, además que entre los niños exista una relación más cooperativa que competitiva.

La estructura física del aula un factor que influye de manera positiva, y tanto directa como indirectamente, sobre el desarrollo de las destrezas infantiles. Por un lado, la cantidad y calidad de los espacios, así como su adecuada disposición, permitirán a los niños permanecer concentrados, durante la realización de las actividades que les encomiende el profesor, al tiempo que establecen relaciones cordiales, incidiendo conjuntamente en la calidad del proceso educativo (efecto indirecto sobre el desarrollo). Por otro lado, un aula con una estructura física adecuada producirá un incremento en el desarrollo del niño (efecto directo).

Un segundo grupo se referirá a los elementos más procesuales, como son las actividades y el clima en el aula, que tendrían un efecto directo en el desarrollo infantil.

La adecuación de las actividades desarrolladas en el aula influirá sobre las relaciones que se establecen en el aula –entre los niños, y entre el profesor y los niños- por un lado, y sobre el desarrollo infantil por otro.

Por último, un clima en el aula basado en relaciones afectivas positivas, tanto entre los niños como entre el profesor y los niños, influirá positiva y directamente sobre el desarrollo infantil. También la equidad, el respeto a la libertad de iniciativa, la participación de los padres, la descentración y autonomía así como las T.I.C, contribuye a configurar el modelo de calidad.

En la medida en que todos estos factores consiguieran valores positivos, lograríamos proporcionar experiencias de calidad a los niños y, en consecuencia, observaríamos mejoras en su desarrollo. Apostamos, pues, por cuidar el tipo de actividades y clima del aula, apoyando aulas físicamente adecuadas, bien dotadas, con profesores especialistas y manteniendo ratios y tamaños de los grupos adecuados.

Para entender cómo se alcanza la capacidad de pensar, y de qué manera la escuela puede mejorarla, es necesario entender cómo se forma desde sus comienzos.

Para ello nos tenemos que detener en las ideas de Piaget sobre la construcción del conocimiento y el desarrollo cognitivo.

Los niños forman parte y están separados al mismo tiempo de la familia y tienen sus propios intereses que puede que no siempre coincidan con los de sus madres o padres o con los de otras personas adultas. Los niños tienen así un lugar reconocido e independiente en la sociedad, con sus propios derechos como seres humanos individuales y como miembros plenos de aquélla.

Se les considera un grupo social: “la individualización psicológica de los niños cede terreno ante la reflexión sociológica sobre cómo sus vidas se ven afectadas por factores socioeconómicos a gran escala cuando se les entiende como un grupo” (Mayall, 1996: 61).

La infancia es vista no como una fase preparatoria o marginal, sino como un componente de la estructura de la sociedad –una institución social- que es importante por sí misma como un estadio más en el curso de la vida (ni más ni menos importante que otras etapas).

Entre otras características de este nuevo paradigma se incluye el reconocimiento de que (Dahlberg, 2005: 85):

- Existe una nueva concepción de la infancia y de los niños, conocida como “Nuevo paradigma de la sociología de la infancia” (Prout y James, 1990).
- La infancia es una construcción social –construida tanto para los niños como por ellos mismos- dentro de un conjunto activamente negociado de relaciones sociales. Aunque la infancia es un hecho biológico, el modo de interpretarla viene socialmente determinado.
- La infancia como construcción social que es, se halla siempre contextualizada con respecto a un tiempo, un lugar y una cultura, y varía según la clase, el género y otras condiciones socioeconómicas. No existe, pues, una infancia natural o universal, como tampoco existe un niño natural o universal sino múltiples infancias y niños.
- Los niños son actores sociales que participan en la construcción y en la determinación de sus propias vidas, pero también en las de las vidas de quienes les rodean y en las sociedades en las que viven, y que contribuyen al aprendizaje

como agentes que se basan en el saber experimental. Son en definitiva, capaces de acción propia.

- Vale la pena estudiar de por sí las relaciones sociales y las culturas de los niños.
- Los niños tienen voz propia y ésta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y en una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia.
- Los niños hacen su propia aportación a los recursos y la producción sociales y no son mero coste o carga.
- Las relaciones entre adultos y niños conllevan un ejercicio de poder como también conllevan una expresión de amor. Es necesario tener en cuenta tanto la forma en que se mantiene y se emplea el poder del adulto, como la capacidad de resistencia de los niños a ese poder.

3.5. El reto de la calidad en la etapa de educación infantil

El auténtico reto de la Educación Infantil en el inicio del presente siglo es el reto de la calidad. Parece hoy más que nunca, fuera de toda duda, la importancia que los aspectos cualitativos adquieren en el ámbito educacional, y aún más si cabe, cuando se trata de atender a niños pequeños.

Lo mucho que ha mejorado la educación infantil en los últimos años no debe ejercer en nosotros el efecto de bálsamo autocomplaciente que conduzca a la pérdida de una visión crítica sobre la situación. Queda aún mucho por hacer y mejorar. Es lo que nos sitúa ante el auténtico reto de la Educación Infantil: el reto de la calidad.

Los retos específicos que la escuela infantil ha de afrontar son:

- El desarrollo institucional de la escuela infantil
- El afianzamiento de un nuevo concepto de niño pequeño como “sujeto” de educación
- La organización del currículo de la Educación Infantil acorde con lo señalado en los puntos anteriores, y
- La revitalización profesional de los maestros/as de Educación Infantil.

La escuela infantil como estructura institucional global ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo dialéctico y a veces contradictorio:

- Reforzar su propia identidad y autonomía formativa y
- Reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.

El primer punto resulta fundamental para poder desarrollar una correcta lectura de las provisiones curriculares que establece la LOE. Tradicionalmente, la escuela infantil se ha debatido entre un doble riesgo.

Por un lado, el de convertirse en una estructura asistencial comprometida únicamente con la “guarda y custodia” de niños pequeños. Por otro lado, el de convertirse en un período escolar mimético, en enfoques y exigencias instructivas de la etapa siguiente, a modo de adelantamiento de la Educación Primaria.

La situación ha variado mucho en los últimos años, pero la identidad formativa plena de la etapa se ha alcanzado en niveles aceptables, sólo en las escuelas de alta calidad. El resto de las escuelas infantiles se mantiene como reto fundamental para los próximos años (Zabalza, 1996: 19).

En los últimos años, buena parte de las discusiones pedagógicas y sociales sobre la infancia están haciendo hincapié en la mejora de la “calidad de vida” de los niños.

La sociedad actual, básicamente urbana, con condiciones y ritmos de vida poco adaptados a las necesidades infantiles acaban afectando las condiciones de vida de los niños, haciéndoles vulnerables a sus principales patologías (soledad, aburrimiento, dependencia del consumismo, empobrecimiento de experiencias directas).

La escuela no posee recursos para afrontar a solas el reto de construir “un nuevo mundo” para los niños, pero sí constituye un recurso social básico que ha de formar parte de una red más amplia capaz de ir avanzando en la dirección de mejorar las condiciones de vida infantiles. Se trataría de ponerse a pensar en ciudades hechas a medida de los ciudadanos. En ese contexto, la escuela infantil desarrolla un trabajo formativo que se halla en conexión con el que se realiza desde otros agentes formativos (familia, municipio, instituciones culturales).

El concepto de niño sobre el que se asientan los postulados curriculares de las leyes educativas españolas constituye un interesante eje de proyección de nuevas expectativas sobre lo que supone trabajar con los pequeños en la escuela. La primera idea básica es que el niño es un sujeto de derechos. Lo que se ha dado a la infancia siempre ha sido “dado” como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos, no como algo que se les debiera por constituir un “derecho”.

Se ha señalado reiteradamente que en general la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa).

Los niños han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. “Integrarse en el mundo” ha sido algo que uno lograba tan solo en la post-infancia.

A lo largo de los años ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia puede ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización de los pueblos).

La última convención sobre los derechos de la Infancia ha recogido 54 artículos en los que se describen los diferentes compromisos que la sociedad actual debería asumir con respecto a la infancia. Entre otras cosas, aparece el derecho a ser educado en condiciones que permitan alcanzar el pleno desarrollo personal.

Por otra parte, el niño es un ser competente. Por lo que el funcionamiento didáctico de la escuela infantil no es la de “construir nuevos aprendizajes” sino la de enriquecer los “ámbitos de experiencia” de los niños que asisten a ella (Zabalza, 1996: 22).

El niño pequeños es “competente” en el doble sentido de “situación de entrada” y de “propósito de salida”. Al entrar en la escuela ya trae consigo vivencias y destrezas que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la Educación Infantil ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas. No se trata sólo de que el niño sea feliz y esté cuidado durante esos años.

Se trata de hacer justicia a su potencial de desarrollo en unos años que son cruciales. Otro aspecto a tener en cuenta en esta etapa es el de la multiplicidad y/o polivalencia de los campos formativos.

Existe una confusión permanentemente mantenida con respecto a Educación Infantil, en el sentido de que el niño pequeño es un todo global y que el trabajo formativo a realizar con él ha de ser siempre globalizado. Como ya han señalado a este respecto otros especialistas, la personalidad y las capacidades infantiles constituyen como la de los adultos, espacios claramente diferenciados, en sus estructuras basales y en su ritmo de desarrollo.

Gardner (1983) habla de Inteligencias Múltiples y especifica que: “existen sistemas simbólicos muy diversos en los que se articula el desarrollo de un sujeto en nuestra cultura que produzcan inteligencias diversas: no existe sólo una inteligencia lingüística o verbal y lógico-científica (a las que tanto los tests clásicos como la propia teoría de Piaget ha dedicado la máxima atención), sino que existen también la inteligencia espacial, la musical, la pictórica, la interpersonal)”.

El currículo de Educación Infantil asume esta diferencia interna de capacidades y postula intervenciones específicas dirigidas a la consolidación y desarrollo de cada una de ellas. En este sentido, el currículo además de ofrecernos un mapa de espacios formativos a los que se ha de atender, constituye una especie de “llamada de atención” para no actuar demasiado miméticamente con respecto a la cultura del entorno.

El papel complementario de la escuela infantil en este aspecto resulta crucial: las experiencias musicales, pictóricas, lógico-científicas han de ser tanto más mimadas en la Educación Infantil cuanto más deficitarias en posibilidades de ejercitarlas sean los contextos de proveniencia de los niños.

La calidad de vida del profesorado es otro aspecto que posee relevancia en cualquier etapa del sistema educativo. Tres aspectos básicos cabría introducir en este punto de calidad de vida:

1.- La suavización de la presión psicológica. La situación española donde un solo profesor/a y solamente el/ella es responsable de una clase refuerza esa sensación de agobio. En Italia, por ejemplo, la Reforma ha supuesto que cada dos clases haya tres profesores.

2.-La disponibilidad y dotación de los espacios. En una investigación sobre “indicadores de calidad de vida en la escuela infantil” llevada a cabo en la Universidad de Bolonia (Bertolini y Cardarello, 1989) cuando se pregunta a los profesores de educación infantil cómo viven los espacios escolares, se alude a tres grandes dimensiones:

- 2.1. Una dimensión vinculada a los aspectos estéticos: que resulte acogedor, y bello.
- 2.2. Otra vinculada a los aspectos funcionales: adecuación de los locales y recursos disponibles.
- 2.3. Por último, una dimensión vinculada a los aspectos ambientales: frío, calor, ruido y luminosidad.

3.- La carrera docente. Constituye otro componente básico de la satisfacción profesional. En el caso español, la carrera docente del profesorado de Educación Infantil se ha problematizado en los últimos años.

La propia especificada con que se plantea la formación de estos profesionales hace que se cierren las puertas de acceso a la docencia en otros niveles del sistema educativo.

Deberían surgir nuevas iniciativas como participación en los equipos de investigación, creación de materiales, aumento de intercambios con colegas españoles y de otros países.

Como nos dice el profesor Zabalza, otro reto básico de los próximos años va a ser la configuración de los nuevos planes de estudio de las Escuelas de Magisterio y/o Facultades de Educación. Estamos en una fase especialmente importante de cara a delinear ese perfil formativo del “nuevo profesor de Educación Infantil”.

La Educación Infantil ha de afrontar retos de búsqueda de calidad que le son propios. Buena parte de tales retos se presentan en forma de dilemas con alternativas de solución diferentes, cada una de las cuales tiene sus pros y sus contras.

Los dilemas principales son:

- El dilema entre cuidados (*care*) y educación (*education*)
- El dilema entre lo público y lo privado
- La conexión entre el derecho al trabajo de los padres y la atención a los niños pequeños.

En algunos países europeos la temática de la Educación Infantil está planteada más en la dirección del *care*, una especie de servicio asistencial a las familias para que los padres puedan trabajar sin tener que preocuparse por sus hijos que son atendidos por personal especializado que de la *education* (orientado a intervenciones específicamente dirigidas a la búsqueda del desarrollo global de los niños).

Especialmente en los países noreuropeos se ve la Educación Infantil con un sentido más compensatorio que sustantivo. Es decir, si los niños pudieran seguir en sus casas hasta los 5-6 años sería lo mejor, pero como no puede ser así porque sus padres trabajan, los gobiernos han de crear dispositivos para atenderlos (*care*) lo mejor posible.

De ahí que no estén especialmente preocupados por el “currículo” de esa etapa educativa: se trata de que la escuela haga posible una buena socialización, que cree un clima enriquecido para el desarrollo, pero nada más. Esa posición tiene un carácter asistencial y protector mientras que el enfoque educativo tiene una orientación más sustantiva (no depende de si los padres trabajan o no, no está dirigido a niños de clases trabajadoras) y se basa en la idea de que la Educación Infantil resulta fundamental para todos los niños al margen de cuál sea su situación familiar, social o geográfica.

De ahí también que se deba destacar el sentido profesional del trabajo de los profesores. Son profesionales que saben hacer las cosas propias de su profesión vinculada a potenciar, reforzar y multiplicar el desarrollo equilibrado de cada niño. Otro dilema tiene que ver con el compromiso en la atención a la infancia.

En los países del sur de Europa, y en general en todos aquellos que tienen un desarrollo medio, eso crearía un gran desequilibrio social con oportunidades de educación de alto nivel para las clases pudientes y sólo respuestas marginales o de escasa calidad para la franja amplia de población. Por lo que la presencia del estado en la Educación Infantil resulta fundamental.

Al menos en España, estamos en una situación en la que se han cubierto con solvencia las condiciones objetivas de la Educación Infantil: la casi totalidad de nuestros niños pueden acudir a las escuelas. La cuestión está ahora en iniciar el progreso hacia la calidad de los servicios, sobre todo los educativos, que las escuelas deben ofrecer.

Modelos de escolarización y de innovación educativa dentro de la calidad

A partir de la triple clasificación de los paradigmas o plataformas de análisis que hiciera Habermas, Lorenzo (2003) propone el siguiente esquema:

Desde una visión eficientista, que concibe las escuelas como organizaciones que deben dar resultados tangibles:

- Escuelas de excelencia, cuyas raíces están en los movimientos de Gestión de Calidad
- Escuelas eficaces. Partiendo de que unas escuelas funcionan mejor que otras, se trata de identificar sus características.

En tiempos de crisis económica y a la hora de desarrollar políticas orientadas a la mejora de la calidad del sistema, los criterios no sólo de eficacia sino también de eficiencia resultan prioritarios. *“Es tal el nivel de consenso sobre cuáles son los factores principales de la eficacia de la escuela –dirá D.E. Mac. Kanzie- que la cuestión sobre qué es importante para esa eficacia quizás sea ahora menos significativa que la cuestión sobre qué puede cambiarse a un menor precio y con los mejores resultados”* (López Rupérez, 2004: 104).

Es precisamente en este contexto que una aceptación razonada y razonable del paradigma de la gestión de calidad puede, sin duda, proporcionar a nuestro sistema educativo, en general, y a su sector público, en particular, el fundamento requerido para actuar sobre un conjunto de variables de mejora verdaderamente críticas e iniciar, así, un cambio necesario cuyas positivas repercusiones en los ámbitos social y económico no admiten demora alguna.

Entre las interpretaciones de vanguardia, merece la pena reparar en las tendencias conocidas como “mejora escolar” (*School Improvement*) y “escuelas efectivas” (*Effective Schools*).

La primera de ellas ha sido definida del siguiente modo: “Esfuerzo sistemático y continuado, dirigido al cambio de las condiciones de aprendizaje y de otras condiciones internas relacionadas con él en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar más efectivamente sus objetivos educativos” (Sarramona, 2004: 77).

Hay varios aspectos de la definición que conviene subrayar. Uno de ellos es **la convicción de que las reformas de orden cualitativo sólo se consiguen escuela por escuela, y no mediante ordenanzas generales**. La mejora de una red de instituciones o de un entero sistema escolar será el resultado de mejoras en cada una de sus concretas instituciones.

Otro punto importante es la necesidad de un esfuerzo continuado, y no simplemente la pura reordenación o aumento de recursos; ninguna adición de recursos, por decisiva que sea, es capaz de operar cambios cualitativos repentinos.

Por último, la consecución de los objetivos educativos exige cambios no sólo en las condiciones de aprendizaje, sino también en “otras condiciones relacionadas con él” (como podría ser el clima general de la escuela, el conocimiento y aceptación por todos de unos objetivos claros, dirección adecuada del centro, colaboración de los padres, etc.) (Sarramona, 2004: 77).

Características de los centros docentes eficaces (Sammons, Hillman, Mortimore, 1998):

- **Compromiso con normas y metas compartidas y claras.** Los fines generales de la educación deben considerar las tres categorías básicas: la competencia académica y personal, la socialización de los estudiantes y la formación integral.
- **Búsqueda y reconocimiento de unos valores propios.**

- **Liderazgo profesional de la dirección.** La actividad directiva se centra en el desarrollo de actividades de información, organización, gestión, coordinación y control. Supone una continua toma de decisiones en aspectos administrativos y burocráticos, jefatura del personal, disciplina de los alumnos, relaciones externas, asignación de recursos, resolución de problemas... Debe conocer bien lo que pasa en el centro, mediar en la negociación de los conflictos y ver de tomar decisiones compartidas.
- **Estabilidad laboral y estrategias para el desarrollo del personal,** acorde con las necesidades pedagógicas de cada centro. Procurar el aprendizaje continuo del profesorado y la actualización de los contenidos, recursos y métodos.
- **Currículo bien planeado y estructurado,** con sistemas de coordinación y actualización periódica.
- **Clima de aprendizaje.** La enseñanza y el aprendizaje deben constituir el centro de la organización y la actividad escolar. Se debe cuidar el ambiente de aprendizaje buscando el aprovechamiento del estudiante y el empleo eficiente de los tiempos de aprendizaje. La motivación y los logros de cada estudiante están muy influidos por la cultura o clima de cada escuela.
- **Profesionalidad de la docencia,** organización eficiente del profesorado, conocimiento claro de los propósitos por los alumnos, actividades docentes estructuradas, tratamiento de la diversidad, seguimiento de los avances de los estudiantes, uso de refuerzos positivos, claras normas de disciplina...Eficacia docente.
- **Expectativas elevadas sobre los alumnos** y sus posibilidades, comunicación de estas expectativas, proponer desafíos intelectuales a los estudiantes.
- **Atención a los derechos y responsabilidades de los estudiantes,** darles una cierta responsabilidad en actividades del centro, control de su trabajo, atender a su autoestima.
- **Elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.** Participación de la comunidad educativa (Consejo Escolar, AMPA).
- **Apoyo activo y sustancial de la administración educativa.**

Con todo hay que tener en cuenta que según la perspectiva sobre la noción de calidad que se adopte variará lo que se considere una escuela eficaz; sólo se puede hablar de eficacia en función del logro de unos fines específicos.

- Centros o aulas inteligentes, con una fuerte orientación hacia las TIC.
- Escuelas aceleradas, con un uso generalizado de las TIC y orientadas hacia modelos integradores y colaborativos.
- Escuelas charter, propiciadas por grupos de familias que buscan un tipo específico de centro.
- Centros de teleformación: ciberescuelas, aulas virtuales.

Desde una visión fenomenológica, interpretativa o simbólica, que incide más en lo que esta realidad tangible significa para cada uno de sus miembros, incorporando a la organización los significados y los procesos mediante los cuales los sujetos construyen estos resultados.

- Organizaciones que aprenden.
- Organizaciones emocionales, considerando la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y las aportaciones sobre la inteligencia emocional de Goleman.
- La escuela inclusiva, centrada en la atención a la diversidad y la integración de todos los alumnos; donde se reconoce lo que cada uno puede ofrecer a la comunidad escolar.
- Escuelas con agrupamientos flexibles.
- Escuela total, entendida como un paraguas bajo el cual se desarrolla toda la vida humana entendida como una permanente educación.

Desde la visión crítica, sociocrítica, que considera que estos modelos nunca son neutros, y siempre están al servicio de intereses o grupos.

1. Visión micropolítica de la escuela, en la que su dinámica puede explicarse a partir de la consideración de las tensiones entre grupos (con intereses distintos) dentro del centro.
2. La escuela como organización ética, ya que educar siempre significa encontrarse con el mundo de los valores
3. Instituciones de educación no formal

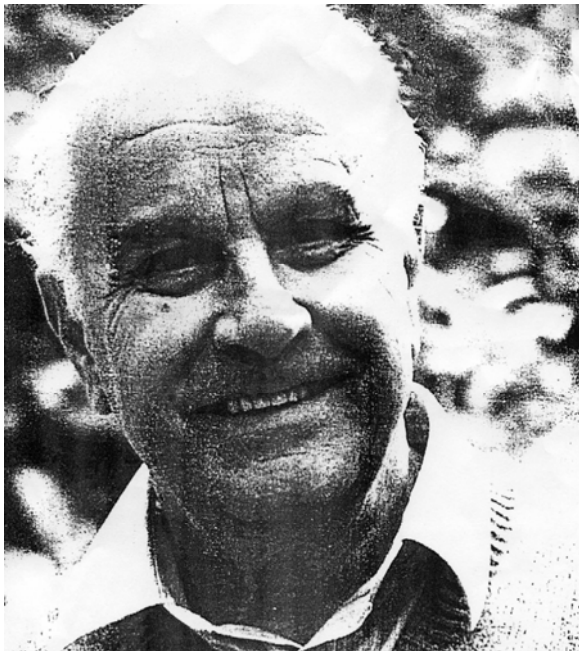
El modelo de las escuelas reggianas que estamos describiendo en este trabajo corresponde a esta visión sociocrítica.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. EL PENSAMIENTO Y OBRA PEDAGÓGICA DE LORIS MALAGUZZI

4.1. Datos significativos de su biografía



Para comprender en profundidad el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi consideramos necesario entender el contexto histórico general, la situación particular, familiar, social, cultural y política en la que vivió, así como algunos datos de su biografía y de su personalidad.

Todos estos elementos, sus amistades, sus aficiones, sus inquietudes intelectuales y políticas componen una red de significados que nos pueden ayudar a reflexionar más sobre su pensamiento y su obra pedagógica.

Recordemos, ahora, algunos datos significativos de los años 20-40 en Italia que nos ayuden a desvelar el contexto histórico de la infancia y juventud de Malaguzzi (Kinder y Hilgemann, 1980).

En 1918 termina la Primera Guerra Mundial y comienza el período llamado de entreguerras. Es un momento de gran pobreza, de alta inflación y de un enorme número de obreros en paro. Crece la fuerza de los partidarios de izquierdas (el partido socialista pasa de cuarenta y cinco mil miembros en 1913 a doscientos dieciséis mil en 1920). El reciente triunfo de la revolución soviética y la agitación revolucionaria en Alemania hacen temer a la burguesía nacionalista un triunfo proletario en Italia.

Queda abonado así el terreno para el desarrollo del fascismo que aglutinará a diversos grupos, que desde la derecha, se oponen al régimen democrático y se ofrecen como una contención al peligro bolchevique. De esta manera, el 23 de marzo de 1919, Mussolini, futuro Duce de Italia, funda los “Fasci di Combatimento” y las “squadre d’azione”.

El 21 de enero de 1921, Gramsci y Togliatti fundan el Partido Comunista Italiano, tras la escisión del Partido Socialista en el Congreso de Liborno. En noviembre del mismo año se funda el Partido Nacional Fascista que permitirá, el 27 de octubre de 1922, la famosa “Marcha sobre Roma” que facilitará a Mussolini la formación del gobierno fascista que, con cierta discontinuidad, durará hasta que los *partisanos* imponen a los alemanes la capitulación en la Segunda Guerra Mundial el 25 de abril de 1945, en la que Italia había entrado en 1940 tras declarar la guerra a Francia e Inglaterra. El día anterior Mussolini fue ejecutado.

El 18 de junio de 1946 es proclamada la República Italiana. A partir de ese momento se sucederán diversos gobiernos, que ya durante el año 1948, tienen el monocolor de la Democracia Cristiana. En 1947 algunos socialistas encabezados por Saragat fundan el Partido Socialista de los Trabajadores Italianos (P.S.L.I). En julio de 1948 la huelga general marcó la ruptura sindical.

4.1.1. Infancia y juventud de Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi nace el 23 de febrero de 1920 en Correggio, un pueblo de la provincia de Reggio Emilia, famoso –sobre todo- por haber dado nombre a uno de los pintores más prestigiosos del Renacimiento clásico italiano en el siglo XVI, Antonio Allegri, llamado *il Correggio*.

Muy pronto, con tres años, se traslada a Reggio Emilia, debido a que su padre, ferroviario, desarrolla su trabajo en esta ciudad, capital de la provincia.

En 1923 los Malaguzzi viven en una casa en Piazza Fiume de Reggio Emilia. Es una infancia ligada a esa plaza que Malaguzzi recuerda como un lugar importante en su niñez, en su formación, en su consciencia de felicidad, de lo permitido y de lo prohibido.

“Ésta fue mi casa de los veinte a los treinta años. Casi diez años. Aquí viví toda la infancia. Una infancia muy bonita, muy feliz. Feliz, sobre todo, por esta plaza en la que no había coches. Era una plaza vacía. Era una plaza de los milagros, una especie de plaza prohibida por la que pasaban los funerales que se paraban allí; y había siempre alguno que hacía un discurso para honrar al muerto. Y después, el espectáculo más deseado era el de la tarde, cuando llegaban los jóvenes (...) Porque eran muy habilidosos para estar en la bicicleta y pedalear de la forma contraria a como se aprende a pedalear en una bicicleta. Ponían el culo sobre el manillar y, por lo tanto, conducían no viendo la calle hacia adelante, y conseguían mover los pedales haciendo acrobacias de circo (...) Allí estaban, en cambio, los niños con menos suerte que yo, que nosotros. Vivían los huérfanos, por los que, desde pequeños, sentíamos una inmensa piedad, una gran conmoción. Conmoción que se reforzaba cuando íbamos a la escuela, a la escuela primaria. Y su llegada era una llegada anunciada desde antes porque, en lugar de los zapatos, llevaban puestos dos zuecos de madera. Y me acuerdo que con los huérfanos que no eran pocos- había una gran solidaridad. A cada uno de nosotros se nos prohibía terminantemente pasar el umbral de la valla y entrar en la plaza. Y esa valla permaneció, se convirtió en un objeto muy rígido, fijo en mi memoria, como símbolo prohibido. Esta es una parte de mi infancia vivida muy bien; muchos amigos, muchos juegos, muchas actividades. Después, con la crisis del 29, con 10 años todos nos trasladamos a la zona pobre, obrera de las oficinas reggianas” (Barsotti, 1994).

Durante esos años realiza la Escuela Primaria hasta el curso escolar 1929-30. No destaca como un gran estudiante. Su interés permanece ligado a esa especial plaza y a lo que en ella acontecía. Durante ese curso tiene lugar un acontecimiento importante para el futuro pedagogo. Un incidente, debido a la crisis de 1929 y a las dificultades económicas familiares, que Malaguzzi recuerda con dolor:

“Me acuerdo que fui espectador de una escena que no olvidaré nunca. Me acuerdo de que en una ocasión me levanté de la cama y oí que en otra habitación mi padre y mi madre se peleaban y se gritaban. Fui despacio. La discusión era que mi madre tenía dos pendientes de oro muy viejos y mi padre decía que para pagar el alquiler y continuar allí había necesariamente que venderlos. Mi madre, la pobre, lloraba. Mi padre decía que no había otra posibilidad, otra alternativa. Y entonces, le quitaron los pendientes a mi madre y los vendieron” (Barsotti, 1994).

Entonces la familia Malaguzzi (formada por el padre, la madre y dos hijos) se traslada al barrio obrero de Sta. Croce, un lugar de unos 10.000 ó 15.000 trabajadores. Narra Sergio Masini, amigo personal de Loris desde la infancia y que vivía en el mismo barrio, la importancia de estas vivencias en la formación de la personalidad, de los valores y en el posterior pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Malaguzzi, como hijo de un jefe de estación, vivía en una zona algo más acomodada que la obrera. Recuerda Masini a la familia de Loris y, en concreto a su madre, como una persona sensible, afable, delicada y bella (Masini, 2000).

En aquel entonces los obreros pasaban el día entero trabajando. Sólo iban a casa para cenar y dormir. El dinero lo administraban las mujeres. Se trataba de una cultura en la que el honor, la moralidad, la limpieza y el bien vestir eran los valores dominantes en aquella sociedad.

Malaguzzi realizó entonces, desde el curso escolar 1930/31, los estudios en el instituto magistral *Principessa de Napoli*. Estudios que duraban un total de siete años (un cuatrienio la escuela inferior y un trienio de escuela superior). La elección de realizar esa carrera fue una imposición familiar.

Durante esa época Malaguzzi, como cuenta Masini, era un joven apuesto, con un carisma especial, admirado por su planta, belleza, elegancia y capacidad intelectual. Así, era deseada su compañía por diversas personas de distintas clases sociales. Junto a la vivienda en la que vivía Loris y junto a las otras más humildes del barrio obrero había una especie de finca con una gran casa burguesa. Malaguzzi era particularmente invitado por diversas chicas a las fiestas y diversos actos sociales que en ella se realizaban. De esta forma vivía, con facilidad, con amistades y relaciones sociales muy diversas: las del mundo obrero y las del mundo más acomodado (Artioli, 1998: 44).

Además, practicaba algunos deportes que podemos considerar de élite: tenis, ping-pong, baloncesto y salto con pértiga (del que llegó a ser campeón regional). Todos estos elementos van configurando una personalidad llena de relaciones e interacciones diversas, de carácter moral y político.

Terminados los estudios magistrales comienza a trabajar como maestro de escuela primaria en un pueblecito llamado Reggiolo (Artioli, 1998: 45).

Posteriormente con 19 años y la guerra comenzada, va destinado como maestro a Sologno di Villaminozo, un pueblecito en los apeninos de la provincia de Reggio Emilia. El propio Malaguzzi reconoce tres lugares importantes en su vida, Reggiolo, Sologno y Cella, como momentos que le hacen reconocer conscientemente las posibilidades abiertas de la educación, a la que dedicará toda su vida (Artioli, 1998: 51-52).

A través del recuerdo de estos tres espacios geográficos y formativos, Malaguzzi explica la dedicación al mundo de la educación. A estos tres, hay que añadir el momento de la guerra, que Malaguzzi vive de forma trágica. Un sitio donde investigar una esperanza de futuro para las nuevas generaciones, para evitar –con otro tipo de educación–, que se vuelvan a repetir inevitablemente las tragedias bélicas (Artioli, 1998: 53).

4.1.2. Primeros aprendizajes: Las importantes experiencias en las escuelas de Sologno y Cella.

En este pueblo permanece dos años. Malaguzzi recuerda por imágenes, siempre, las cosas que aprendió y el placer de haberlo hecho. Parece disfrutar con las cosas cotidianas que la vida le ofrece en cada momento –la naturaleza, los problemas, las relaciones– sorprendiéndose de las posibilidades de cultivarse en cada lugar, de las tradiciones; aprender a aprender y a buscar, quizás, sentido profesional a su vida. Recuerdos intensos que nos dan una imagen de su abierta y profunda humanidad (Malaguzzi, 1994).

Mientras Malaguzzi está en Sologno la guerra ha comenzado y el 10 de diciembre de 1940 se inscribe en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Urbino, única universidad que permite realizar los estudios por libre. Una decisión, de nuevo no por vocación, sino probablemente por la necesidad de hacerse con un título universitario para nuevas funciones que, quizás tenía en mente o buscaba en aquel entonces.

En Sologno encuentra la tranquilidad para leer y estudiar. Destacan, sobre todo, las lecturas de novelas, poesía y teatro, como si en la literatura encontrase una forma de identificarse y formarse como escritor.

También llaman la atención las lecturas didácticas y el poco aprecio a las grandes teorías. Y es que Malaguzzi demuestra aprender de la propia experiencia y de la cultura entendida en la acepción más amplia posible (Artioli, 1998: 46).

Antonio Canovi (1998) habla de estos primeros momentos como de un joven un tanto aturdido, en busca de su propia vocación.

En Sologno, Malaguzzi, encuentra la forma de relacionarse con la gente del pueblo, de hacerse público y sociable. Esas personas lo recuerdan todavía hoy como alguien heterodoxo y anticonformista, alguien a quien le gustaba estar con la gente y disfrutar de la alegría festiva que las propias personas le proponían.

Así pues, desde sus primera experiencias como maestro, se revela como alguien distinto y atractivo por esta diversidad: con ideas que recoge y actúa con las diversas personas del lugar. Aspectos que han permanecido, en esencia, como elementos de su propio pensamiento y obra pedagógica (Canovi, 1998: 49).

En Sologno, Malaguzzi, trabajando, se da cuenta de su adecuada autoformación, lejos de la formación inicial inútil del instituto magistral.

Toma conciencia de la virtud de estar con los niños, del placer que encuentra con su presencia, del gusto de una profesión no inicialmente elegida por él. Aprender la importancia de salir del academicismo escolar, la necesidad de la alegría y el humor para aprender, la importancia del estudio continuo, la motivación y el gusto que los niños demuestran por aprender (Canovi, 1998: 50).

Después de la extraordinaria experiencia en Sologno y, hasta la primavera de 1944, que vuelve como maestro a Sologno hasta el final del curso, es destinado, primero a la escuela primaria de Via Guasco, en la que él había sido alumno y, posteriormente, obligado a ir –por poco tiempo- a un cuartel en Bolonia. En Reggio, Malguzzi descubre el horror de la guerra, la destrucción de la ciudad con los bombardeos, el miedo de las personas, el hambre, la muerte, los repetitivos funerales, los niños mutilados y huérfanos. Imágenes terribles que, como ya hemos dicho, marcan o determinan el sentido de su profesión y de su vida.

De 1944 hasta 1947, fecha en la que abandonará definitivamente la escuela estatal, continuará trabajando como maestro, en esta ocasión de escuela media, en la institución escolar que hay en la calle Guastalla de Reggio Emilia. Pero no hay ningún recuerdo particular y, probablemente, no se trata de un acontecimiento importante en su vida. La elección, probablemente, era ya otra.

Parece que la necesidad de escribir, opinar y contribuir a las reflexiones socioculturales y políticas del momento es una constante ética en la forma de actuar de Malguzzi.

El periodismo le ofrece la oportunidad de estar en la noticia caliente, algo que va muy de acuerdo con la propia personalidad de Malguzzi, cuyas reflexiones culturales y educativas casi siempre versan sobre la actualidad y sobre el futuro.

Ya como maestro en Sologno escribió algunos artículos en el *Solco Fascista*. Laura Artioli ha recopilado los diversos artículos firmados por Loris Malaguzzi, por L.M., o con el seudónimo de Lorma. Posteriormente hay recogidos artículos en el *Resto del Carlino*, *La Verità*, *Il Lavoro di Reggio* y del bolognese *Il Progresso d'Italia*, del cual dirigió la redacción reggiana entre febrero de 1947 y junio de 1951.

Son un total de más de 150 artículos que tocan temas de lo más diversos: cultura, crítica teatral y cinematográfica, música, deporte, noticias diversas, historias, crónicas, educación, etc.

Detengámonos un poco en el trabajo realizado en *Il Progresso d'Italia*, periódico del Partido Comunista. Todas las tardes, de dos a siete, en Piazza Vacour, un grupo de amigos se juntaba para realizar la página reggiana del periódico, que enviaban en tren a Bolonia en un sobre. La forma de tratar las noticias de Malaguzzi, una vez más, escapaba a la ortodoxia estalinista del partido, mostrando en la forma de tratar las noticias un carácter aperturista. Malaguzzi exigía situar las noticias con el clásico quién, cómo, dónde, cuándo y por qué. No admitía las noticias meramente descriptivas, sin emoción o calor. Exigía una narración “caliente” de los acontecimientos para conseguir en los lectores diversos efectos emocionales que él consideraba importante suscitar.

El teatro es otra de las actividades importantes que Loris desarrolló en aquel momento. Es reconocido como un impulsor del teatro y de la vida cultural en la ciudad. El teatro, además de pasión, era una ocasión para encontrarse con amigos e intelectuales, y para sentir profundamente que, después de la guerra, una ciudad destruida podía recuperar un espíritu de sueños y fábulas. De esa manera, participa –desde 1951- en la organización de la Rassegna Teatral María Melato, famosa actriz fallecida, y de un premio con el mismo nombre. Se trataba de un encuentro de las mejores representaciones teatrales de aquel entonces.

Así forma parte, junto a Sandro Cucchi, Sergio Masini, Franco Marani, Corrado Costa, Renzo Bonazzi, Gippetto Reverberi y Franco Boiardi –entre otros– de la comisión del jurado para determinar el premio al mejor grupo en dichas representaciones (Boiardi, 1990: 13-26).

Organizó también teatro para niños y jóvenes en el llamado *Teatro per Ragazzi*, de 1953 a 1956. En esta actividad Malaguzzi dirigía las obras que Corrado Costa, reconocido poeta y escritor italiano, escribía (Boiardi, 1990: 89).

Es significativo el recuerdo y, sobre todo, la narración de cómo la idea acontece: por casualidad, hablando y discutiendo con otras personas. Esta actitud, es muy significativa del talante creativo de Loris Malaguzzi.

Con esta experiencia Malaguzzi lleva a cabo algo que amaba hacer: **discutir y reflexionar**. Aprovechar una lectura o una representación para encender una confrontación o un debate encendido sobre un tema era algo que buscaba continuamente. Y en el teatro también. Otra discusión importante, con el Partido, fue cuando en 1958 el ayuntamiento –de color comunista– de Reggio Emilia pone en manos públicas el teatro que, hasta entonces, estaba en manos privadas. Algunos intelectuales del Partido tenían miedo, entonces, de incluir en las representaciones teatrales algunas no consideradas “cultas”, ya que podrían bajar el nivel conseguido. Existía una contraposición entre la concepción popular y la culta. Malaguzzi era defensor del teatro popular, pero no como una forma de reducir la calidad, sino de elevar la cultura de cualquier ciudadano (Boiardi, 1990: 89).

Con el Teatro, con la dirección, Malaguzzi descubre y actúa las relaciones múltiples de los lenguajes de la voz, el gesto, las luces, las sombras, la escenografía, los trajes, la composición, las imágenes metafóricas y la poesía que tanto usaba para narrar, expresarse, cambiar y transformar puntos de vista encontrando significados inéditos a las cosas.

Quién sabe si todo esto no está relacionado con *la puesta en escena* de algunas experiencias documentadas de las escuelas de Reggio Emilia y con la idea de los famosos “**Cien Lenguajes**” (Istoreco, documento nº. 634 - TA-189).

Pero el teatro, también le da la oportunidad de descubrir la forma de transmitir emociones y sentimientos, de comunicarlos, algo que ya hemos visto con su actividad periodística y que, también, forma parte de su personalidad, de su pensamiento y obra pedagógica. Baste esta anécdota que nos cuenta su amigo Sandro Panizzi para ilustrar este hecho:

Un día ensayando una obra, yo estaba sobre el escenario. Loris dirigía la escena desde el patio de butacas. Una y otra vez –muy enfadado- me decía que lo que hacía no estaba bien, que no actuaba adecuadamente, que lo que hacía no le satisfacía. Yo, como actor, trataba de cambiar los registros, pero mi representación no le satisfacía.

¿Cómo lo tengo que hacer? –le pregunté.

No sé cómo lo debes hacer. Sólo sé que, en esta escena debo llorar y no estoy llorando –me respondió Loris (Boiardi, 1990: 89).

La escuela de Cella

En Reggio Emilia, como en otros lugares, las instituciones de educación infantil eran prácticamente inexistentes y las pocas existentes eran de titularidad privada y de dominio católico. La gran mayoría de niños de tres a seis años no disponía entonces de las llamadas también *scuole materne*. Las mujeres y sus organizaciones laicas se organizan, entonces, para construir los primeros *asili*. En este sentido es emblemática la historia de los habitantes de Cella, una *fracción* del ayuntamiento de Reggio Emilia.

Sólo cinco días después de la guerra, el 1 de mayo de 1945, con el dinero del *Comunitato di Liberazione* y el dinero de la venta de un carro armado y el de algunos caballos que los alemanes habían abandonado en su retirada, comienza a construirse esta escuela, recuperando ladrillos y materiales de las casas y edificios bombardeados durante la guerra.

Si nos hemos detenido en contar esta historia es porque tiene enormes relaciones con la historia y las elecciones de vida de Loris Malaguzzi. Éste oye la noticia –como un rumor- de que a pocos kilómetros de la ciudad la gente había decidido construir y gestionar una escuela para niños.

En él surge un sentimiento premonitorio, coge la bicicleta y va hasta el lugar. Surge así una amistad y una relación especial entre Loris y Cella, que continuará durante toda la vida (Istoreco, 1974).

Lo importante de esta historia, lo reconoce el propio Malaguzzi, es que sus viejos esquemas de maestro quedan desestructurados. La realidad que ve se le hace difícil de interpretar con su cultura escolar. Lo que no puede imaginar, ni casi creer, es que la gente haya tomado la decisión de construir una escuela. Él siempre había visto que la escuela era una decisión, casi una imposición del entramado institucional del propio gobierno (Edwards y otros, 1993: 49).

Después de una gran fiesta colectiva, hacia el final de 1946, la escuela se termina y el 13 de enero de 1947 el *Proveditorato* da la autorización de apertura.

Creemos que Malaguzzi descubre en esta experiencia elementos importantísimos que formarán parte de su formación, de su pensamiento y obra pedagógica. Por un lado se da cuenta de que la gente, las personas pueden construir y gestionar una escuela diferente, fuera de los cánones institucionales. Que lo esencial es el convencimiento y la unión ideológica de diversas personas y, sobre todo, de las mujeres. Él también tratará de construir, ya con la apertura de las primeras escuelas municipales, una escuela distinta, pero siempre unida a la participación y la gestión social de los ciudadanos y de todas las fuerzas políticas y sociales. Una escuela que no necesita ser institucionalizada e impuesta desde arriba, sino creada por el pueblo que puede transformar la realidad (Rossi, 1991).

Por otro lado Malaguzzi tomó conciencia de lo que se convertirá en un valor de su vida: cuando una cosa, por utópica, soñada o anómala que parezca, se desea de verdad, se puede conseguir siempre. En tercer lugar, Malaguzzi descubre que la escuela, y en concreto la *scuola materna*, es algo más que un lugar donde enseñar y aprender.

Se trata de un ámbito socioideológico en el que crear relaciones, construir una colectividad, practicar la democracia y vivir la humanidad. Las escuelas del UDI (Unione Donne Italiane) representan, a partir de un movimiento femenino (y esto Malaguzzi lo comprende inmediatamente), la posibilidad de involucrar en un proyecto de futuro común a todo un pueblo que necesitaba hacer sus sueños realidad.

Esta idea será una constante invariable en su pensamiento y obra. Los niños, los propios hijos ofrecen una razón lo suficientemente poderosa para pensar en un futuro que no repitan las atrocidades realizadas por la humanidad en el pasado, que adquiera valores alejados de la tradición fascista. De esta forma se crea una razón que se hace fuerza y tejido social: el espíritu colectivo.

Este espíritu puede modificar y transformar la historia, indicar su dirección y su destino. Una idea revolucionaria, difícil de asimilar por los cortos esquemas didácticos y pedagógicos de un maestro.

4.1.3. La Liberación. Año 1945. Las escuelas del UDI (Unione Donne Italiane).

El 25 de abril de 1945 llega el fin de la guerra y la Liberación. Ocurre algo extraordinario. En el año de la Liberación surge una división clara en Italia entre el norte y el sur. El paso de la dictadura a la democracia no es fácil ni está exento de responsabilidades políticas. El sur no ostenta gran autonomía, ya que está controlado por las fuerzas aliadas.

Se trata de una situación política que reproduce institucionalmente la situación del pasado, consolidando viejas estructuras del Estado prefascista.

Son estructuras que, a su vez, vienen apoyadas por la Iglesia. De esta forma el paso a la democracia se pretende que sea bajo el control de los países aliados, y lejos de las influencias comunistas de Yugoslavia y de la Unión Soviética. La política escolar no estaba fuera de este juego.

Una Comisión formada en ese momento para la instrucción del país regula la educación manteniendo el orden establecido y contentando a la Iglesia (Rossi, 1991: 10).

En el sur, a pesar de que la renovación escolar viene confiada al pedagogo deweyano C. W. Washburne, sensible a cuestiones sociales y reconocido por las experiencias activistas en Winnetka, que creían en las capacidades autoorganizativas del niño, la escuela italiana no consigue escapar de su tradición fascista y católica. Es imposible llevar a cabo ninguna Reforma Educativa.

Pero veamos qué sucede en el norte. Mientras los fascistas habían montado durante la guerra la llamada República de Salò con sus tradicionales métodos pedagógicos, la Resistencia, casi clandestinamente, conforma una nueva organización de la cultura en la conquista de la libertad nacional, en clara lucha antifascista. De esta forma aparece en 1943 el Aidi (Associazione degli Insegnanti Italiani), formado principalmente por maestros de orientación política de izquierdas; y se irán configurando, posteriormente, nuevos movimientos sociales y sobre todo, femeninos que buscarán una liberación de la propia escuela (Rossi, 1991: 18).

El problema de la educación infantil entra de lleno, de esta manera, en la sensibilidad política de las mujeres y del movimiento femenino, sobre todo del UDI (Unione Donne Italiane), de tendencia izquierdista.

Ya en noviembre de 1943, se habían fundado en Milán los *Gruppi di difesa della Donna*, antecedentes del UDI (Noi Donne, 1944).

El UDI se forma en Roma el 15 de septiembre de 1944, y desde el inicio de su constitución aboga por la organización de escuelas infantiles (llamados entonces *asili*), conferencias, actividades culturales, conciertos, etc.

Hasta su muerte, Malaguzzi continúa trabajando de forma infatigable en innumerables proyectos con un solo objetivo: luchar denodadamente por el desarrollo de las potencialidades de todos los niños, niñas, mujeres y hombres, allí donde se encuentren.

Podemos hablar de Loris como una persona incómoda, eternamente insatisfecha e infinitamente creativa por su capacidad intencional de ampliar y transgredir estéticamente los límites que la cultura y la tradición pedagógica proponen. Lo importante para él era dudar de las verdades más aferradas que cierran el poder pensar diferente. Éste es su concepto amado de la novedad, de la innovación como “extrañamiento” (Hoyuelos, 2001: 52).

Malaguzzi tuvo la suerte de crecer ideológicamente con personas y con una ciudad que creyó en la educación como la mejor manera de formar generaciones más libres, que odiasen la “obediencia” que la tradición fascista italiana había impuesto, que aceptasen la transgresión apoyada en conceptos que la convierten en creativa.

Este contexto fue y es propicio para acoger sus ideas y Malaguzzi supo adoptar ese ámbito como un lugar habitable en el que construir su pensamiento y su obra.

Un pensamiento y una obra que están dentro de los ciudadanos, que sabe utilizar su fuerza social para reivindicar unos derechos políticos todavía por construir.

Loris tuvo la extraordinaria capacidad de recoger esos ideales y transformarlos en un proyecto educativo permanente para una ciudad que hoy es emblema universal de respeto y de convicción en esa neotenia, que significa plasticidad, disponibilidad o educabilidad del hombre en relación con los demás.

No se puede entender la obra de Malaguzzi si no se reconocen en ella el amor, la pasión desenfrenada, la emoción y la ternura por todo lo que hacía. Loris fascinaba y sorprendía por su entusiasmo, por su convicción, por sus ganas de establecer relaciones humanas exigentes. Era a través de las emociones como conseguía entender las cuestiones fundamentales y hacerse comprender con los gestos, las sonrisas, las ironías y los terribles enfados.

No olvidó nunca que educar significa, sobre todo, optimismo, risa y una alegría desbordante. Un optimismo no gratuito, sino surgido de una convicción profunda en potencialidades y creatividades del ser humano. Una convicción basada en el rigor de la experimentación como estrategia continua y permanente sobre el conocimiento del conocimiento.

Creemos que no es posible entender la pedagogía de Malaguzzi sin comprender el placer que para él significaba educar, aprender, hablar, pensar y trabajar juntos. Esta idea es el aglutinante que une a padres, niños y profesionales.

Para Loris, la educación nace y se desenvuelve cuando existe un proyecto común y compartido, es decir, debatido entre todos los protagonistas de la actuación educativa.

En rigor, no era prisionero de las ideas de nadie, aunque le gustaba beber de todas las fuentes, como el humanista, para confundir sus aguas. Pero, entonces, ¿no hay valores distinguibles en su pensamiento y en su obra? Pensamos que sí, aunque sean relativos.

Trabajar con los niños conlleva, inicialmente, dos ideas: estar proyectando constantemente y tener confianza en el futuro. Así como la relación entre escucha y respeto. Dos conceptos complementarios unidos en la pedagogía de Malaguzzi. No se puede escuchar sin respetar y no es posible respetar a alguien sin escucharle.

Escuchar y observar, sin juzgar, es la manera más idónea de conocer las capacidades infantiles. Malaguzzi odiaba el conductismo y no le gustaba el cognitivismo racionalista.

No creía en la rigidez intelectual e instructiva de las programaciones curriculares que siguen más los objetivos impuestos que los intereses y la cultura infantil.

Podemos decir, por eso, que el respeto era para él respeto al tiempo de la infancia. Muestra de ello es que detestaba los métodos de estimulación precoz que pretenden un lucimiento de aprendizajes nacidos del amaestramiento, violando el ritmo de la naturaleza del aprendizaje. Malaguzzi tenía la virtud de saber esperar y respetar, con gran sabiduría dialógica y cultural, los tiempos de la maduración y del desarrollo (Hoyuelos, 2001).

4.2. EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

4.2.1. Contexto educativo italiano en los años 60.

Las Escuelas Maternas italianas han tenido como tradición los métodos adoptados por María Montessori y las hermanas Agazzi.

Para la primera, de tradición positivista, existen unos períodos sensitivos que se manifiestan por unos instintos guía. El educador debe alentar estos instintos gradualmente, generar un ambiente adecuado en una casa adaptada al niño, por medio del desarrollo de una serie de actividades propias de la vida del hogar. Además es importante usar un material científico elaborado para una educación de los sentidos o para desarrollar técnicas de lectura y de escritura. El maestro debe ser humilde, coordinando y dirigiendo las diversas actividades de los niños.

Para las hermanas Agazzi, que trabajan en el mismo período que Montessori (1870-1950), y que abren los primeros Asili para niños pobres, lo importante eran una serie de teorías filosófico-religiosas, a diferencia de las teorías científicas de María Montessori.

Para ellas, las semillas del crecimiento están dentro del niño, son una serie de elementos físicos o espirituales que permiten el paso de la espontaneidad a la consciencia, a través del paso del juego al trabajo, y de la vida desordenada y sin reglas a la ordenada. A través de una actividad global (para Montessori es analítica), el amor y la fraternidad se consigue el paso al pensamiento abstracto. Resultan importantes, también, la relación con la familia, los materiales cotidianos que están en los bolsillos de los niños y las actividades manuales, las de la vida práctica, el dibujo, los trabajos tranquilos o los de movimiento.

Hay datos que demuestran que el método agazziano era usado en Italia por un 70% de las maestras, mientras que el montessoriano sólo lo usaban un 3-4%. Para Malaguzzi, este predominio era debido al excesivo predominio de la escuela privada católica -que había encontrado en el método agazziano una inspiración pedagógica-espiritual para mantener sus principios –sobre la pública laica. Y es que en 1923, el propio ministerio oficializa el método Agazzi. Además la escuela montessoriana es más burguesa que la agazziana, de hecho resurge en USA y no en Sudamérica. A este hecho debemos añadir que existía una dificultad, debido al

estado dictatorial impuesto por Mussolini a importar modelos del exterior (Spaggiari, 1987).

Sólo Lombardo Radice, en 1922, intenta hacer una adaptación laica de la pedagogía agazziana en seis escuelas situadas en el campo, lejos de la contaminación urbana. Después de la guerra la escolarización de la escuela materna es muy baja: el 35% de los niños en 1950 y el 38% en 1960.

En este momento, existían un 71% de escuelas privadas y un 29% de públicas, pero con una matriz moral. También la educación de las maestras estaba en manos de los institutos católicos (90-93%). Por lo tanto nos encontramos, en Italia, con una fuerte tradición de escuelas maternas de claro color católico.

El estado público prácticamente no es titular de ninguna escuela materna, sólo lo es de algún jardín de infancia incluido, como escuelas de prácticas, en la escuela magistral.

En ese período había unas 29.000 maestras de las que 20.000 trabajaban en las escuelas católicas, algunas sin titulación. Las excepciones a esta realidad de monopolio católico eran algunas escuelas montessorianas, otras iniciadas por algunos ayuntamientos y las escuelas autogestionadas en el norte de Italia –de las que ya hemos hablado- creadas por los movimientos femeninos de liberación de la mujer. El Estado Italiano, que se lavaba las manos y con la intención de potenciar las escuelas privadas, no tenía, lógicamente, entre sus intenciones políticas, la creación de ninguna escuela infantil pública estatal. Un vago intento del ministro de educación, perteneciente a la Democracia Cristiana, pero boicoteado abrumadoramente por su partido, es el único alarde histórico que podemos contar.

Inicio de su obra: Los inicios de las Escuelas Municipales (1963-1972).

Fanfani de la Democracia Cristiana formó un gobierno en febrero de 1962, constituido por democristianos, socialdemócratas y republicanos, con la abstención de los socialistas que, ya en su congreso de 1959, rechazaron cualquier acuerdo con los comunistas. En las elecciones de abril de 1963 hubo, en cambio, un gran avance del Partido comunista italiano que ganó 26 escaños, el partido de la democracia cristiana perdió 13 y el Partido liberal, también vivió un gran ascenso.

Tras un breve período de gobierno democristiano, presidido por Leone, Moro forma un gobierno de centro-izquierda del que entran a formar parte los socialistas, con seis carteras, aunque el ala izquierda del partido se escindió, formando el Partido Socialista Italiano de Unidad Proletaria. Posteriormente, con diversas crisis políticas y gubernamentales, Moro consigue formar diversos gobiernos, mientras el 30 de octubre de 1966 nació el Partido Socialista Unificado, fruto de la Unión entre el Partido Socialista y el socialdemócrata. (Gran Enciclopedia Larousse).

En las elecciones de mayo de 1968, tanto el Partido Socialista Unificado y la derecha retrocedieron, mientras la izquierda obtuvo un éxito importante.

En junio, los socialistas rechazan participar en una coalición gubernamental, provocando la caída del gabinete de Moro.

Diversas huelgas y movimientos sociales fueron haciendo caer diferentes gobiernos en los que, de manera monocolor o en coalición con otros partidos de la izquierda, principalmente socialistas, fueron sucediéndose gobiernos entre diversas crisis y escándalos. Era un momento de una gran agitación social y universitaria.

Al comienzo de 1960 se inicia un fuerte debate social y parlamentario en el país sobre la necesidad de abrir escuelas maternas estatales. El debate fue intenso, e incluso provocó en 1966 una crisis gubernamental bajo el liderazgo de Aldo Moro.

Hay que esperar hasta 1968 –ocho años después del debate- para que se formule la primera ley que instituye la escuela materna estatal. Se trata de la ley del 18 de marzo de 1968, nº 444, *Ordinamente della scuola materna statale*, para niños de 3 a 6 años. Una ley que está muy por debajo de las expectativas sociales existentes y que no acepta la realidad cualitativa de algunas de las escuelas no privadas ya existentes. Ley que, en su aplicación práctica, no permite abrir escuelas públicas estatales allá donde existan privadas.

Ley muy criticada por el propio Malaguzzi porque idea la escuela como una preparación para la escuela primaria, como una escuela subalterna que liga sus finalidades a los de la escuela elemental, que en su artículo 3 dice que acepta a niños con handicaps, pero en aulas separadas, y porque sólo habla de personal femenino (maestras, asistentes, directoras, inspectoras, auxiliares y personal de custodia), algo que Malaguzzi no acepta. Es una ley que crea confusión y descualificación (Gazzetta ufficiale delle Repubblica Italiana).

No obstante, es una ley que permite, por fin regularmente, que los ayuntamientos de Italia puedan abrir escuelas de titularidad municipal. Una ley que será, por tanto, más usada por los municipios que por el Estado.

Con esta ley –la 444- se consigue en los años 70 un 50% de escolarización, y en 1980 un 80%. No obstante su repercusión cualitativa será bastante mediocre, debido –entre otras cuestiones- a la deficiente formación de las educadoras. Formación, como ya hemos comentado, en manos privadas (7 escuelas estatales frente a 120 privadas), una formación que se imparte en una escuela media de tres años, sin plan concreto de unos estudios que una chica

podría terminar a los 17 años, consiguiendo la titulación mínima para desempeñar su labor profesional.

Con este panorama nos encontramos que, en Italia, puede existir una forma triple de gestión de escuelas infantiles: la estatal (sin tradición y ligada a una preparación de la escuela del después), la privada (en gran parte religiosa) y la municipal (sobre todo desarrollada al norte en Toscana, Emilia y Lombardía, con experiencias innovadoras). Esta triple realidad generará diversas polémicas y será el Estado, el que haciendo nuevas leyes evitando la asunción de nuevo personal- o impidiendo la financiación los municipios, quien intentará establecer un monopolio sobre las escuelas municipales que, en los años 80, ante las dificultades económicas, muchas de ellas, son transferidas al poder estatal, perdiendo su cualidad diferencial.

No es -como veremos- el caso de Reggio Emilia. Los datos de los años 80, en Italia, son los siguientes: existe un 70% de escuelas maternas públicas –de las que un 80% son estatales y un 20% municipales- y un 30% de escuelas privadas. En 20 años, vemos como los datos se han invertido.

En 1971, el 6 de diciembre, se aprueba la ley n° 1044, *Pianno quinquennale per l'istituzione diasili-nido comunali con il concorso dello statu* (Gazzetta ufficiali della repubblica).

Una ley innovadora porque instituye, por fin, los servicios para niños de 0 a 3 años, con el objeto de facilitar el acceso de la mujer al trabajo. Hasta ese momento sólo existían algunos servicios, con carácter pediátrico-asistencial.

Decimos que es una ley innovadora porque permite que los Asili nido sean previstos por los ayuntamientos de forma descentralizada, financiados por el Estado y gestionados por el territorio y las familias. Malaguzzi, en un artículo que escribe valorando las consecuencias de la ley después de 10 años, se muestra

muy crítico. Crítico porque la ley no ha conseguido extender un servicio por toda Italia. En realidad –dice- se ha producido una división en tres Italias: la Italia del norte que ha gastado bien el dinero, la Italia que ha construido los edificios, pero nos los usa para tales fines, y la Italia del sur que no ha hecho nada.

Así da los siguientes datos: en Italia septentrional hay un *Asilo Nido* por cada 775 niños; en Emilia Romagna uno por cada 338; en Italia central uno por cada 923; y en Italia Meridional uno por cada 6.284 niños (Istoreco. Documento nº. 518 - FT - 473).

Pero algo que está siempre presente, junto a las otras experiencias señaladas, es la relación con la pedagogía. Una elección que, con diversos meandros, se estaba delineando en lo que será su elección de vida.

Un camino que, como él declara, es en parte casual y en parte, está ligado a diversos acontecimientos y experiencias de su vida: Sologno, La Liberazione, Cella y la guerra.

El propio Malaguzzi reflexiona sobre esta elección de vida ya que, como hemos visto, le gustaba estar sobre diversas vías al mismo tiempo. Una elección de la que nunca se arrepentirá.

“No me he mantenido nunca sobre un único canal. Es necesario recorrer más de un canal al mismo tiempo. Aunque sí es cierto que he dado preferencia a este canal que, después, ha sido el canal absorbente. Pero conseguir navegar en canales diversos sobre el plano de las actividades, sobre el plano de las relaciones, sobre el plano de la cultura, sobre el deporte, sobre el plano de las diversas manifestaciones es, según mi opinión, una acción sinérgica de enriquecimiento. Además, después te permite vivir, simultáneamente en más mundos. Incluso en el mundo de la pedagogía que es un mundo, muchas veces frustrado, pequeño, modesto, escasamente productivo de ideas, de creatividad, de cambios, etc. La pedagogía tiene, probablemente, necesidad de otras fuerzas colaterales” (Barsotti, 1994).

Es una elección, conspiración la llama él, llena de responsabilidad, ligada a emociones muy fuertes, a la relación feliz con los niños (una alianza con ellos según sus palabras).

Una decisión confusa, ligada a la esperanza de poder recomenzar todo, de hacerlo con los niños que nacen, casi pudiendo hacer el pasado reversible a través de un futuro pensado distinto. Una elección compleja, como una red tejida de encuentros fortuitos y buscados y grandes sentimientos que parecen rebosar la única racionalidad de una fuerte decisión. Una elección, como hemos visto, topológica, ligada a los lugares de la memoria, que recuerdan y olvidan. Una especie de laberinto en el que buscar el hilo de Ariadna.

Ya hemos comentado cómo Malaguzzi comienza su relación con las escuelas autogestionadas del UDI. Para ellas hace de asesor y participa como formador en diversos cursos organizados con fines pedagógicos.

Se trata de una especie de coordinación de todas estas escuelas que lleva a cabo la sede del mismo periódico *Il Progresso d'Italia* donde, contemporáneamente, sigue trabajando. También en 1945 lleva a cabo una breve experiencia –junto al párroco de S. Pellegrino, Don Angelo Cocconcelli, como director de diversos cursos, en la Scuola del Popolo di S. Pellegrini, una escuela media (Istereo. Documento nº. 705 - BT - 630).

En el año 1946, Malaguzzi, como director del Colegio partigiano di Rivalentella, Convitto Scuola della Rinascita “Luciano Fornaciari”, enseñaba en dicho centro literatura, historia y geografía. Se trataba de una vieja casa en la que construyó una escuela para veteranos de guerra y partisanos. Eran jóvenes sin trabajo que necesitaban adquirir alguna formación para buscar empleo.

El 12 de enero de 1949 Malaguzzi, envía una carta al profesor Ernesto Codignola, como representante de la UNESCO para Italia, solicitando que la

Scuola Luciano Fornaciari de Reggio Emilia pueda ser incluida en la Federazione Nazionale delle Collettività di Giovani, que Ernesto Codignola había promovido.

En estas cuatro cartas, una de las cuales va dirigida a la secretaria, María Maierhofer, en Zurich, Malaguzzi solicita que la Scuola “Luciano Fornaciari” sea admitida como miembro activo en la Federación Internacional Communités d’ Enfants (Fice). Ernesto Codignola era presidente y Margherita Zoebeli secretaria de la sección Italiana en dicha federación. Contactos personales y profesionales importantes en la formación de Malaguzzi. Esta federación recogía en Europa diversas experiencias experimentales sobre educación activa y progresista de carácter laico y católico.

Como miembro de la Fice conoce diversas experiencias por Italia y por Europa que recogía niños huérfanos y víctimas de guerra y participa en septiembre de 1950, junto a sólo tres representantes italianos, en un congreso en Lyon para hablar sobre los problemas educativos de la infancia en Europa (Istoreco. Documento nº. 42.1 - FT- 722).

En 1952 la Scuola “Luciano Fornaciari”, cada vez más desconsiderada y amenazada por el gobierno, se ve obligada –con gran dolor- a cerrar sus puertas. En el recuerdo de Loris quedan las ganas por renovar la educación, por conseguir dar una cultura a los alumnos, siempre con gran confianza en sus posibilidades que casi ninguno creía.

Anteriormente, en 1951 y por un período de seis meses, Malaguzzi va a Roma a realizar un curso de especialización en el Centro Nazionale di Ricerca (CNR) sobre psicología escolar, el primer curso organizado sobre psicología después del fascismo.

Al terminar dichos estudios el profesor Banissoni, que dirigía el Centro, le pide que se quede, pero Loris prefiere volver a Reggio.

En 1951 trabaja como psicólogo junto a Carlo Iannucelli (psiquiatra) y Marta Montanini (trabajadora social) en el Centro Médico-Psicopedagógico del Ayuntamiento de Reggio Emilia. Se trataba de un centro para la prevención, diagnóstico y cuidado de niños con diversos hándicaps o con situaciones sociofamiliares difíciles.

En una publicación de 1951, Malaguzzi, con un tono excesivamente psicologicista, define el centro como un lugar para lograr una higiene mental y una adecuada salud infantil, y de cómo los progresos de los métodos científicos, psiquiátricos y los avances en psicología experimental permiten establecer un adecuado tratamiento educativo para las diversas problemáticas psíquicas en la infancia. Los sujetos-clientes de dicho centro pueden, en este sentido, ser muy diversos (La Verità, 1951).

Defiende la psicología y la psiquiatría infantil como una ciencia autónoma que se interesa por el niño y por sus aspectos psíquicos, con el objeto de analizar, prevenir y curar las diversas problemáticas infantiles.

Los Centros médico-psicopedagógicos son herederos de una clínica psicopedagógica fundada en 1909 por Healey en Chicago, y del método experimental psicológico, introducido por Wundt. En Italia son también herederos de Bollea, padre de la neuropsiquiatría infantil en ese país.

Malaguzzi habla de la importancia de que psiquiatra, trabajadora social y psicólogo trabajen en equipo, mostrando ante todo un gran amor por los niños y por sus características específicas, por encima de todo interés científico, una idea a tener en cuenta en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi quien, en una época posterior de su vida, matizará esta idea de amor a los niños (La Verità, 1951).

Por lo que respecta al funcionamiento del Centro, se muestra preocupado por su ubicación física (en un edificio aislado), y por sus características espacio-ambientales: espacioso, familiar, amigable, con un adecuado color en las paredes y un cálido mobiliario. Necesarios son también diversos espacios: despachos individuales, sala de espera, biblioteca y archivo. **Es importante que se haga una historia de cada niño** y de sus circunstancias familiares por medio de una visita que realiza la trabajadora social. Una organización, como siempre, escrupulosa y minuciosamente cuidada y establecida (Iannuccelli y otros, 1956).

Malaguzzi se encargaba de pasar, con sumo cuidado y sensibilidad con los niños, los tests de inteligencia (De Sanctis, Terman-Stanford y Terman-Merril), los tests caracteriales (Duss, T.A.T y Rorschars), de aplicar las tablas de Bakwin, de hacer escalas y de realizar diversas pruebas para diagnosticar algunas anomalías.

Y redactaba informes sobre el comportamiento observado en el niño, su etiología y su tratamiento. Hemos querido pararnos particularmente en esta experiencia porque la consideramos importante en la vida de Malaguzzi, sobre todo por la redefinición que hará del concepto de handicap, de anormalidad y del rechazo del uso de los tests en educación (Iannuccelli y otros, 1956).

Son también muy significativas las diversas publicaciones que se hicieron desde el consultorio, mostrando diversas investigaciones de carácter completamente experimental, aunque algunas de ellas tenían como objetivo ayudar a los padres, a través de diversos cursos, a realizar una mejor labor educativa con sus hijos. Así, en Reggio y fuera de Reggio, las charlas, cursos y conferencias –en la llamada *scuola dei genitori* (recogiendo una idea de Ada Gobetti que hacía un periódico para padres en Turín)- se suceden para Malaguzzi; alguien que pensaba que la educación del niño depende, en gran parte, de la educación social y cultural de la familia.

Son ocasiones para reflexionar junto con las familias sobre diversas temáticas, como problemas de psicología y psicopatología, problemas de pedagogía familiar, problemas de pedagogía escolar y las relaciones entre la escuela y la familia. Llama la atención que, en aquellos momentos, se utilicen para ilustrar las lecciones algunos documentales elaborados para tales fines.

Entrando más en el mérito del trabajo de Loris Malaguzzi en el Centro Médico Psico-Pedagógico, Sergio Masini narra la dificultad de aquél para realizar investigaciones experimentales en las que no creía:

“Loris me dijo una vez, después de haber visto varios niños en el Consultorio y haberles pasado diversos tests, que los niños no llegaban a la media que marcaban los tests y que aquellos se convertían en fracasos escolares. Malaguzzi no podía soportar este hecho y llega a dos conclusiones importantes: la primera es que los tests tenían que estar mal hechos y que no servían para detectar la gran complejidad de los niños, eran clasistas e inadecuados para ver las ricas posibilidades infantiles. La segunda cuestión es que la escuela debía cambiar para no generar un injusto fracaso escolar. Entonces se empieza a preguntar qué significa aprender y por qué los niños no aprenden lo que la escuela trata de enseñarles” (Istoreco. Documento nº. 632 - TA -187).

Él prefería vivir la experiencia con los niños, sobre todo con los niños pequeños –con los que deseaba trabajar –con los que Malaguzzi entraba rápidamente en sintonía (dejaba que los niños mayores fueran atendidos por Marta Montanini). Este Centro, a diferencia de otros, creyó que no debía ser una institución cerrada, tratando de dar el apoyo a la escuela y a la familia normal; y fue el origen de la posterior integración de niños con handicaps en las escuelas. Una de las primeras experiencias que Malaguzzi realiza en este sentido se desarrolla en las colonias marinas.

Malaguzzi mostraba un interés particular por el dibujo infantil, interés que, inicialmente es sólo psicológico (posteriormente veremos cómo rechaza este predominante interés). El 25 de mayo de 1954, el ayuntamiento de Reggio Emilia organiza una *Mostra Internazionale del Disegno Infantile*. Malaguzzi aprovecha la ocasión para presentar sus investigaciones y, bajo el sugerente y explícito título de *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo*, muestra

cómo el dibujo es un adecuado medio psicodiagnóstico y terapéutico que sirve como un estudio clínico de los niños (que era propio de los estudios avanzados de la época), en los que se pueden descubrir sus capacidades inteligentes y la evolución de su pensamiento.

Se basa en los estudios de Buhler, en la prueba –ya señalada- de Fay, revisada por Vinstsh y Rey, la prueba de Goodenough, la del dibujo geométrico de Miller, el dibujo de una historia de Boesch para realizar una diagnóstico caracteriológico, afectivo y emotivo, el dibujo libre con colores de Traube, el test del dibujo de un árbol, y la prueba del garabato (“gribouillage”) (Malaguzzi, 1989).

Podemos constatar que el interés de Malaguzzi por el dibujo es muy temprano. Hemos encontrado entre los papeles de su casa análisis exhaustivos de diversos dibujos infantiles. Dibujar para Loris es una buena señal de salud y de felicidad. Veremos posteriormente la relación de esta idea con el nacimiento del taller en las escuelas municipales de Reggio Emilia (Malaguzzi, 1953).

Otra de las experiencias a destacar en la vida profesional e Malaguzzi es la dirección de una escuela para niños con handicaps, la *Lombardo Radice*, que Malaguzzi dirige de 1958 a 1966, fecha en la que desaparecen tanto el Centro Médio Psico-Pedagógico y la escuela Lombardo Radice, ya que se consigue que todos los niños con diversas problemáticas estén integrados en la red de Escuelas Infantiles. En esta escuela él se encargaba de ver y diagnosticar a diversos niños. Lina Griminelli, educadora de aquella escuela recuerda sobre todo el trabajo que realizaba con los padres, y rescata de Loris algo muy importante: su facilidad para escoger lo fundamental de las características de un niño y convertirlo en una historia narrada para que fuera comprensible, y su capacidad para saber asesorar psicológicamente, de forma oportuna y siempre con un matiz pedagógico.

Loris Malaguzzi y las scuole comunali dell'infanzia

El primer y único precedente de una scuola comunale en Reggio Emilia lo encontramos en 1913, en Villa Gaida. Nace por iniciativa de la administración socialista di Roversi, Prampolini, Zibordiu, etc. Existía una reglamentación específica del Asilo que fue delegada a la Dirección de la escuela primaria.

El artículo 3 de este reglamento declara que la educación preescolar seguirá el método Froëbel-Aporti, excluyendo completamente las enseñanzas de la primera clase elemental (Rossi, 1988: 48-49).

El artículo 4 prescribe que la educación sea completamente laica, y el artículo 8 que la educadora debe poseer, al menos, el título de *insegnante elementare* y, preferiblemente, el de *maestra giardiniera*, algo novedoso para los tiempos que corrían, donde existían varias personas ejerciendo de maestras sin titulación alguna. En 1948, la junta di Campioli decide no renovar la convención al Asilo de Gaida y se transforma en parroquial.

Desde 1956, y después de la aparición de las escuelas del UDI, la junta municipal del Ayuntamiento de Reggio realiza diversas solicitudes de apertura de escuelas municipales. Todas las solicitudes, o no son aceptadas o son ignoradas por el ministerio responsable. En 1959, el ayuntamiento aprueba un reglamento para las escuelas maternas municipales, todavía no construidas.

El 19 de abril de 1962, por unanimidad, viene decidida la construcción de cuatro escuelas maternas prefabricadas: Villa Hospicio, San Pellegrino-Crocetta, via Passtrengo y Santa Croce-Esterna. Fue Franco Boiardi, entonces concejal del ayuntamiento, al que se le ocurre la idea de adquirir unas instalaciones prefabricadas de una empresa de Milán y de pedir dónde ubicarlas, ya que ése era el falso problema. Esta inteligente estrategia trataba de romper el hielo y la trampa de la Giunta Provinciale (Istoreco. Documento nº. 630 - TA -182).

Esta deliberación municipal no obtiene el permiso de la mencionada Junta. Este rechazo provoca un movimiento social, animado por Malaguzzi -entre otros- formado por algunos grupos municipales, el UDI y un gran número de madres, que dirigieron una petición formal al Prefetto.

Ese mismo año se hacen algunas modificaciones al reglamento existente que hacen referencia, principalmente, a la orientación pedagógica general y la búsqueda de una íntima colaboración de la familia.

Ese mismo año, del 13 de marzo al 17 de abril, Malaguzzi organiza un Simposio sobre las relaciones entre psiquiatría, psicología y pedagogía, un argumento -en palabras de Malaguzzi- temerario y desconocido. Malaguzzi, que simultaneaba entonces su trabajo en el Consultorio Médico Psico-Pedagógico y en la coordinación de las scuole dell'infanzia, participa con una conferencia titulada *L'alunno, la classe, el maestro nella dinamica educativa secondo le esperienze della psicopedagogía.*

En ella, retomando la idea del sociólogo francés Durkheim, se pregunta qué es la educación. Y responde que es un hecho sociocultural lleno de valores filosóficos, históricos, metodológicos y didácticos. Para llevar a cabo esta labor es necesario creer que el niño no es una tabla rasa, y que se precisa saber observar e interpretar adecuadamente. Para ello se funda en las teorías de Dewey, Gesell, Tirad, Seguin, Montessori, Claparède, Wallon, Piaget, Zazzo, Gemelli, la escuela psicoanalítica y la Gestalt, con Lewin en particular. Y así, empieza a definir un tipo de educación nueva que emerja de las abstracciones filosóficas del siglo anterior y abandone la psicología de laboratorio.

En este escrito, a pesar de adolecer de un excesivo psicologismo y miedo a la subjetividad infantil, empiezan a aparecer algunas ideas sobre la pedagogía como un sistema de relaciones sociales, intelectuales y afectivas, la noción del desarrollo cultural como una complejidad socio-emocional, el respeto a la unidad

y al protagonismo del niño, la importancia del respeto por los intereses, la alegría infantil y el placer por aprender (como contrario al aburrimiento), la visión de un maestro que se debe maravillar y sorprender de lo que vive, y la idea de una evolución infantil compleja y discontinua.

En las conclusiones -que desea prácticas- de dicha intervención podemos ver el germen de algunos importantes aspectos de su pensamiento y obra pedagógica.

El 5 de noviembre se abre la primera scuola materna municipal, después de haber superado el último escollo de la Giunta Provinciale, que aconseja que el personal de la escuela estuviese formado por monjas por motivos económicos.

El personal será, en cambio, laico, diplomado y con un sueldo específico (algo que no existía en las anteriores escuelas en las que las maestras venían pagadas si las circunstancias lo permitían).

Loris Malaguzzi -ya trabajador municipal en el Centro médico-Psico-Pedagógico-, no sin oposición, es nombrado coordinador pedagógico de dicha experiencia.

Nos recuerdan Renzo Bonazzi, alcalde de Reggio Emilia de 1962 a 1975, y Franco Boiardi, concejal de educación de 1961 a 1966, que Malaguzzi es elegido por diversos motivos: su prestigio intelectual era reconocido por su trabajo en el periódico, en el Consultorio, en las actividades teatrales y en la formación de las educadoras; además, era un hombre del Partido que inspiraba confianza (Istoreco. Documento nº. 630 - TA - 182).

Sus ideas imaginativas -más allá de la pedagogía-, que exponía en privado o públicamente a los políticos convencían como planteamiento inicial ideológico de las escuelas municipales: una dirección laica a las escuelas que se distanciase

de la tradición católica, la extensión de la escuela pública por debajo de los 6 años permite la inserción laboral de la mujer, la escuela debe ser gestionada descentralizadamente por los que la usan, debe existir una relación fuerte de colaboración y de participación entre la familia y la escuela, hay que enseñar a los niños a no obedecer pasivamente, la escuela debía ser un lugar educativo de formación de la personalidad del niño y un centro cívico de formación de las familias.

Los niños tienen capacidades sociales desde el nacimiento, los niños necesitan un tipo de escuela de calidad que les ayude a expresar su cultura, y cada escuela dispondrá de una cocina en la que se preparará una comida igual para todos los niños, ya que hasta ese momento cada niño llevaba un bocadillo o lo que podía para comer. Como colaboradora de Loris aparece Marta Lusuardi, que hacía labores de secretaria en las oficinas de Via dell'Abbadessa (Edwards, C. y otros, 1993).

El nombre de Robinson –recordará Malaguzzi en otra ocasión- fue una idea muy pensada, era un personaje que tenía un significado simbólico y una fascinación. Representaba la figura de un hombre solo, capaz de encontrar con inteligencia, con fuerza y tensión una supervivencia extraordinaria, siendo capaz de reinventar la vida.

Es el símbolo de reconstruir la existencia trabajando con las manos y la mente. Mano y mente como un binomio de presagio de la creatividad necesaria para construir una experiencia original: otra escuela que superase la tradición montessoriana y agazziana (Istoreco. Documentos: nº: 181 y 182 - FG - 127 y 128).

Detengámonos en este momento histórico. Malaguzzi habla de conseguir el prestigio para una experiencia social, todavía, sin identidad propia.

Y es que diversas personas consideraban las escuelas municipales una especie de ghetto de formación marxista, de carácter ateo y no espiritual.

Malaguzzi tuvo que ser sumamente hábil para conseguir el prestigio de una experiencia que fuese, por encima de todo, foro de encuentro, acogida y confrontación de diversas personas e ideologías, también católicas.

Este hecho explica las dificultades para conseguir niños, vistos con buenos ojos, y la prisa de Malaguzzi por conseguir un reconocimiento social que, sabía, lo era, también, cultural.

Loris Malaguzzi ha contado en algunas ocasiones esta historia. Lo importante -resalta- era conseguir la simpatía y prestigio de las familias y de los ciudadanos (Istoreco. Documento nº. 473 - TA - 145).

Para ello, aún a su pesar, les ponen batas a los niños, como una estrategia -ética, estética y política- adecuada para conseguir un reconocimiento educativo que necesitaban.

Los puntos fuertes de aquella experiencia -en la que buscaban una originalidad- fueron así, buscar el significado de la participación de las familias como una forma de evitar la burocratización de la experiencia, la colegialidad del trabajo que incluyese en la organización y formación pedagógica tanto a las maestras como al personal auxiliar y de cocina, la relación entre la organización del trabajo y los principios pedagógicos, la interdependencia entre el conocimiento y los lenguajes de los niños, una elaboración proyectual de fondo, la búsqueda de una concepción pluralística para no hacer una experiencia de una parte determinada, la capacidad de una convivencia amable con los niños, con las educadoras y las familias, tratar de llevar a las educadoras a un nivel de dignidad profesional y buscar en la experiencia una ocasión de reflexión e investigación constante.

En la escuela contaba primero con una maestra, y luego una colaboradora excepcional, Sofia Gandolfi, una persona que, desde el inicio, había trabajado en las escuelas del UDI, creadas de forma cooperativa (Malaguzzi, 1989).

El 9 de noviembre de 1964 nace otra escuela de nombre emblemático: Anna Frank, en el barrio reggiano de Rosta Nuova. Es la excusa para construir, sin excesivos problemas, una scuola dell'infanzia inexistente. Esta escuela realiza un proyecto, como el de Robinson, pero sobre la figura de Pinocho. Este proyecto declara fuertemente la necesidad de salir de la improvisación educativa y de reflexionar sobre el trabajo que se realiza de investigación y de experimentación, dejándose guiar por los intereses y expectativas de los niños. Es también importante realizar lecturas que no sean pasivas, sabiendo contextualizarlas geográfica e históricamente (Istoreco. Documento n°. 736 - BT - 322).

Lectura, temas de conversación, objetos para comentar, actividades expresivas y dramatizaciones, junto a las numerosas salidas a la ciudad con visitas al bosque, al museo, al circo..., conformaban el plan de trabajo. Un plan de trabajo que habla claramente de las potencialidades de los niños y de la necesidad de una sensibilidad cultural de las educadoras, que suponga conciencia reflexiva en el trabajo y en las elecciones que realizan.

4.2.2. Loris Malaguzzi y Módena: un tándem inacabado. Los diarios

En 1968 y hasta 1974, Malaguzzi es nombrado, y realiza funciones de asesor pedagógico para las scuole dell'infanzia del ayuntamiento de Módena. Es interesante hacer un paréntesis y recordar esta importante experiencia. Las scuole dell'infanzia municipales de Módena habían comenzado su andadura en el año 1964. La apertura de estas instituciones se debió principalmente al impulso y al interés del concejal de educación, de 1964 a 1980, Liliano Famigli, con el beneplácito del alcalde Rubes Triva, primero y Germano Bulgarelli en segundo

lugar. Famigli y Malaguzzi formarían un tándem inolvidable que impulsó, con gran cualidad, la experiencia de las scuole dell'infanzia en Módena (Istoreco. Documento nº. 619 - TA - 63).

Famigli oye hablar de Malaguzzi en algunas reuniones interprovinciales que mantenían los concejales de diversas ciudades cercanas. Así, en un encuentro con Loretta Giaroni, Famigli descubre -por primera vez- a Malaguzzi. Contemporáneamente, diversas maestras acudieron a un congreso en el que había hecho una intervención Loris y conocen sus ideas. Corría el año 1968 cuando el ayuntamiento -Famigli- llama a Malaguzzi para que se hiciera cargo de la coordinación y el asesoramiento pedagógico de las escuelas.

Módena era una ciudad industrial, mucho más que Reggio, con una absorción de mano de obra, principalmente proveniente del sur. El ayuntamiento había establecido la escuela a tiempo completo con dos maestras, en turno de mañana y tarde, para poder atender la demanda social horaria que existía. Por lo tanto había niños que pasaban muchas horas en la institución escolar. Ésta era la diferencia con Reggio.

Malaguzzi comenzó allí una pelea pedagógica, social y política poniendo el acento en varias cuestiones. La primera tenía que ver con la cualificación de las llamadas actividades y contenidos educativos de las escuelas.

Otro de los aspectos era el cuidado del ambiente, de los detalles y de la buena presentación de los trabajos. “El amaba lo bello. Cuando una cosa se presenta bien -decía- tiene asegurado el 50% de su éxito”.

Otra cuestión era todo lo referido al tema de la documentación a la que hemos hecho referencia en la experiencia de Reggio. Y es que Malaguzzi creía que era necesario dar una memoria narrada y reflexionada de los acontecimientos, a veces efímeros, de la vida de la escuela.

Para ello aconsejaba a las maestras que llevaran un cuaderno en el bolsillo para apuntar las cosas importantes. Tanto en Reggio como en Módena obligaba a hacer unos diarios, llamados *diario di sezione*, que, como instrumento de trabajo, las maestras debían rellenar adecuadamente (Istoreco. Documento nº. 145 - FT - 420).

Él exigía que los diarios estuviesen visibles y recogiesen la esencia de la vida en la escuela. Es importante recordar, por ejemplo circulares, algunas muy duras, que envía a las maestras de Reggio advirtiéndoles de la irregularidad de no tener los diarios (unos cuadernos que llamaba “Fatti e riflessioni”) rellenos adecuadamente. A través de los diarios las maestras debían recoger informaciones de la realidad educativa y extraer reflexiones teóricas y prácticas. Siempre reflexiones que Malaguzzi exigía no se centrasen en un niño, sin tener en cuenta el contexto donde el niño desarrollaba sus actuaciones. A veces se recogían anécdotas significativas o proyectos de larga duración.

Para Malaguzzi el diario era un instrumento extraordinario para entrenar la observación, el ojo de las maestras, para hacerse conscientes de la riqueza de la vida y de las potencialidades de los niños. Además, creía que era un instrumento de memoria colectiva y animaba a escribir a padres, personal auxiliar y miembros de los *Comitati di Scuola e Città*. Malaguzzi se llevaba estos diarios y los analizaba detenidamente. Luego, en reuniones públicas con las maestras, en una especie de tribunal de exámenes, corregía y analizaba el contenido y la forma de dichos diarios.

Otro de los aspectos conflictivos en las *scuole* de Módena fue el tema de la pareja educativa. Un elemento organizativo que, como veremos más adelante, es fundamental en el pensamiento y obra malaguzziana.

Pasar a la maestra del turno de tarde a trabajar a la mañana junto con la otra suponía, en cierto modo, renunciar al tiempo completo.

Además, existían algunas resistencias profesionales por parte de algunas maestras que veían ciertas “dificultades” a trabajar en pareja.

Malaguzzi mantuvo reuniones con maestras, familias y políticos intentando no renunciar a un principio que él consideraba irrenunciable. Animó política y sindicalmente a los padres trabajadores para que reivindicaran una organización diversa de sus condiciones laborales para permitir que estuvieran más tiempo con sus hijos, evitando que estos pasaran demasiado tiempo en las instituciones escolares. Así, con resistencias, en algunos casos empezaron a funcionar las parejas educativas (Istoreco. Documento nº: 69.1 - FT - 710 y 85 (FT-443).

4.2.3. La amistad y la inspiración de Bruno Ciari

Malaguzzi y la ciudad de Reggio van fraguando diversas amistades personales y profesionales. Una es con Bruno Ciari -“la inteligencia más apasionada de la pedagogía infantil”, según Loris. La otra es con Gianni Rodari.

Bruno Ciari muere prematuramente el 27 de agosto de 1970. Para Malaguzzi fue una amistad importante, una persona por la que sintió una gran admiración. Admiración por su capacidad de llevar confrontación a las situaciones que ya estaban acomodadas, algo que Malaguzzi, también, amaba hacer. La scuola dell'infanzia será, para él, un terreno, una ocasión histórica y política, para hacer nuevos discursos experimentales en la región, para dar gran valor a la participación popular y a la investigación teórica y práctica, para rescatar una imagen cultural de una escuela cuyo protagonista es el niño.

Fue un personaje que buscó una identidad pública de la scuola dell'infanzia, con un proyecto pleno para la formación del niño y la práctica de la libertad, eliminando el monopolio y el poder católicos. Un proyecto basado en la

búsqueda de una nueva didáctica, con una formación diversa de los educadores (Malaguzzi, 1980).

Pero a Malaguzzi otro aspecto que le llama la atención de Ciari era su capacidad de crear iniciativas que saliesen del discurso teórico hacia una experimentación práctica de la cual sacar fuerzas, avales y argumentos para construir una experiencia diversa.

Si nos detenemos algo en la figura de Ciari es porque creemos que, además de un amigo fue un posible *modelo* para Loris Malaguzzi, de quien pudo recoger un espíritu especial en la forma de dotar de una cultura identificatoria propia a la escuela. Luego Malaguzzi irá más allá, pero el espíritu es el mismo.

De 1965 a 1970 con el propio Ciari y, también, con Lamberto Borhi, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberhi, Roberto Mazzetti, Ada Gobetti, promueve los primeros congresos nacionales de estudio sobre la scuola dell'infanzia.

4.2.4. Loris Malaguzzi y Gianni Rodari: Un binomio fantástico

Gianni Rodari nació en Omegna (Italia) en 1920 y murió en 1980. Estudió Magisterio y después de la Segunda Guerra Mundial, se dedicó al periodismo. En 1950 comenzó a escribir libros infantiles llenos de humor e imaginación, con una visión irónica del mundo actual.

En la década de los setenta volvió a su labor de pedagogo, sin dejar de lado su trabajo de periodista y de escritor, lo cual le ayudó a imprimir aún más fuerza imaginativa a sus obras al igual que lo impulsó a desarrollar su mayor aporte a la pedagogía a través del libro: **La Gramática de la Fantasía** publicado en 1973.

Como muchos otros jóvenes que nacieron durante la época fascista -había colaborado con el partido del régimen-, su acercamiento al marxismo se produjo entre incertidumbres y contradicciones en el camino de búsqueda de unos ideales distintos a aquellos que le habían sido impuestos por la cultura del régimen dictatorial. Así tras la caída del fascismo, Rodari se acerca al Partido Comunista Italiano. Comentaba que se había convertido en escritor para niños por casualidad. Era una necesidad profesional. En una página dominical del periódico donde trabajaba se necesitaba algo para niños. Comenzó así a publicar narraciones cortas, de tono humorístico, dedicadas de manera genérica a la familia.

Rodari comienza entonces una carrera como escritor de libros infantiles que se consolida definitivamente con su vinculación a la editorial Einaudi, y que lo lleva a ser merecedor del mayor galardón al que un escritor para niños puede aspirar: el premio Andersen, que lo recibe en 1970.

La misma Gramática ha sido sometida a un reduccionismo dentro del ámbito escolar, convirtiéndola muchas veces en meros juegos técnicos.

No se trata de poner dos palabras juntas para que los niños inventen historias y justificar con eso que estamos contribuyendo al desarrollo de su imaginación. El legado de Rodari vale la pena mirarlo un poco más de cerca.

Descubrir todo su potencial liberador y verdaderamente revolucionario de su propuesta. Nos acerca al hombre vital y comprometido, al político, periodista, pedagogo y escritor que hizo de la palabra su acción.

Nos debemos quedar con el pedagogo de la imaginación, con el hombre que se puso abiertamente al lado de los niños, defendiéndoles como creadores activos con capacidad de transformar el mundo -destartalado, violento, impositivo e incoherente- que los adultos hemos querido siempre imponer.

Es el pedagogo que demuestra a los niños las mil maneras de inventarse el mundo, de cambiar lo que está bien.

Rodari nos explica cómo surge la Gramática de la Fantasía:

“Durante el invierno de 1937/38, después de ser recomendado por una maestra, esposa de un policía municipal, fui contratado para enseñar italiano, en sus casas, a los hijos de algunos jefes alemanes que creían –lo creyeron por pocos meses- haber encontrado en Italia refugio para las persecuciones raciales. Vivía con ellos en una factoría sobre las colinas que bordean el Lago Maggiore.

Trabajaba con los niños desde las siete a las diez. El resto del día lo pasaba en los bosques paseando y leyendo a Dostoievski.

Un día, en los *Fragmentos* de Novalis (1772-1801) encontró una frase que decía: “Si tuviésemos una Fantástica como hay una lógica, se habría descubierto el arte de inventar...” (Rodari, 1976: 5).

Ordenando sus apuntes y a partir de la práctica directa con los niños desentraña uno de los secretos del arte creativo a través de dos condiciones que le son inherentes: el movimiento binario y rítmico, sístole, diástole, y la posibilidad de sorprenderse.

Aquí está la tesis central de la pedagogía de la creación de Rodari. La Gramática de la Fantasía no es ni una teoría de la imaginación infantil, ni una colección de recetas, sino una propuesta para enriquecer los estímulos del ambiente (casa o escuela, no importa) en el que crece el niño. La mente es una. Su creatividad se ha de cultivar en todas direcciones. Las fábulas (escuchadas o inventadas) no son “todo” lo que sirve al niño. El uso libre de todas las posibilidades de la lengua no representa más que una de las direcciones en que puede expandirse.

La imaginación del niño estimulada para inventar palabras aplica sus instrumentos sobre todos los aspectos de su experiencia que desafíen su creatividad. Las fábulas sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a las fábulas.

Rodari es un convencido de la capacidad transformadora del lenguaje, del poder que tiene la palabra para proyectarse sobre todos los otros ámbitos de la realidad interior y exterior del ser humano, especialmente cuando se le libera de sus significados más convencionales, de la lógica impuesta por un sistema racional y relacional del pensamiento.

De ahí su insistencia en desentrañar cómo funciona el pensamiento creativo y divergente; de ahí también su revalorización del juego como posibilidad de libertad. El juego como la expresión más natural de la infancia, a través del cual el niño hace uso de los diferentes lenguajes y lo hace para expresar sus propios conflictos, sus propias aspiraciones y su forma de juzgar el mundo. A medida que el niño crece y se socializa, se ve inmerso en un mundo lleno de convenciones impuestas por el adulto, un mundo que empieza a ser ajeno, un mundo que se le impone, que lo somete a una adaptación que beneficia al adulto. Y como dice con sus propias palabras:

“El niño es una personalidad completa y abierta antes de que la socialización y la educación a la que le sometemos lo adapte a la sociedad en la que crece, a sus fines, subrayando sólo las cualidades que sirven para esta adaptación y calificando de inadaptado al niño que no se dedica a esa única línea y que no acepta estar hecho para un mundo que sólo contempla de una parte y no de todo aquello que puede ser” (Hoyuelos, 2001).

Rodari aboga por una escuela que ría, que no sea aburrida y que entregue o devuelva al niño la confianza de que puede cambiar cosas, que a través de una creación activa con el lenguaje puede transformar el mundo. Permite al niño que siga manejando el lenguaje con el poder mágico que tenía cuando aprendió a hablar el lenguaje hecho acción.

Otro de los acontecimientos extraordinarios para las escuelas de Reggio Emilia es el hecho de que Gianni Rodari acude a dar un curso el 6 al 10 de Marzo de 1972, con el sugerente título de *Incontri con la Fantastica* (Istoreco. Documento n°. 726 - BT - 105).

Rodari acude con sus papeles escritos a máquina y mantiene reuniones y discusiones con diversos profesionales sobre el arte de contar historias. De estos encuentros surgirá el famosísimo libro, traducido a multitud de idiomas, *Gramática de la fantasía* (Barsotti, 1993).

También entra en diversas escuelas y toma notas en las mismas. En concreto en la *scuola Diana* juega con los niños a inventar historias colectivas. Él mismo comenta:

Desde el 6 hasta el 10 de marzo de 1972, fui invitado por el Ayuntamiento de Reggio Emilia a una serie de encuentros con una cincuentena de enseñantes, donde presenté por decirlo así, de forma concluyente y oficial, todas mis herramientas para el oficio.

Tres cosas me harán recordar aquella semana como una de las más bellas de mi vida. La primera es el cartel que el ayuntamiento hizo para anunciarla, que decía en grandes caracteres: *Encuentros con la Fantástica*. La segunda era que en el mismo cartel se advertía que las plazas estaban limitadas “a cincuenta”: un número mayor de participantes, obviamente, habría transformado los encuentros en conferencias, que no hubiesen sido útiles a nadie. Era emocionante. La tercera razón de mi alegría, y la más importante consiste en la posibilidad que se me dio de expresarme larga y sistemáticamente, con el control constante de la discusión y la experimentación, no sólo sobre la función de la imaginación y sobre técnicas para estimularla, sino sobre la forma de comunicar todas aquellas técnicas y cómo, por ejemplo, convertirlas en un instrumento para la educación lingüística de los niños (Rodari, 1976: 7-8).

La personalidad y las ideas de Rodari fascinan a Malaguzzi. Le fascinan porque, seguramente, constituían un mismo espíritu. Veamos algunas de las razones (Istoreco. Documentos nº. 224 - FG - 38 y nº. 225 - FG - 39).

Malaguzzi experimenta en sus inicios con el carácter racional y científico de la pedagogía; seguramente para dotar a la Educación Infantil de un rigor, reconocimiento e identidad fuertes frente a las amenazas existentes.

Va descubriendo la importancia del diálogo complementario de la razón y la fantasía, de la ciencia y de la imaginación, como declara en su famosa poesía de **I cento linguaggi di bambini**. Rodari ofrece viajar con la fantasía, viajar a lo grande en un vuelo trasgresor de la imaginación y de la razón.

Esta era una idea lo suficientemente atractiva como para que Malaguzzi quedase atrapado en su red. Una red de lógica y de fantasía, un viaje humano y cultural, lleno de confianza y de esperanza. Con una relación correcta entre el hombre y la naturaleza y la razón. Y qué mejor que aclarar las ideas discutiéndolas, como diría Rodari. Los ingredientes de la fascinación estaban servidos.

Malaguzzi, amante de transgredir, también con las palabras, de inventar metáforas imposibles, de divertirse con el uso imaginativo del lenguaje, encontró con Rodari una fuente de placer extraordinaria. Las lecturas y obras comunes de ambos eran Piaget, Eluard, Breton, Erns, Klee, Picasso, Lear, Carroll Dewey, Vygostky, Propp, Mondrian y Miró (Istoreco. Documento nº. 224 - FG - 38 y 225 - FG - 39).

Rodari, como lingüista, descubre las posibilidades de construir y deconstruir el lenguaje, de expresarlo en sus posibilidades expresivas.

También descubre, con la obra de Sklovski, la posibilidad estética de recuperar conceptos y términos artísticos que, por el uso automático e inflacionario de los mismos, caen, sin reflexión, en las cosas para no decir nada. Son términos envejecidos.

El concepto de arte, como proceso de *ostranenje*, como extrañamiento, da una frescura necesaria al lenguaje para renovar el significado de las propias palabras que usa sin caer en connotaciones ya sabidas y, en cierto modo, aburridas. Esta es la primera operación. La segunda -comenta Malaguzzi-

consiste en inventar otros lenguajes, innovar el propio lenguaje, para no caer en los tópicos estereotipados.

Esta operación es difícil porque ya todas las palabras –por su uso– representan algo conocido. Rodari y Malaguzzi aman salir de ese uso común y estereotipado. Inventan el lenguaje para provocar imágenes diversas, extrañas, para decir y comunicar conceptos nuevos que representan una nueva filosofía (Malaguzzi, 1989).

Comenta Loris que, para Rodari, la palabra es una especie de relámpago que puede explotar en cualquier momento. Un relámpago que luce adquiriendo nuevos significados, transgrediendo lúdicamente lo existente.

Es, también, como una nave espacial que intenta vías y trayectorias inciertas para conseguir su objetivo. Es un juego con las palabras y sus significados que buscan la novedad no sólo lingüística, sino también conceptual. La palabra, en manos de Rodari, es un juguete, un transformer, una desorientación imprevista, lejos de las tesis innatistas chomskianas, que lleva a una reforma cultural del propio lenguaje y su uso. Una palabra que se sale de los tópicos, de los cánones, que sirven para generar significados inesperados.

Además Malaguzzi encuentra en Rodari una forma de valorar ideológicamente (también pertenecía al P.C.I., pero con una visión autónoma e independiente) a una escuela y a un niño que la cultura –también la de izquierdas– no resalta porque no cree en las potencialidades infantiles. Rodari era también crítico con el partido comunista porque, ideológicamente, realizaba alguna violencia contra los niños, a los que no creía sujetos de derechos. En cierto modo para el marxismo, la humanidad comienza con el hombre trabajador, lo de antes o después está poco reconocido (Malaguzzi, 1989).

Para Rodari -comenta Malaguzzi- falta una edad infantil en la teoría marxista. Rodari había tenido, a este respecto experiencias con los *Pioneri* y había participado en una revista y en un periódico de este grupo. Rodari, a quien Malaguzzi ennoblece por saber estar con los niños, supone un desafío reformador para los propios pionieri (Malaguzzi, 1989).

Cree, de verdad, en las posibilidades de la infancia y poder pensar a lo grande en y con ella. De esta forma da una visión histórica y política a los propios niños, algo que Malaguzzi amaba hacer.

La imaginación y la fantasía son las armas que Malaguzzi recoge para ir con optimismo hacia el futuro. Optimismo que tenemos que aprender de los niños, el optimismo de la especie, y el optimismo de la voluntad.

...en la voz de ese niño se ha revelado algo que quizá podríamos llamar el optimismo de la especie. Pero cuando se habla de estas cosas con los niños, me parece que la pregunta que más les apasiona procede de ellos: ¿qué tenemos que hacer entonces? Es decir, en ellos no nace, ante cualquier motivo de pesimismo, una desesperación que sería la base de algo así como un suicidio de masas que nadie propone a la humanidad. De ellos surge la exigencia de que algo hay que hacer, que apela a lo que Gramsci llamó tan acertadamente “el optimismo de la voluntad”. Tenemos razón para ser pesimistas, pero son los niños, creo, quienes nos piden que usemos nuestro optimismo de la voluntad (Rodari, 1987).

Estos son los elementos para hacer proyectos que permitan soñar y para acercar las grandes cuestiones al mundo real. Esta es la lección de Malaguzzi y de su pedagogía. Pero para que la imaginación se transforme en creatividad necesita de la alianza y solidaridad de los adultos (Istoreco. Documento n°. 224 - FG - 38 y 225 - FG - 39).

Pero la imaginación invita, sobre todo, a la curiosidad. Un elemento que es necesario potenciar en la infancia y del que Malaguzzi tiene grandes dosis.

A Malaguzzi le llama la atención de Rodari, y será una lección, su lección y su empatía, la capacidad de penetrar profundamente en los pensamientos de los

niños, de registrarlos sensiblemente, de rumiarlos como un préstamo y de devolverlos como un desafío para pensar más, pensar más a lo grande y de manera difícil.

Rodari busca, desde una realidad laica y de izquierdas, una confrontación sobre la escuela, la educación y el sentido, presente y futuro, que el hombre quiere dar a su existencia, sin predeterminismos, ni excesos ideológicos. ni simplificaciones, ni irracionalidades innecesarias. Una idea completamente malaguzziana.

Esta capacidad de no creer en lo absoluto y de relativizar el punto de vista. Este es el proyecto de educación y de vida de Rodari.

Una lección que continuará Malaguzzi toda su vida. Una gran lección del hacer, de un hacer que induce a unir el pensamiento y la imaginación de los niños a la dimensión real y a una realidad que cambia y que puede ser cambiada si la creatividad es cultivada en todas las direcciones, posibilitando ver las relaciones invisibles. Una creatividad no entendida como productividad, sino como felicidad de sentirse hombre entero en el que todo está relacionado, como lo posible y lo imposible (Istoreco. Documento nº. 224 - FG - 38 y 225 - FG - 39).

4.2.5. Autores y obras que influyeron a Loris Malaguzzi. Fundamentos teóricos.

Los modelos de referencia de Loris Malaguzzi para su proyecto de las escuelas de Reggio Emilia son múltiples: lecturas y experiencias que en seguida le llevaban a otras: Dewey, Bruner, Piaget, Arnheim, Gombrich, Read, Lowenfeld, Klee, Mondrian, Magritte, Luria, Vigotsky, Wallon, al activísimo Freinet, Ada Gobetti, Mario Lodi, Gianni Rodari, y las reflexiones críticas sobre la obra de Rousseau, Fröebel y Montessori (Hoyuelos, 2001: 54).

Prestó mucha atención a las teorías de la visión, a los problemas surgidos de la expansión de la sociedad icónica, a las investigaciones sobre el cerebro y a la percepción. Y sobre todo a un ansia y voluntad de invertir el camino de una escuela decimonónica y filantrópica, moralista y exigente, monopolio arrogante, que teniendo como referencia a un niño muñeco y pobre exaltaba, de hecho, la inexistencia de un proyecto pedagógico.

En su formación básica podemos reconocer algunos intereses intelectuales particulares que hacen referencia explícita o implícita a las obras de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vigotski, Wallon o a las teorías gestálticas. Pero a esta aparente e inicial *ortodoxia* psicológico-política la rompe o interrumpe incorporando a su formación el arte, los estudios neurológicos, la biología, la química, las teorías de los sistemas complejos y todo lo que se escapa del cajón de la pedagogía. Su pensamiento y su obra contienen la presencia de pedagogos y psicólogos contemporáneos o anteriores pero también de filósofos, historiadores, artistas, sociólogos.

Nombres, entre otros, como los de Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Bateson, Varela, Edelman, Brofenbrenner, Montessori, Morin, Mead, Sartre, Makarenko, etc, parecen resonar en sus ideas, y en sus actuaciones, pero con otra voz. En rigor, no era prisionero de las ideas de nadie, aunque le gustaba beber de todas las fuentes, como el humanista, para confundir sus aguas. Actualizaba y metabolizaba los autores en cada momento y hacía con ellos una operación de cuidado sacrílego, sabiendo que lo único sagrado -para él- era el respeto de los derechos de los niños (Hoyuelos, 2004: 33).

Las teorías para él, eran solo estímulos para pensar y luego olvidar. Pero por encima de todo tenía la virtud de introducir a las teorías en un estadio de espera para verificarlas (matizarlas o desmentirlas) en la práctica. Era allí donde releía a los autores, donde quería descubrir cómo cada personaje estaba dentro

del niño, de cada niño. Desde esta práctica las ideas se transformaban en el *Ave Fénix* que renace con un nuevo plumaje.

Poseía la cualidad de unir naturalmente la teoría con la práctica y de construir el saber desde el hacer y el pensar sobre la acción. Y nos indica el mencionado autor que no sólo era capaz de poner en relación la teoría y la práctica, sino que poseía la originalidad de saber relacionar de forma genuina ambos términos, con la invención de una *didáctica* sin recetas, sin simplificaciones, nada esquemática.

Era un pensamiento, si queremos, algo intuitivo, como una exigencia práctica y concreta. Tenía la absoluta necesidad de aplicar inmediatamente las ideas y los presentimientos para valorar el resultado. La práctica era sólo una ocasión para pensar más y mejor en nuevas oportunidades que ofrecer a los niños. Su ética era la de quien constantemente se preocupa por aumentar el número y la calidad de las posibilidades de aprendizaje para niños y adultos (Hoyuelos, 2004: 33).

No es por tanto, una acción moral que discurre por cauces fijos. También es la ética del pragmatismo de John Dewey, que acepta la incertidumbre, el error, la precariedad y el riesgo sin caer en oposiciones y articulaciones absolutas. Recordemos que Dewey creía que las ideas no se pueden consolidar y desarrollar si no es en la interacción social, en una experiencia activa y comunicativa. La posición ética que defendemos es similar a lo que Dewey llamó la “actitud científica”, entendida ésta como una actitud abierta y comprensiva, limpia de prejuicios, dispuesta siempre a poner las ideas a prueba en la experiencia y a modificarlas sólo de conformidad con la experiencia misma (Abbagnano y Visalberghi, 1986: 645).

Para Loris, cada niño que nace es un desafío, un punto interrogativo. Es una especie de aventurero que puede coger mil caminos imprevisibles.

Contiene en su interior, la posibilidad de los posibles, de ser diverso a como lo conocemos. Ésta es su libertad y su responsabilidad que le impone el oficio de crecer.

La pedagogía de Loris simpatiza con una *imagen distinta* de la infancia. Es una infancia tres veces “A”: de *Ambiente*, de *Autonomía* y de *Aventura* (Hoyuelos, 2004: 59).

En fin, es un niño *todo aventura*: un explorador incansable de las “praderas” de la mente y la fantasía. Una infancia que se transmuta en un *niño homérico* (un pequeño Ulises), cuando se monta en la *escoba de lo imaginario* a la búsqueda de las columnas de Hércules que señalan los confines de la esperanza de la infancia: *el conocimiento y la creatividad* (Frabboni, 1998: 150).

Una de las virtudes pedagógicas y culturales de Malaguzzi es la de haber sido capaz de encontrar una práctica coherente con estos principios educativos. Una práctica que define y da voz e identidad a un niño que, a pesar de los recientes reconocimientos psicológicos y pedagógicos, todavía es un ser sin una clara identidad. Es necesario que al niño le dotemos de identidad desde la práctica. Una práctica coherente con la declaración de principios que hagamos. Esta sintonía entre teoría y praxis educativa conforma la ética pedagógica de Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2004: 67).

4.2.6. Loris Malaguzzi y Jean Piaget

La inteligencia para Malaguzzi, siguiendo las tesis piagetianas, se podría definir como un proceso, una capacidad estratégica de adaptación a situaciones nuevas, una superación de los acontecimientos. La inteligencia no es hereditaria, sólo lo es su funcionamiento: es necesario prescindir de una concepción innatista de la inteligencia, y cotidianas que le hacen ser protagonista y autor de su propia inteligencia.

Malaguzzi admira a Piaget por haber sido el primero que ha otorgado una imagen de niño constructivista, un niño creativo, capaz de indagar y explorar, desde muy pequeño, en los esquemas de significado de sus propias acciones; capaz de entrar en los mundos de lo necesario y de lo posible, aunque Piaget haya concedido estos reconocimientos -sólo en la última parte de su vida y hayan sido publicados *postmortem* (Hoyuelos, 2004: 90-93).

Lo que Malaguzzi critica son, en primer lugar, las aplicaciones didácticas simplificadas que algunos pedagogos han tratado de hacer de las teorías piagetianas y que el propio Piaget miraba con desconfianza.

Hay que tener en cuenta que Malaguzzi se interesó, particularmente, por las teorías piagetianas que conoció en profundidad y que fue uno de los primeros en *importar* dichas reflexiones al campo educativo italiano.

El peso de Piaget será algo que, en parte, admitirá en su pensamiento y obra pedagógica. Y el propio Malaguzzi intentó, como siempre, alguna aplicación didáctica coherente con las teorías que estudiaba. En 1966 escribe un famoso artículo titulado “El uso pedagógico del pensamiento de Jean Piaget”.

Es interesante analizar este artículo para entender la fascinación que Malaguzzi sintió al descubrir una teoría como la piagetiana, y para desvelar su propia separación posterior de algunas de sus tesis del profesor de Ginebra. En este artículo rescata las contribuciones de la epistemología piagetiana desde dos apreciaciones interesantes: la importancia de los hechos psíquicos tomados en sí mismos, y la interdependencia que existe entre la maduración y el ambiente, siguiendo la intuición de Lewin sobre la estrecha relación entre la vida cultural y comportamiento.

De la metodología piagetiana, en este escrito, alaba la importancia de la actitud científica, y la maravilla de la observación sistemática y de la

experimentación. Para Malaguzzi, las teorías del fundador de la psicología genética (que tiene por objeto el estudio el desarrollo de la inteligencia) tienen una gran trascendencia. Una importancia motivada por los propios objetivos que Piaget expresa en su investigación; establecer las diferencias psíquicas entre el niño y el adulto en diversos niveles; analizar cómo en la actividad mental, una estructura simple se transforma en otra más compleja; determinar las relaciones entre herencia y ambiente, y entre maduración y ejercicio (Hoyuelos, 2004: 94).

Precisamente, el análisis y el conocimiento de los mecanismos formadores del desarrollo mental abren vastos intereses a la didáctica, si es verdad que la didáctica no tiene otro fin que el de suscitar, de manera consciente y sistemática los procesos de la formación intelectual (Hoyuelos, 2004: 96).

En lo que concierne a nuestra escuela infantil para niños de 3 a 6 años, todo eso comporta la revisión de una gran parte de nuestra dominante y corriente doctrina pedagógica: ante todo, la rehabilitación de nuestro niño, una rehabilitación entendida en el sentido de confianza –más allá de las retóricas- en sus capacidades lógicas, y sobre todo intelectuales...

Lo que querrá decir, según el mencionado autor, devolverle todo lo que le debemos, que no sólo es una deuda respecto a su inteligencia, sino mucho más: la restitución de su recomposición y de su integridad humana. Esta imagen desentierra al niño del anonimato, algo como hemos visto fundamental para él, de su nebulosidad y da a la escuela infantil una nueva identidad.

Malaguzzi afirma que, de Piaget, se puede rescatar la idea de un trabajo más armonioso y completo, con alimento para todas las modalidades expresivas, sin jerarquía de aprendizajes que tienen el riesgo de desorganizar y desarticular lo que es unitario, y sin antinomias ni contraposiciones. De esta forma, para Loris, el pensamiento lógico se construye tanto con el estudio de la ciencia, como con el

del lenguaje, del dibujo, del arte, de la música, o con el estudio de las matemáticas.

Poco a poco va matizando muchas de sus ideas piagetianas desde la teoría y desde la práctica, hasta realizar importantes consideraciones a la teoría de Jean Piaget, al que permanece, como comentábamos, “críticamente fiel o infielmente crítico”.

Algunas de estas críticas son:

Por un lado la idea de la estabilización de las estructuras universales piagetianas tiene el gran riesgo de la estaticidad que Malaguzzi rechaza. Incluso Piaget -relata Malaguzzi- cuando estuvo realizando las diversas experiencias conocidas sobre la conservación de los líquidos, de los volúmenes o de la cantidad, se dio cuenta de que, aun existiendo una estructura común en diversos niños, se dan actuaciones muy diversas y diferentes, imposibles de igualar.

Pero este reconocimiento, insiste Loris, sólo ha venido después de su muerte. Como si no hubiese querido romper y deslegitimizar una teoría consistente que ya había construido.

No niega Malaguzzi que existan ciertas determinaciones de carácter biológico, como el color de ojos, dentición, etc, que se explicitan a lo largo de la vida y que parece que son de carácter universal. Esto es lo que Malaguzzi ha definido como *zócalo duro*, en el que existen etapas universales que corresponden a desarrollos preformados, a determinaciones de carácter biológico.

Existe una maduración del organismo que le obliga a permanecer en determinados ritmos y en diversas reglas. Pero estabilizarse ahí lleva a una idea pesimista de la educación. Es necesario aceptar como principio, nos recuerda Malaguzzi, que la vida cognitiva y no sólo cognitiva, del individuo no tiene necesidad de pasar por una serie de estadios o estaciones a las cuales damos

nombres distintos; ésta es una necesidad científica y racionalista absolutamente absurda. Quizás ésta sea la crítica más fuerte que Malaguzzi hace a Piaget, que, como sabemos dividió el desarrollo de la inteligencia en el niño en diversos estadios y subestadios. Algo que resulta inaceptable para Malaguzzi porque destruye las capacidades y derechos de los niños (Hoyuelos, 2004: 100).

No niega que en las diversas observaciones sobre los procesos constructivos de los niños se puedan encontrar algunas partes diferenciadas, pero siempre realizadas dentro de una interpretación general. Malaguzzi –confiesa- no siente una necesidad de descomponer la realidad humana y psicológica en diversos estadios cerrados. Esto da un inmovilismo al desarrollo que evita pensar que las cosas puedan ser distintas, cambiantes.

Los cambios de las estructuras familiares y las modificaciones de las costumbres no pueden no transformar, incluso, las estructuras de la inteligencia. Afirma Malaguzzi que alguien que tenga en la cabeza una estabilidad prefijada no puede otorgar al niño auténticas capacidades constructivas, elaborativas, creativas y combinatorias.

Es necesario salir de la seguridad prefijada que dan los estadios, porque esta seguridad –sentencia con seguridad Malaguzzi- no lleva a ninguna parte y obstruye la elasticidad de un flujo que existe en los procesos de construcción infantil.

Para esto es necesario eliminar la idea de una inteligencia y de un conocimiento que procede de forma –metafóricamente- vertical. Una verticalidad entendida como un incremento del saber a través de una instrucción que da nociones o informaciones.

Esto marca el deseo de que el niño crezca en cantidad, pero no como ser autónomo y creativo.

La construcción del conocimiento, como hemos visto, no es regular, ni necesariamente acumulativa. Ésta es sólo, muchas veces, una necesidad de la mala didáctica, que quiere simplificar los problemas buscando –para los niños- objetivos parciales, reductivos. divididos por áreas, excesivamente diferenciados y reductivos. Es necesario recuperar la transdisciplinariedad para que entre en el mundo de la educación infantil, sin privilegiar caminos de aprendizaje predeterminados. Se trata -reafirma Malaguzzi- de producir una cultura de la diferencia, porque de lo contrario podemos caer en una cultura de la indiferencia, que produce mediocridad, algo inaceptable (Hoyuelos, 2004: 102).

Otras críticas se refieren a la concepción piagetiana de un constructivismo aislado o en soledad. Malaguzzi cree en la importancia de la interacción social como base de la construcción del conocimiento (Hoyuelos, 2004: 103).

Otra de las cuestiones fundamentales de la crítica de Piaget sería la referida a una metodología o a la forma de extraer sus conclusiones. El llamado método clínico o de exploración crítica usado por Piaget y sus seguidores es aceptado, sólo en parte, por Malaguzzi.

Lo que Malaguzzi admite es que, a través de este método, se traten de descubrir las actuaciones originales e imprevistas del pensamiento infantil y la idea de que el experimentador se haga constantemente hipótesis sobre los diversos significados cognitivos de los comportamientos observados en una situación de investigación en presencia de fenómenos observables y manipulables.

Lo que no convence, en cambio, a Malaguzzi, nos indica el mencionado autor, es que la experimentación permitida es realmente escasa y pobre, y que no se lleva a cabo sobre un proyecto de significado real constructivo y creativo que el niño pueda inventar.

También critica Malaguzzi el hecho de que Piaget se haya dedicado, casi exclusivamente, a la esfera intelectual del niño y, en particular, al desarrollo del pensamiento hipotético-deductivo.

Y este pensamiento es sólo una parte –no totalizante- de una realidad mucho más compleja. Narra cómo Piaget era reacio a tratar los problemas del sentimiento y de la emoción en el niño y cómo, salvando sus estudios sobre el desarrollo de la moralidad en el niño realizados en los años 20 del siglo XX, no dedicó grandes estudios a otra cosa que no fuese la epistemología (Hoyuelos, 2004: 107).

Particular atención merecen las palabras críticas realizadas por Malaguzzi a las tesis piagetianas del llamado egocentrismo infantil, y sus consecuencias: animismo, artificialismo y finalismo. Para Malaguzzi, estas tesis hablan siempre de un mundo infantil definido por la incapacidad de descentrarse, con un dominio de la asimilación sobre la acomodación. Una especie de cáncer a extirpar hacia un equilibrio mayoritario que sería la descentración absoluta del pensamiento en la búsqueda de una objetividad.

Malaguzzi piensa que esa operación hurta la autenticidad de una cultura infantil: el animismo puede y debe convivir con la lógica. Lógica y fantasía son – para Loris- las dos caras de una misma moneda. Las dos sirven para convivir para que el niño pueda sobrevivir. El animismo no puede verse como un error, como una inhabilidad de los niños.

Lo que Malaguzzi en el fondo no acepta es la prepotencia lógica y científica de la sociedad occidental. Esta cultura dominante nos ha llevado, históricamente a rechazar lo simbólico y el alma de las cosas. Esta muerte de los objetos, de su sentido y de su significado, es una muerte histórica. Hemos perdido progresivamente la capacidad de dialogar con las cosas, según Loris, y con los objetos y entre nosotros.

Son los niños, como los poetas, los que pueden ayudarnos a recuperar las posibilidades dialógicas olvidadas de los objetos. La cultura occidental ha arrancado una parte de la cultura humana. El niño recupera para la especie humana estas riquezas perdidas a través de sus *cien lenguajes*, que existen a pesar de la presión de la cultura adulta. El descubrimiento de este niño diverso es un descubrimiento recíproco de un adulto diverso (Hoyuelos, 2004: 103-104).

Posteriormente en el capítulo que hemos dedicado a las escuelas reggianas también detallamos personalidades del mundo de la pedagogía y de la psicología como Howard Gardner, Jerome Bruner, George Forman, Carolyn Edwards, así como Lella Gandini y Gunilla Dahlberg, entre otros que no sólo influyeron en Loris Malaguzzi sino que colaboraron y siguen colaborando con las escuelas reggianas en la actualidad.

4.2.7. El pensamiento complejo de Loris Malaguzzi

Loris Malaguzzi coincide con las ideas de Edgar Morin en el sentido de que el todo es mucho más que la suma de las partes, él lo llama *Pensamiento Complejo*. Ambos opinan que en la vida muchas veces hay que transgredir las imposibilidades lógicas, hace falta empezar con experiencias desviantes que fecunden y que abran nuevos horizontes (Hoyuelos, 2003).

La teoría de Morin estudia el caos como generador del orden. El problema que pretende resolver el paradigma de la complejidad es cómo abordar lo real en la forma menos reductora posible. En este sentido la complejidad es cultura que, como toda cultura, hay que cultivar para que no muera por inanición.

Frente a la cultura de la reducción y de la fragmentación, frente a la cultura del cálculo y el instrumento hay que cultivar una cultura que redunde de la manera más positiva en las relaciones que se dan en el espacio antropológico.

Si somos capaces de comprender que la complejidad es ante todo un paradigma, una forma de pensar, nos daremos cuenta de cómo la cultura general puede cambiar de aspecto.

La cultura de la complejidad debe fundar un neohumanismo en cuya base se encuentre la idea compleja de que la identidad del hombre genérico no es pensable sin la relación entre los hombres, ya que es más lo que nos une que lo que nos separa.

Lo transdisciplinar es hoy un problema y una necesidad. El problema es cómo hacer lo trasdisciplinar sin totalizar ni homogeneizar.

De este modo, si entre los enseñantes y los pensadores existe una base, es posible avanzar porque se pueden hacer reformas sin partir de una decisión política del Ministerio. Se puede empezar una reforma en un sector de la sociedad sin reformarlo todo y una reforma educativa puede estimular también una reforma más amplia de la sociedad.

Malaguzzi y Morin también coinciden en la idea de que hay que aprender a enfrentarse a las incertidumbres, tanto las que nos muestran los avances de las ciencias físicas, biológicas e históricas, como los riesgos, lo inesperado y lo incierto, tan presentes en nuestras vidas. El conocimiento supone navegar por un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

Complejo significa lo que está tejido junto. Hay complejidad cuando son inseparables los distintos elementos que constituyen un todo y existe un tejido interdependiente entre el objeto de conocimiento y su contexto, entre las partes y el todo.

La educación debe promover una inteligencia general capaz de referirse a lo complejo, un conocimiento susceptible de abordar los problemas globales y

fundamentales, de modo que puedan inscribirse en ellos conocimientos parciales y locales.

Un conocimiento fragmentado en disciplinas impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades. La mente humana necesita ubicar todas sus informaciones en un conjunto y en un contexto. Para Edgar Morin como para Loris Malaguzzi la finalidad de la enseñanza es enseñar la cultura en un sentido muy amplio. Es esa cultura la que permitirá que cada persona reflexione sobre su propio destino. No se trata únicamente de acceder al conocimiento, sino de vivir la vida, ayudar a enfrentarse a los problemas de la vida.

Morin opina que la reforma del pensamiento enseña a afrontar la complejidad con ayuda de instrumentos, de conceptos capaces de relacionar los diferentes saberes que están a nuestra disposición en el fin del siglo XX.

Esta reforma de pensamiento, que precisa a su vez una reforma de la educación, no está en marcha en ningún sitio y sin embargo es necesaria.

Ya en el siglo XVII, Pascal había comprendido hasta qué punto todo está vinculado, reconociendo que “cada cosa es ayudada y ayudante, causada y causante” -incluso tenía el sentido de la retroacción, lo cual era admirable para su época-, “y estando todo relacionado mediante un vínculo indivisible que une las partes más alejadas entre sí, me parece imposible conocer las partes si no conozco el todo, así como conocer el todo sin conocer las partes”.

Es su frase clave citada en el libro *La complejidad humana* de Edgar Morin. La educación debería tender hacia este aprendizaje.

Pero desgraciadamente, hemos seguido el modelo de Descartes, contemporáneo de Pascal, que preconizaba la división de la realidad de los problemas.

Sin embargo, un todo produce cualidades que no existen en las partes separadas: El todo no es nunca únicamente la adición de las partes, es algo más.

De la misma manera que Asia se ha abierto a la técnica occidental, debemos nosotros ser receptivos a la aportación de las civilizaciones asiáticas, budistas e hinduistas, por la importancia que han prestado a la relación entre uno mismo y uno mismo, entre su espíritu y su alma y su cuerpo, que nuestra civilización capitalista ha ignorado por completo.

De la misma manera que el Renacimiento se produjo porque la Europa medieval volvió a las fuentes griegas, debemos hoy intentar un nuevo renacimiento volviendo a las múltiples fuentes del universo. Estamos en la prehistoria del espíritu humano, lo que significa que las capacidades mentales humanas están aún subexplotadas, especialmente en el plano de las relaciones con los demás. La historia nos enseña que hay que apostar por lo improbable (<http://www.diplomatie.gouv.fr/label-france>).

“Quizás uno de los conceptos más atractivos de la complejidad es la introducción del misterio de lo desconocido, de lo incierto, la aceptación de lo inalcanzable del conocimiento como un hecho completo, asequible de una vez por todas. Supone el reconocimiento de la pluralidad de la inmensidad de los problemas, la consciencia de una misión, que sabemos que existe pero que debemos desvelar hasta donde nuestras posibilidades lo permitan. Supone la consciencia de que hay siempre algo más que es impenetrable, que no puede ser explicado de manera exhaustiva” (Hoyuelos, 2003: 18).

Dice un proverbio chino que quien lo sabe todo es que está mal informado. Loris, intuyendo esta sabiduría oriental, entendió en su obra que el problema de la complejidad no es ni dejar la incertidumbre en el olvido, ni encerrarse en un escepticismo generalizado.

El problema supone integrar en profundidad la incertidumbre en el conocimiento, y el conocimiento en la incertidumbre.

La continua formulación de nuevas preguntas le lleva a una organización de su pensamiento pedagógico como un sistema vivo, como una malla autogeneradora que, continuamente, se hace a sí misma. Esto hace que en los procesos de aprendizaje exista en una dinámica continua de cambios estructurales generada internamente, pero que siguen un curso contingente a la secuencia (historia) de sus interacciones en un medio.

La comprensión que tuvo Malaguzzi de esta dinámica complementaria de exterior-interior, le llevó a ver su propio rostro en los gestos infantiles.

A ser capaz de fundir las distinciones entre los elementos constitutivos del sistema, sintiéndose actuar desde una y múltiples identidades al mismo tiempo.

El paradigma de la complejidad, que Malaguzzi vivía y conocía en sus estudios teóricos, le mostró, y él nos está haciendo ver con su obra práctica actual, que el conocimiento se modula a través de los propios cambios generados en las interacciones con el medio.

La comprensión de esta dinámica cognitiva y afectiva le hizo enfrentarse a una serie de retos, de tomas de decisión desde los cuales iba generando el tipo de actuación educativa que permitiera, tanto a él como a sus colaboradores o niños, asumir las inseguridades, los retos.

Desde estos desafíos y desde nuevos interrogantes supo poner en cuestión la permanencia de las relaciones de identidad y el desarrollo de complejidad, que se van formando en el conjunto y diverso emerger de los procesos de aprendizaje (Hoyuelos, 2003: 30).

Malaguzzi no “adoptó” el paradigma de la complejidad como algo exterior impuesto, sino que su obra y pensamiento nacieron integrados con sus necesidades e intuiciones educativas.

El gozoso encuentro con las primeras lecturas sobre sistemas complejos, que le pusieron en contacto con estos conceptos, le ratificaron sus propias ideas y le permitieron separarse del problema lo necesario como para cobrar “distancia” sin reducirlo y, de esta forma, crear nuevos puntos de vista pedagógicos.

No se conoce la experiencia reggiana si no se vive desde su totalidad. Y el conocimiento debe aunar tanto vías intelectuales como intuitivas. Parece que nuestros límites están en nuestra propia capacidad-incapacidad de asumir con claridad la multiplicidad de relaciones que constituyen el mundo fenoménico, sin por ello simplificarlo. Y también en asumir que nuestra propia ignorancia no nos permite comprender más que una primera capa de relaciones.

En realidad, se trata de entender que la complejidad puede ser el equivalente a esa línea del horizonte, siempre presente y siempre alejada, que realmente nunca es alcanzable, que la intuimos y construimos perceptivamente de forma virtual, pero que nos mueve a acercarnos a ella haciendo de esta forma crecer nuestro conocimiento del mundo.

Alfredo Hoyuelos nos acerca a los eternos deseos de Loris de crear una nueva imagen de la infancia y al descubrimiento de sus capacidades ignoradas.

En Loris Malaguzzi no existe ninguna idea teórica o principio educativo o filosófica que no haya puesto de alguna manera en práctica, en forma de estrategias concretas. La complejidad nos permite un análisis constante del todo y de las partes, de las relaciones circulares y recíprocas, la unión de complementarios, y buscar inteligibilidad de los fenómenos sin reduccionismos.

La unión de filosofía y arte, como ha pretendido brillantemente hacer Aranguren, permite hacer una amplia investigación no reduccionista sobre la unión entre hacer y decir, entre reflexión y transformación de la realidad. Se trata, por lo tanto, de una filosofía eminentemente de la praxis, que se hace concreta sin caer en grandes abstracciones o en una retórica de la que tratamos de huir (Hoyuelos, 2003: 28).

Sabemos que la complejidad es inalcanzable, no obstante hemos creído conveniente forzar un sistema interpretativo formado por algunas categorías que se pueden clasificar en principios y estrategias de carácter ético, estético y político.

El pensamiento de Malaguzzi es complejo, coherentemente contradictorio, no esquemático ni reducible a un molde que se pueda reproducir.

Su personalidad, sus documentos orales, escritos y visuales nos llevan a aceptar su estudio desde el cuerpo de multirrelaciones que suponen un reto de la complejidad (Hoyuelos, 2003: 30).

“Sabemos que intentar copiar, optimizar, verificar, clasificar es contrario a ese espíritu o alma que guió –con rigor- su forma de hacer educación”.

Tampoco su pedagogía se deja atrapar en determinismos ni esquemas preestablecidos, porque siempre aparece estableciendo sistemas de valor e interpretativos propios, y de acuerdo con la cultura de la infancia, siempre incierta. Éste es su propio criterio de validez (Maturana, 1994: 157-194).

No podemos entender la pedagogía de Malaguzzi dentro de la cuadratura rígida de un modelo tradicional. Su pensamiento se entiende desde la comprensión de su humanidad, su forma de ver y de enfocar los problemas, no sólo educativos (Hoyuelos, 2003: 31).

Malaguzzi es, podríamos decir, el antimodelo, contrario a ordenar y sistematizar las cosas en un método ritualístico repetitivo.

Gracias a su generoso pensamiento lábil, era capaz de mover sus propias ideas, transgredirlas y transgredirse a sí mismo, sin nunca traicionarse.

El desafío de Edgar Morin: “Muchas búsquedas de la verdad terminan con la respuesta deseada de antemano. La verdadera búsqueda encuentra las más de las veces, una cosa distinta de lo que buscaba” (Hoyuelos, 2003: 67).

¿Por qué la complejidad? Porque es la que nos permite intentar no simplificar el problema, al posibilitarnos establecer una circularidad entre observadores –nosotros- y el sujeto observado – pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi. Edgar Morin fue siempre un autor de referencia para Loris Malaguzzi. Edgar Morin nos dice: “La complejidad nos permite un análisis constante del todo y de las partes de las relaciones circulares y recíprocas, de la unión de complementarios, buscar una nueva inteligibilidad de los fenómenos sin reduccionismos” (Hoyuelos, 2003: 74).

La complejidad nos hace sensibles, a evidencias adormecidas: la imposibilidad de expulsar la incertidumbre del conocimiento...

La complejidad es un progreso de conocimiento que aporta lo desconocido del misterio. (Cuadro nº. 6).

El misterio no es más que privativo; nos libera de toda racionalización delirante que pretenda reducir lo ideal a la idea, y nos aporta, en forma de poesía, el mensaje de lo inconcebible (Morin, 1985: 431-432).

Y todas estas ideas concuerdan con Loris Malaguzzi, con su actuación práctica, por eso hemos asumido, como desafío, la posibilidad de crear una

organización sistémica compleja que nos permita respetar al máximo la originalidad de este autor.

<p>PRINCIPIO DIALÓGICO</p>	<p>“La dialógica es la unión compleja y simple entre dos lógicas que, a su vez, se oponen. Se distingue de la dialéctica hegeliana en que, en ésta, las contradicciones se superan y anulan en una entidad superior, mientras que en la dialógica dos antagonismos se conservan. El principio dialógico puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/concurrente/antagonista) de instancias necesarias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizativo”. (Morin, 1988: 109) y (Morin, 2003: 333).</p>
<p>PRINCIPIO RECURSIVO</p>	<p>Se trata de la interacción retroactiva en la que los procesos son circulares, y en la que los efectos retroactúan sobre sus causas. Es la idea de rizo discursivo utilizada por Morin para definir el proceso de retroacción reguladora para concebir la autoprotección y la autoorganización sistémica.</p>
<p>PRINCIPIO HOLOGRAMÁTICO</p>	<p>“El holograma demuestra, pues, la realidad física de un tipo asombroso de organización, en la que el todo está en la parte que está en el todo, y en la que la parte podría ser más o menos apta para regenerar el todo” (Morin, 1988: 112). De esta forma, cada parte tiene su singularidad, pero contiene la organización del total, y es capaz de regenerar esa totalidad.</p>

Cuadro nº 6. Los tres principios de Edgar Morin, que son tomados por Loris Malaguzzi y los hace práctica pedagógica. A partir de información de Hoyuelos, 2003.

4.2.8. Hechos acaecidos durante los años 70 del pasado siglo en Reggio. La emblemática Diana. Primeras documentaciones.

Con la apertura de la escuela Diana, en febrero de 1970, comenzará para Malaguzzi una de las historias pedagógicas más emblemáticas de su pensamiento y obra. Se trata de una escuela situada dentro de los jardines públicos en el casco antiguo de la ciudad (Istoreco. Documento nº. 57 - FT - 529).

Su ubicación fue muy problemática ya que tuvo que pelear su proyecto frente al de construir, en el mismo lugar, un cine. Al final Malaguzzi consiguió imponer la idea de la escuela. La cercanía de ésta al centro y a las oficinas donde él tenía su despacho en Via dell'Abbadessa, le permitía una visita continuada y diaria para coordinar varios proyectos.

Además, para la apertura de la escuela, llamó a Veà Vecchi, una de las atelieristas más emblemáticas de Reggio y que iba a vivir con Malaguzzi una historia profesional extraordinaria.

Entonces sólo existían otras dos atelieristas, Enrica y Antonia; pero Veà es la primera con una formación artística específica. Licenciada en Historia del Arte, trabajaba en un instituto de la ciudad. Escucha a Malaguzzi en una reunión de padres y queda fascinada por el proyecto de Malaguzzi. Renunciando a la comodidad económica y de trabajo que le ofrecía su anterior empleo fue a trabajar a la escuela Diana.

Muchas de las grandes propuestas que Malaguzzi ha realizado, y que son internacionalmente conocidos están realizados con las maestras de la escuela Diana, y documentados por Veà. Ésta, por su formación y sensibilidad especial, ofrece a Malaguzzi una diversidad, un punto muy crítico sobre los proyectos de trabajo, las imágenes y la calidad del espacio-ambiente.

Una persona con la que discutió enormemente, gracias a lo cual ambos se enriquecieron. Es de destacar que, desde la apertura de la escuela en febrero de 1970 y hasta el final del curso, Veà, siguiendo un desafío de Malaguzzi, consigue montar una amplia exposición en la escuela sobre el trabajo realizado en la misma. Esto es, para dejar una constancia de la importancia que tenía para Malaguzzi la documentación de las experiencias que, en este caso, gracias a la profesionalidad de Veà se convierte en una documentación visual de calidad.

Nuevas luchas sociales en Reggio Emilia para el nacimiento de nuevas escuelas

De los años 68-70 tenemos que recordar, una vez más, el esfuerzo del ayuntamiento reggiano para el desarrollo de las scuole dell'infanzia, el nacimiento de los *Comitati d'iniziativa per le scuole materne e gli asili nido* y el movimiento femenino del UDI que, por ejemplo, en 1970 organiza el Convenio Nacional en Bolonia con el explícito título de *Una scuola pubblica e gratuita per tutti i bambini dai 3 ai 6 annin* (Istoreco. Documento n°. 721 - BT - 421).

En junio de 1969 hay una gran manifestación en Reggio, tanto para solicitar la aprobación de la ley sobre los sobre los asili nido, como para favorecer la apertura de nuevas escuelas, ya aprobadas por el ayuntamiento. En la manifestación se hizo famoso un pequeño tren que llevó a los niños por las calles de la ciudad. La situación era difícil, así que una delegación de 54 personas decide ir a Roma.

En 1970 abren nuevas escuelas, entre ellas Diana y Neruda. Malaguzzi permanecía atento a los detalles de construcción de cada una de las escuelas. También la ley sobre la institución de los *Asili Nido* sería aprobada en 1971 (Istoreco. Documento n°. 68 - FT - 531).

Durante el año 1971 había terminado con la municipalización de una scuola histórica del UDI, “Martiri di Villa Sesso”.

El año 1972 fue un año importante para la experiencia reggiana y para Loris Malaguzzi. Comienza con la primera municipalización de una escuela parroquial, la “Mancasale”.

Diversos párrocos, desde hacía años, pedían subvenciones al ayuntamiento para que las escuelas, con el apoyo de la Democracia Cristiana, continuasen pudiendo ser gestionadas por el *Ente Morale*, pero sostenidas con dinero público.

El ayuntamiento, por razones ideológicas, negaba esa posibilidad, pero abría otra puerta: pasar las escuelas a titularidad municipal, en la red de las ya existentes.

Pero pasar las escuelas al ayuntamiento era, para algunos católicos, dejar las escuelas en manos de ateos.

A esta oposición había que añadir, como cuenta Malaguzzi, el propio enfrentamiento de algunos párrocos con él, a quien reconocían anticlerical. Loris en una ocasión llevó al pleno municipal una cuestión que causó un gran escándalo. Ya hemos comentado cómo Malaguzzi vivió parte de su infancia en Piazzale Fiume.

Allí, relata, como vivía, a menudo, una de las imágenes más terroríficas de su vida.

Existía la costumbre de que una comitiva eclesiástica funeraria pasase por aquella plaza. Malaguzzi, recuerda con dolor, que a este féretro acompañaban huérfanos y niños que iban con el al colegio franciscano.

La labor, impuesta a los niños era que con una bandeja pasasen a recoger dinero que las personas asistentes donaban. Los niños eran, así, instrumentalizados para recoger dinero para la iglesia. Esto resultaba insoportable para Malaguzzi.

Por esta razón el paso de Mancasale al ayuntamiento, un acontecimiento lleno de polémicas y oposiciones, es un hecho histórico y un reconocimiento de la experiencia “abierta” de las escuelas municipales.

Nuevas iniciativas insólitas: Año 1973

El año 1973 comienza, agradablemente, abriendo una nueva *scuola*, la Belvedere, a la que seguirá la municipalización de una escuela histórica, la Prampolini y, posteriormente, la Michelangelo.

Eran los momentos finales de la terrible guerra del Vietnam que había comenzado en 1954. Y eran los tiempos de la gran derrota del imperialismo americano. Animados por Malaguzzi en algunos casos, y en otros de forma autónoma, surgen varias iniciativas de ayuda para las escuelas y para los niños de Vietnam. Podemos recordar la iniciativa de dos Comisionados, Cervi y Mancasale, que involucran, en un proyecto, a todas las escuelas de la Región, recogiendo 5 millones de liras para que los niños de Vietnam puedan celebrar su navidad en febrero. En diversas escuelas realizan algunos proyectos y recogen textos libres sobre el tema (Istoreco. Documento n°: 698 - BT - 471).

Era la demostración, una vez más, de que la escuela de Malaguzzi no se alejaba o se apartaba de los problemas que existen en el mundo. Malaguzzi, visiblemente emocionado, agradecerá las diversas ideas que en las escuelas surgen sobre la paz y el Vietnam.

Loris Malaguzzi y Carlina Rinaldi participarán en dos encuentros de discusión y de orientación sobre este problema suscitado. Los títulos de las dos intervenciones son: *Il bambino e la sua educazione nelle scuole comunali dell'infanzia* y *Il racconto prt immagini dell'esperienza educativa*.

En este año entran como atelieristas dos personas, también emblemáticas de la experiencia reggiana: Giovanni Piazza en la escuela La Villetta, y Mara Davoli en la escuela Pablo Neruda (Istoreco. Documento n°. 718 - BT- 522).

Y con un grupo de atelieristas a Malaguzzi se le ocurre la genial idea de terminar el curso con una gran fiesta en San Paolo.

Era una manifestación festiva del final de curso. Pero Malaguzzi era propenso a realizar y festejar, visiblemente los grandes sucesos para convertirlos en acontecimientos sociales, históricos y ciudadanos. Más de 1.500 niños, padres y educadores montan en un tren, el 20 de junio, pintado y coloreado por diversas personas. El lema explícito: *Un treno per stare insieme*. La metáfora hecha vida era absolutamente malaguzziana.

Una utopía sostenible por la realidad de las personas que formaban una comunidad que simbolizaba la fuerza de un proyecto de escuela diversa (Istoreco. Documento nº. 667 - BT - 452).

Malaguzzi escribe un divertido artículo que, una vez más, revela sus dotes literarias. Este resalta la gracia del viaje, la locura hecha realidad, la capacidad de llamar la atención rompiendo los esquemas comunes. Lo que es importante es la lección de vida que los adultos dan a los niños. Adultos que pueden ser amigos porque aman estar juntos. La formación de los niños y de los trabajadores se ampliaba, diversificaba y cualificaba con nuevas ofertas culturales.

En 1973 empieza una colaboración de las escuelas con el Teatro Municipal. Malaguzzi, el equipo y el teatro organizan *Incontri con la musica*, una serie de encuentros de formación musical, así como encuentros con el grupo *Teatro gioco vita*, para profundizar en las posibilidades culturales de la animación teatral.

Este acontecimiento dará la posibilidad de abrir el laboratorio de animación municipal que dirigirá Mariano Dolci, un titiritero que, con la ayuda de Loris Malaguzzi, viene contratado fijo por el ayuntamiento de Reggio para coordinar y realizar formación sobre este campo (L' Unità, 1973).

Entre Mariano y Loris surgirá, también, una nueva historia de enriquecimiento mutuo que les llevará a realizar algunas experiencias sobre marionetas y sombras juntos.

Se suceden nuevos cursos de formación, tanto para los enseñantes como para los auxiliares. Son cursos que se organizan a finales de agosto. Participan Malaguzzi y otros profesionales para tratar sobre temas didácticos, sobre temas de comunicación y expresión, sobre la aportación educativa del personal auxiliar, y sobre la educación como hecho social. Malaguzzi aconseja que en las escuelas se suscriban y lean los artículos de tres revistas emblemáticas en Italia, *Infanzia*, *Riforma della Scuola* y *Scuola Materna* (Istoreco. Documento n°. 114 - FT - 395).

1974 es el año de la apertura de la scuola Andersen y de la polémica municipalización de la escuela parroquial Franchetti.

Además el nido Cervi se convierte en *territoriale*, dejando a un lado su carácter inicial *aziendale*. Pero la situación de las demandas para el nido es insostenible y es necesario, urgentemente, la creación de nuevas plazas en nuevos nido. Existen 147 solicitudes para 25 plazas disponibles. Malaguzzi en una carta pide el final de esta situación dramática realizando una reflexión política y administrativa, también con los sindicatos. Y pide que la administración Municipal se posicione analizando seriamente las implicaciones éticas y políticas, entre otras, de tal situación (Istoreco. Documento n°. 72 - FT - 402).

En marzo y abril Malaguzzi organiza y participa en un ciclo de conferencias tituladas *Incontri sui problemi dell'educazione infantile*. Encuentros en los que participan, entre otros Gianni Rodari.

Loris, en una carta, recuerda la importancia de dicho encuentro para la historia de las escuelas y el sentido de la imaginación en el desarrollo de la

personalidad. Malaguzzi participa en dicho ciclo el 4 de marzo con una conferencia titulada “Perché é giusto lavorare per una scuola dell’infanzia che tenti di realizzare non solo una nuova scuola dei bambini, ma una diversa concezione di intendere e di fare educazione”. Conferencia en que resulta sugerente el propio título que nos da una idea de cómo en Loris Malaguzzi, pensamiento y obra, van unidos (Istoreco. Documento nº. 116 - FT - 392).

Las líneas generales de dicha intervención tratan de desvelar un modelo diferente de escuela y de pedagogía. Una escuela que se aleje del asistencialismo, de la repetición, de la mediocridad conformista, de la producción rápida con métodos americanos que queman y acortan los tiempos de la infancia, de la tradición agazziana y montessoriana, de la escuela que tiene un rol filantrópico que trata de reparar los problemas que cree que la sociedad produce en los niños, de la que es preparatoria de la primaria, de la que cree en la infancia como una etapa ingenua y, en definitiva, la que se separa de la sociedad y del mundo.

Esta nueva escuela es una escuela de la investigación y de la creación de relaciones y vínculos con las familias y con la sociedad, para que ésta se sienta protagonista histórica del devenir de la propia cultura social. Para ello es necesario que contenidos, métodos y fines de la escuela crean en la unidad de la inteligencia infantil y en su potencial expresivo (Istoreco. Documento nº. 45- FT-30).

1974, de nuevo, es un año de grandes movilizaciones sociales para la defensa y el desarrollo de los servicios para la infancia que, casi siempre, eran criticados por la D.C. y por algunos católicos (Istoreco. Documento nº. 683 - BT - 411).

También existe una recogida de firmas, se recogen 20.000, para enviar al Ministerio de Educación, al ministerio de Sanidad y a los diversos grupos parlamentarios solicitando, entre otras cosas, generalizar en todo el país la *scuola*

pubblica dell'infanzia, aumentando y financiando el Estado lo que ahora soportan los ayuntamientos.

Mientras Malaguzzi animaba y participaba en estas manifestaciones sociales, no olvidaba dos cosas importantes, consciente de su propio proyecto. La primera es llevar dentro de las escuelas y, en concreto, en las reuniones de equipo y de los *Comitati*, los problemas existentes.

Es significativo, por ejemplo, la carta en la que pide que se debata el tema de la educación religiosa presente en los *Orientamenti* de 1958 y 1960 (Istoreco. Documento nº. 74 - FT - 494).

La segunda es cualificar la experiencia según el proyecto que vamos narrando. Para ello reclama una gran documentación que, sabe, será el aval de la propia experiencia. En una carta exige a las escuelas que elaboren y entreguen las líneas esenciales de la tarea educativa, con los planes de trabajo y las actividades a realizar detalladas (Istoreco. Documento nº. 148 - FT - 409).

Pero cualificar para Malaguzzi, es hacerlo en varios frentes y en los pequeños detalles. Para él la cocina es un elemento cualificante del proyecto.

Loris abordará con cocineras, auxiliares y padres cómo hacer más apetecible y variada la comida, cómo hacer partícipes a los niños de la elaboración de la misma, y cuáles son las implicaciones psicológicas y pedagógicas de dichas reflexiones (Istoreco. Documento nº. 65 - FT - 397).

Y también cualificar significa, para Malaguzzi, atender a la formación continua del personal trabajador en las escuelas. En este caso Malaguzzi organiza un curso de iniciación lógico-matemática sobre los juegos de relación y los juegos con los bloques lógicos de Dienes (Istoreco. Documento nº. 115 - FT-385).

La Región Emilia-Romagna organiza en abril un congreso ambicioso. El título es importante porque rescata una idea de Malaguzzi: el niño como sujeto de derechos.

Una idea que irá matizando y elaborando toda su vida. El título del congreso es *Il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella società*.

Malaguzzi participa con una conferencia. Su título “Contenuti e finalità dell’educazione nell’esperienza emiliana”. En ella habla de la imposible neutralidad de la pedagogía y de la escuela. La construcción de los contenidos es necesario realizarla con una reflexión permanente sobre la formación contemporánea del individuo.

Es importante que el niño participe dialécticamente en la construcción de la sociedad. La escuela, lejos de burocratismos y de autoritarismos, debe, desde la autonomía, favorecer esta idea. Una idea basada en la descentración de la escuela y en la participación social como proceso de liberación de una tradición antidemocrática de la escuela. Una escuela que debe ser un laboratorio de experimentación que, continuando la línea de Gramsci, investigue líneas e hipótesis de futuro para luchar contra la monopolización de las ideas pedagógicas existentes (Malaguzzi, 1975).

Pero hay otro hecho reseñable y emblemático en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi.

Éste, en aquel momento, comienza a hablar de los lenguajes del niño, una metáfora que cogerá fuerza con las exposiciones que, después, en los años 90, como continuación de la primera exposición **L’occhio se salta il muro**, darán la vuelta al mundo. Loris habla de la antología de los lenguajes: el lenguaje lógico autobiográfico-histórico del descubrimiento de sí mismo y de los otros, el lenguaje gráfico de la arcilla, la pintura, el dibujo y el collage, el lenguaje verbal

de las voces, y de los silencios, el lenguaje matemático de las clasificaciones y de las seriaciones, el lenguaje musical de los ruidos, ritmos y sonidos, el lenguaje científico de las observaciones, análisis y relaciones, y el lenguaje fantástico de la invención lúdica. Lenguajes que deben formar parte de la historia consciente de cada niño, sin que nadie le robe la posibilidad de la vivencia personal y colectiva (Istoreco. Documento nº. 46 - FT - 390).

Los años 1976-1979: Breve reseña del contexto sociopolítico italiano

Aldo Moro, en 1974, había constituido un gobierno democristiano que cayó tras la retirada del apoyo socialista. Obligado a convocar elecciones anticipadas en junio de 1976, con un considerable aumento –sin precedentes- de los comunistas, Andreotti logró formar un gabinete democristiano, con la abstención de los comunistas.

Tras los desórdenes y la violencia desatada en 1976, Andreotti logra reunir a los siete grandes partidos italianos, de los liberales a los comunistas, para conseguir un compromiso institucional que solucionase los grandes problemas internos, con un plan de estabilización económica y de reconversión industrial. No obstante, diversas huelgas, violencia política y la aparición de grupos terroristas (Brigadas Rojas) consiguieron, con el rapto y asesinato de Aldo Moro (presidente de la Democracia Cristiana) el 16 de marzo de 1978, impedir el compromiso histórico entre el P.C.I. y la D.C.

Nuevas elecciones en junio de 1979. Nuevos votos y nueva mayoría -a pesar del alto porcentaje de abstención- para la Democracia Cristiana. Se suceden tres gobiernos con mayoría Democristiana (dos de Cossiga y uno de Forlani).

Los mayores problemas son el paro, la crisis económica, el terrorismo, los escándalos políticos y un terremoto en el sur de Italia que provocó más de 10.000 muertos (Istoreco. Documento nº. 669 - BT - 489).

El duro año de 1976: Crisis y consolidación de la experiencia

Este año será recordado también con dolor porque la “Radio Selva”, inició el jueves 11 de noviembre, en el *giornale radio* (GR 2) una campaña violenta de ataque continuo contra las escuelas municipales, en general, y contra las de Reggio Emilia en particular. La acusación era muy grave: en las escuelas había un modelo de educación pecaminosa y corruptora de los niños, y se enseñaba una educación antirreligiosa vejatoria de la escuela privada católica. La transmisión dura una semana. Malaguzzi comprende que debe reaccionar rápidamente.

Lo que se le ocurre hacer es algo que forma parte de su pensamiento ético y político: llevar el debate dentro de las escuelas invitando a que los acusadores eclesiásticos entrasen en las instituciones escolares a confrontar y discutir las diversas denuncias. En todas las escuelas se promueven grupos de estudio sobre et tema de los aspectos y propuestas de la educación religiosa según los católicos.

El asunto terminará en 1977, con una Asamblea que recoge las conclusiones de todo el debate, titulado *L'educazione religiosa e l'educazione dei bambini*. Este documento desvela algunas ideas de Malaguzzi sobre este asunto: se hace necesario evitar el adoctrinamiento porque es una violencia contra la globalidad del niño y contra el ser humano; el niño es una persona portadora de derechos inalienables y no de derechos menores a los del adulto; la escuela no puede ser ideológica y tomar parte de una determinada confesión discriminando otras; es necesario que el educador trate de garantizar una participación laica y pluralista siendo respetuoso con la pluralidad cultural, ideológica y religiosa, promoviendo en todo momento un espíritu de diálogo.

El verdadero problema era el terrible enfado que la iglesia tenía por la pérdida del monopolio educativo, el aumento de los costes de sus escuelas y la obligación de contratar enseñantes laicos. Querían, además, disfrutar de los favores económicos a través de subvenciones que no les llegaban.

Pero también, lo que en todo esto les molestaba, era la dimensión cultural de una experiencia que había crecido con fuerza. Malaguzzi recuerda aquel año con dolor y con placer.

El placer de ver que su experiencia estaba consolidada y le daba la razón. El placer de haber vencido una falsa inculpación contra los enemigos religiosos. El placer de haberse hecho consciente del valor de una experiencia que ganó solidez y aumentó relaciones y amistades.

Las reformas políticas y otras iniciativas culturales. Año: 1979.

Ya estamos en 1979. En la legislación educativa italiana aparecen cambios importantes: la nueva ordenanza sobre la secundaria superior, las modificaciones en una universidad obsoleta y elitista y la ley 463, que modifica en parte la 444. Malaguzzi se muestra defensor de los cambios y de las renovaciones, pero siempre anticipa el riesgo de que afloren, disfrazadas, antiguas concepciones que impiden la renovación (Malaguzzi, 1979).

Le interesa la reforma de la secundaria porque tiene que ver con la formación de los enseñantes que luego trabajarán en Educación Infantil. Ya hemos hablado como la formación, históricamente hablando, estaba en manos privadas. La actual reforma, y en concreto el artículo 2 alabado por Malaguzzi, supone la muerte del instituto y de la escuela magistral que han sido un desastre cultural y formativo.

Malaguzzi solicita que sea la universidad la que se encargue de formar a todos los maestros, independientemente de la etapa en la que ejerzan su profesión. Es importante que el ministerio correspondiente se encargue, sin tapujos ni trapos sucios, de promover una formación adecuada del profesorado que deberá renovar la escuela en el futuro.

De la misma manera anima a los partidos políticos a ser inteligentes y buscar iniciativas originales con respecto a las leyes propuestas y a consultar con los trabajadores del sector para que encuentren soluciones al grave problema de la formación inicial de los enseñantes. Es el Malaguzzi que busca el movimiento político de cualquier tendencia a favor de los derechos de la infancia.

También ese año se celebra, promovido por la UNESCO, el año internacional del niño. Con el lema “La città per i bambini, i bambini per la città”, Malaguzzi con las escuelas aprovecha la ocasión para hacer una gran fiesta que ocupará todas las plazas de la ciudad.

Grandes paneles y unos puestos con las producciones de los niños invadirán, así, las plazas emblemáticas del *Comune* y la de *San Prospero*. Estas exposiciones-manifestaciones tratan de hacer visible una imagen del niño de una manera filosófica y conceptual, porque reunían imágenes fotográficas, palabras de los niños y fuertes pensamientos culturales de la actualidad del momento.

4.2.9. Evolución de la obra de Loris Malaguzzi. Años: 1980-1994.

Aquellos felices años de 1981 a 1985

1981 es un año fundamental en la experiencia reggiana y para Loris Malaguzzi. En él se realiza lo que sería la primera versión de la exposición, hoy internacionalmente conocida, como *l'occhio se salta il muro*.

Malaguzzi trabaja en varios frentes. Uno es la cualificación de la experiencia reggiana, consciente de la importancia que podría adquirir.

El otro tiene que ver con la crítica al panorama general de la escuela italiana para cualificar -en general y de forma diversa a la escuela reggiana- la Educación infantil y la Educación en el sentido más amplio del término. Para ello considera importante reformar la ley 444, ya en parte reformada (Malaguzzi, 1981).

Reformarla para dar una rigurosa identidad cultural a la scuola dell'infanzia. Es una ley que debe hacer las cuentas con la organización general del estado, con sus servicios, directos o indirectos que, éste, dirige a la sociedad civil. Además la ley es un buen termómetro para ver el equilibrio entre lo público y lo privado.

Un problema que está sin solucionar es determinar cual es el rol y la competencia del estado con respecto a la educación pública y privada, y cuál corresponde a un estado aconfesional para poder garantizar una educación laica que asegure una confrontación cultural democrática y pluralista (Malaguzzi, 1981).

Dicha queja y dicha reflexión también la dirige contra un decreto llamado “Andreatta” que bloquea los gastos a las regiones y a los Ayuntamientos para crear nuevas escuelas estatales o municipales. Un decreto que quiere poner una cuota obligatoria a los usuarios de la scuola dell'infanzia, cuando Malaguzzi aboga por la gratuidad. Un decreto, según Loris, discriminatorio con los servicios municipales y estatales, que busca la privatización cuando los ayuntamientos son los que tienen necesidad para cualificar un servicio importante, un servicio que ha sido llevado a cotas altas gracias a los ayuntamientos. Se trata, por lo tanto, de un decreto perverso con efectos devastadores para la educación pública (Malaguzzi, 1982).

Los años 1986-1994. La nostalgia del futuro. Contexto socio-político hasta nuestros días.

En 1983 se habían producido nuevas elecciones anticipadas. Éxito relativo de los socialistas. Craxi, líder socialista, forma un gobierno pentapartidista (democristianos, socialistas, republicanos, socialdemócratas y liberales).

De nuevo una crisis institucional provocada por el enfrentamiento entre socialistas y democristianos por la reforma constitucional y por las discrepancias

en torno a la convocatoria de los referéndum sobre la reforma de la justicia y la utilización de la energía nuclear, provocan un nuevo adelanto de las elecciones en 1987 . De nuevo repetición del pentapartido, con sucesión -a fines de los años 80 y principios de los noventa- de diversos gobiernos (Goria -julio 1987, marzo 1988; de Mita -abril de 1988, mayo de 1989; Andreotti -julio 1989, junio 1992 y Amato, junio 1992).

Pero el hecho más significativo de la vida política italiana de los años ochenta fue la incertidumbre provocada por el futuro del P.C.I. El derrumbe del comunismo mundial, además de la transformación de la base proletaria social en la que se apoyaba, en aquellos años, hacían de este partido una incertidumbre futura. Achille Occhetto es el encargado de disolver este partido en el congreso de Rímini de febrero de 1991 y de fundar el actual D.S.

La crisis y el problema más importante es la criminalidad mafiosa descontrolada que, en 1992, desafía abiertamente al estado asesinando a dos de los jueces más comprometidos en la lucha antimafia: Giovanni Falcone y Paolo Borsellino. Recordamos algunas palabras del Propio Malaguzzi, recordando estas muertes. De nuevo una gran esperanza –a pesar de la tragedia- hacia las ideas y hacia el mundo de la educación.

Falcone fue asesinado por la mafia junto a su mujer y junto a otros hombres. Algunos días después moría, también, Borsellino, otro hombre parecido a Falcone. Eran hombres de justicia, de leyes. Eran jueces.

Pero había y hay, hoy, todavía, grandes figuras, grandes pedagogos, grandes educadores, pequeños hombres que podrán ser recordados, quizá poco, pero cuyas ideas son recordadas, así como su trabajo. Como Falcone y Borsellino (Barsotti, 1984).

En las elecciones de 1994, las ofertas políticas se concretaron en dos grandes coaliciones: el Polo de la libertad formado por Liga Norte; Alianza Nacional (reconversión del M.S.I) y Forza Italia, un partido reciente creado por el magnate Silvio Berlusconi; y el Polo Progresista formado por el P.D.S., Refundación Comunista, el P.S.I., los Verdes y Alianza Democrática.

El centro político era ocupado por los dos partidos que sucedieron a la D.C. (el Partido Popular) y el Partido Reformista, que conformaron el Pacto por Italia.

La victoria electoral, por mayoría absoluta, fue para la derecha, lo que provocó la dimisión de Occhetto. Berlusconi formó gobierno, pero las discrepancias con los otros socios de la coalición, los graves problemas con los sindicatos y el acoso de los jueces le obligaron a dimitir.

Le sucedió un gobierno de técnicos, dirigido por Lamberto Dini, que se propuso sanear las finanzas públicas para que se pudiese cumplir con los requisitos de la integración europea.

En 1996 se celebraron nuevas elecciones legislativas. El Polo progresista se transformó en coalición, *il Ulivo*, dirigida por el líder del P.D.S, Massimo D'Alema. Esta coalición incluía desde excomunistas hasta sectores provinientes de la D.C. También se presentaron el derechista Polo de la Libertad y la Refundación Comunista. Ganó el *Ulivo*, pero sin mayoría absoluta. El moderado y *ulivista* Prodi pudo formar el primer gobierno sin representación de los partidos de la derecha en Italia.

Malaguzzi tuvo proyectos hasta el final de su vida

El 3 de febrero de 1993 participa en un encuentro sobre música. El 4 de abril interviene en un encuentro con Dennie Wolf, profesora de la Universidad de Harvard, y junto a Howard Gardner, promotor del Proyecto Zero. El tema: la valoración de los servicios educativos (Istoreco. Documento nº. 396 - FG -150 y nº. 397 - FG - 151).

Más tarde, concretamente el 26 de abril interviene en un encuentro para tratar de desvelar y profundizar en el éxito del que hoy se conoce como **Reggio Approach**, un enfoque educativo que se está aplicando en diversas partes del mundo y, sobre todo, en algunas escuelas de Estados Unidos, basado en la experiencia reggiana (Istoreco. Documento nº. 479 - TA - 22).

El 11 de mayo participa en un encuentro con **Lilian Katz**, profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Illinois (Istoreco. Documento nº. 293 - FG - 30).

Malaguzzi siempre era un gran estudiante no curricular pero, en estos años, tenía el tiempo, la tranquilidad y la serenidad necesaria para estudiar con más fuerza y a eso dedica sus energías y su tiempo.

También son de destacar los diversos encuentros que dedica a reuniones con el *équipe* o con el *équipe alargata* (los miembros del *équipe* más un representante de cada escuela) (Istoreco. Documento nº. 614 - TA - 59).

El primero trata de la presentación de la idea de crear una Fundación (luego sería Reggio Children) para mantener y construir una relación internacional y multidimensional, ante una situación que, debido al número de solicitudes, se está volviendo ingobernable.

Convoca a reflexionar sobre este fenómeno y desvelar lo genuino del proyecto de Reggio Emilia. Un proyecto que quiere ser importado e imitado en diversas partes del mundo y en diversas culturas.

El segundo tiene que ver con el tema, siempre justamente reiterativo, de la participación social. Malaguzzi, en concreto, se centra en la dimensión política de este concepto. Una dimensión que debe entrar en las familias como un sentido de pertenencia a la escuela, donde nadie debe sentirse extraño.

Esta pertenencia debe llegar a ser la propia ética de la participación. Participación en una escuela en la que todos deben sentirse protagonistas y constructores subjetivos de proyectos de vida.

El año 1993 iba a ser un año de un nuevo reconocimiento internacional. Malaguzzi viaja a Chicago para recibir el premio de la Khol Foundation, un premio a Malaguzzi y a las escuelas de Reggio Emilia por su labor educativa a favor de los derechos de la infancia.

En el discurso de agradecimiento del prestigioso galardón, Malaguzzi habla de la ya mundialmente conocida *nostalgia del futuro*, una metáfora para hablar del mundo de la educación.

Pero las noticias no eran todas buenas. A finales de octubre, Malaguzzi, sufre la muerte de su esposa y de su único hermano. Un fuerte golpe emocional con el que podrá convivir, sólo volviendo a estudiar y a trabajar en las escuelas por el proyecto en el que creía.

Así llegamos al triste año de 1994. En el último editorial que Malaguzzi escribe en la revista, narra cómo miles de jóvenes han ocupado las calles y plazas de las ciudades para protestar por el estado de la escuela, su intolerable degeneración y fraude. Piden poder participar en el necesario cambio de la escuela.

Critica a los adultos por su indiferencia, por lavarse las manos, a la Universidad por su ausencia, y a los docentes por su amnesia y miedo. Es la crítica contra el mundo de los adultos que traiciona la esperanza de las nuevas generaciones.

Los jóvenes exigen una escuela que garantice su cultura, recolocando en el centro su dignidad.

Los adultos deben entender todo lo que une el drama y los interrogantes de las nuevas generaciones, las reformas de los contenidos, las formas de estudios y las batallas por una democracia limpia y gozosa (Malaguzzi, 1994).

Durante el mes de enero Malaguzzi manifiesta el deseo, y lo lleva a cabo, de visitar las diversas instituciones educativas que acogen delegaciones nacionales o extranjeras. Su objetivo es tomar el pulso de la situación.

El 27 de enero realiza un encuentro con los miembros del equipo y representantes de todas las instituciones educativas, donde realiza sus reflexiones y críticas ante lo que ha podido observar en sus visitas (Istoreco. Documentos nº: 303 - FG - 269 y nº. 304 - FG- 270).

Pide poder reflexionar sobre la propia organización de las escuelas y ver si es una organización ya obsoleta con respecto a los tiempos que corren. La escuela obliga siempre a mirar hacia el futuro porque los niños son los hombres del mañana. Y sobre todo, poder reflexionar sobre los diversos temas sin simplificaciones culturales, con una mirada, siempre larga.

El niño tiene necesidad de encontrar sentido a su experiencia: ésta es su propia supervivencia y su propia dignidad. Ahí se deben situar las escuelas. Los adultos deben posibilitar que el niño lleve a cabo su capacidad para proyectar, con optimismo y sin pasividad, el futuro. Teniendo siempre una energía crítica que salga de la aceptación de la mediocridad.

Para ello es necesario encontrar sensibilidades solidarias que consigan unir a la ciudad en una red transnacional, que salga del típico provincianismo italiano.

Quizá hay que inventar -señala Malaguzzi- nuevas formas de ver contemporáneas para apreciar las relaciones invisibles, promover preguntas diversas.

Las relaciones con los otros países no pueden ser vistas como una colonización. Es necesario aprovechar la oportunidad de construirlas, como una confrontación y una discusión que debe poner en crisis el propio enfoque pedagógico que Reggio ha construido. El riesgo es que las escuelas se queden obsoletas, que caigan en una retórica que no sepa unir teoría y práctica.

Es importante abandonar ciertas seguridades e indagar en territorios inexplorados que respeten mejor los derechos de los niños. Habla, también, del privilegio único de la pareja educativa, del taller, del atelierista y de la participación social. El problema y el delito es trabajar por debajo de las posibilidades que la organización permite y ofrece. La palabra adecuada es, en todo momento, exigencia, estar en guardia para dar el máximo.

La exigencia llega, entre otras cosas, por la confrontación y discusión pública. Y en este debate es necesario hacer entrar a ese profesional incómodo e impertinente por el creado: el atelierista (Istoreco. Documento n°. 37 - FT - 225).

El 30 de enero, domingo, tras un infarto, Malaguzzi muere. Estaba, como siempre estudiando. Curioseaba en un libro de Paul Klee. La prensa internacional se hizo eco del trágico acontecimiento y miles de telegramas de condolencia de todo el mundo llegaron a Reggio.

Y Reggio, su ciudad, le rindió un homenaje en la famosa sala Tricolore del Ayuntamiento, nombrada así porque fue allí en la que nació la bandera italiana.

Podemos reconocer en Malaguzzi un genio pero, sobre todo, era un **infatigable estudiante y trabajador.**

El actuó toda su vida como cuando le preguntaron a Picasso sobre qué era eso de la inspiración, y dijo “yo no sé muy bien qué es, pero si aparece, que me encuentre trabajando”.

4.2.10. La ética educativa

La ética de Malaguzzi está basada en la firme convicción de que la indeterminación del ser humano revela la incertidumbre de su propio desarrollo.

Es, por tanto, injusto acorralarlo con definiciones y prácticas reductivas, con programaciones, con profecías o con expectativas unidireccionales.

Para él la infancia es la aventura de las posibilidades insospechadas, la incomplitud abierta a los cambios permanentes. Confirmó que de la calidad puede surgir la cantidad, pero no al revés.

Fue defensor de la calidad como punto inicial de toda la experiencia y supo negociar muchos aspectos, pero entendió los mínimos identificatorios de su proyecto que eran innegociables: la cocina en las escuelas, la pareja educativa, el taller y el atelierista, la participación social, la formación permanente del profesorado, la investigación y la documentación.

Su pedagogía es transgresora porque lucha contra la acomodación, el aburrimiento, el tedio. Busca intencionalmente –con amabilidad y pasión- la alegría, el optimismo y la ironía.

Es transgresora, también, por su capacidad de asumir riesgos, de realizar elecciones y desafíos múltiples y por su imaginación constante para transformar lo utópico en posible; y lo posible en real. (Cuadros, nº: 7, 8 y 9).

Malaguzzi es, podríamos decir, el antimodelo, contrario a ordenar y sistematizar las cosas en un método ritualístico repetitivo. La ética de Loris Malaguzzi gira según Alfredo Hoyuelos (2001), en torno a tres principios, que ampliamos a continuación:

<p>Principio 1 La educación empieza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La pedagogía de la escucha. • La observación a través de sondas de investigación-acción. • La idea de proyecto frente al de programación.
<p>Principio 2 Educar significa incrementar el número de oportunidades posibles.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una adecuada organización de las escuelas. • Los grupos pequeños. • Los roles del adulto. • Distribución o reparto personalizado de responsabilidades.
<p>Principio 3 El niño es un sujeto con derechos históricos y culturales.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Defensa de los derechos de los niños, de los educadores, de las familias y de la mujer. • La identidad de la escuela y de la educación infantil. • Desarrollar los derechos de la infancia tomando prestada la voz de sus cien lenguajes.

Cuadro nº 7: ETICA: Elaboración propia a partir de Hoyuelos, 2001.

<p>Principio 1 La escuela es un ámbito estético habitable.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño como un motivo de placer. • La calidad del espacio-ambiente.
<p>Principio 2 Construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El taller. • La metáfora
<p>Principio 3 Educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La documentación • La creatividad de los cien lenguajes de Loris Malaguzzi

Cuadro nº: 8. ESTÉTICA. Elaboración propia a partir de Hoyuelos, 2001.

<p>Principio 1 La pedagogía siempre es política; política y pedagogía siempre establecen una relación de carácter cultural y social</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El reciclaje profesional como construcción de sujetos políticos. • La relación básica entre investigación educativa y política. • La búsqueda de solidaridades intelectuales.
<p>Principio 2 La escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La información a través de datos reales. • Para poder realizar una transformación crítica de la cultura y de la sociedad, se hace necesario realizar un análisis serio de la situación política educativa del país. • Permanecer siempre en movimiento. • La participación y la gestión social como formas de transformación social y política.
<p>Principio 3 La participación y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.</p>	<p>Estrategias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La participación de las familias y de los ciudadanos en la escuela es una cuestión de relaciones humanas. • La calidad de la habitabilidad de los espacios. • El amplio teclado de oportunidades que la escuela debe brindar. • La concepción práctica de la participación. • La institucionalización de la participación. • La normativa municipal.

Cuadro nº. 9 : POLÍTICA. Elaboración propia a partir de Hoyuelos, 2001.

Loris, su pensamiento y obra es, en resumen, una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva que indaga y narra –como proyecto inacabado- una imagen de infancia con derechos universales. Es un proyecto humano (Maturana, 1994: 38).

Malaguzzi es un pedagogo no ortodoxo, fuera de la pedagogía. Lo importante para él era dudar de las verdades más aferradas que cierran el poder pensar diferente. Éste es el concepto amado de la novedad, de la innovación como extrañamiento, el redescubrir las cosas como algo nuevo. Era un hombre eternamente insatisfecho, actitud que no sólo era personal, sino que tenía que ver con la convicción profunda de que a los niños había que darles rigurosamente lo que se merecen: lo mejor. No olvidó nunca que educar significa, sobre todo, optimismo, risa y una alegría desbordante. Desde este punto de vista miraba las fuentes con distancia e ironía, sabiendo que sólo desde las raíces se puede crecer, pero con la convicción de que el árbol puede adquirir muchas formas, y sobre todo, ramificaciones inesperadas, sabiendo que, incluso, el viento puede dar forma a los árboles (Hoyuelos, 2003: 40-46).

Las teorías para él eran sólo estímulos para pensar y luego olvidar. Pero por encima de todo tenía la virtud de hacer entrar a las teorías en un estado de espera para verificarlas (matizarlas o desmentirlas) en la práctica.

Malaguzzi era capaz de pensar en lo pequeño y hacerlo inmenso, cotidiano y habitual. Por eso no es posible mirar su obra desde cada una de las partes aisladas. Su obra es una conjunción estética de elementos que –como pinceladas- bosquejan un cuadro formado por estilos diversos que encajan para generar una imagen del niño y de la educación singulares.

4.3. CARACTERÍSTICAS DE SU OBRA.

Identidad de las escuelas reggianas.

Estamos de acuerdo en la parte de la interpretación histórica de la experiencia que hace P. Pasotti cuando habla de la carta de identidad de una nueva scuola dell'infanzia basada en la gestión social de las escuelas y con estas características predominantes: primero, un clima escolar fuertemente socializado, con una organización dinámica y abierta al exterior, en segundo lugar una reciprocidad sociocultural entre la escuela y el territorio; en tercer lugar, una escuela de la experimentación científica que abandonaba las pedagogías espontaneistas; y por último, una escuela abierta a todos, también a los niños con handicaps (Istoreco. Documento nº: 712 - BT - 420).

Trataremos de demostrar, a pesar de las características comunes citadas, cómo la experiencia ideada por Malaguzzi, mantiene una huella original y propia que le separa y disiente con otras experiencias paralelas de la región de Reggio Emilia.

Una experiencia, según Pasotti, con matices y debates internos como la idea de que la escuela sea preparatoria y anticipe algunos contenidos curriculares de la enseñanza primaria. Malaguzzi, por ejemplo, siempre se ha manifestado contrario al brutal anticipacionismo, o problema de la enseñanza de la religión del que hablaremos en otro momento.

Este mismo autor habla del nacimiento de una pedagogía alternativa basada en la búsqueda de la formación de la personalidad del niño, el respeto a la individualidad original en una situación de fuerte socialización, la búsqueda de la creatividad como la capacidad de superación de una praxis conformista de adhesión pasiva a modelos preconstituidos, la atención a las dimensiones psicológicas de una niño con grandes potencialidades, y el cuidado del ambiente.

No estamos, en cambio, de acuerdo con Pasotti cuando reduce la experiencia de Reggio a una experiencia en la que sólo resalta la espontaneidad expresiva del niño y su creatividad en términos gráfico-pictóricos. Tampoco compartimos sus críticas a los problemas que ocasionan la gestión social con la confusión de roles y una ambigua atribución de responsabilidades; no, al menos, por lo que respecta a la experiencia de Reggio.

Así, con estas ideas, se va construyendo una experiencia que, con el tiempo, llegaría a ampliarse hasta cotas insospechadas.

En 1965 Malaguzzi, con otros colaboradores organiza el Primer Noviembre Pedagógico, una tradición que se desarrollará año tras año. Se trata de una serie de conferencias dirigidas a las familias de Reggio sobre diversos temas educativos.

Los encuentros cuentan con la presencia de Roberto Mazzetti, Franco Tadini, Carlo Iannuccelli, Pier Mario Masciangelo, y el propio Loris Malaguzzi que habló sobre “Gli errori educativi familiari e i loro riflessi nella scuola materna”.

En diciembre de ese año organiza un seminario sobre la lógica matemática, en la que Malaguzzi imparte tres conferencias con los siguientes títulos significativos: “In particolare: le ricerche del Piaget e della scuola ginevrina attorno alla formazione del pensiero logico-matematico nel bambino”, “Il passaggio dalla ricerca psicologica alla ricerca pedagogica”, y “Esemplificazioni didattiche per l’insegnamento del numero” (Istoreco. Documento n°: 130 - FT - 59).

En unos apuntes de Malaguzzi titulados Seminario di studio sul numero, y que presentó en dicho seminario, éste trata diversos temas como las operaciones mentales (clasificación, seriación y numeración), cómo actúan estas operaciones

lógicas con el pensamiento concreto, cuáles son los aspectos típicos de la “clase”, qué dificultades tiene el niño para comprender la “clase”, la relación de inclusión, qué es una serie, dificultades de su construcción, cómo se determina la extensión de una clase, el significado de indicar con un número la construcción de una clase, la operación lógica de equivalencia, la correspondencia biunívoca, el paso de la correspondencia serial a la numérica, la reversibilidad del pensamiento, de cómo la acción alimenta el pensamiento, juegos de potenciación lógica, el tema de la conservación y la relación entre el todo y las partes.

4.3.1. ¿A qué tipo de niño iba dirigido su proyecto?

Para responder a esta pregunta Malaguzzi utilizaba la metáfora del caballo de Celestin Freinet: “*La escuela tradicional- decía Freinet- obligaba a beber al caballo que no tenía sed. Nosotros provocaremos la sed en el caballo*” (Gardner, 1999: 90).

A lo que Loris Malaguzzi sólo estaba de acuerdo en parte. Porque pensaba que el caballo (el niño) nace (también) con sed y debe con sus propias fuerzas encontrar las fuentes. A nosotros nos corresponde no dejarle perecer de sed y dar la mano al caballo (al niño) para ayudarse si esas fuentes están ocultas o muy lejanas.

A Malaguzzi le gustaba que la escuela fuera un túnel de vidrio en la ciudad, como una transparencia interactiva.

Las vidrieras, muy abundantes en las escuelas de Reggio Emilia, son para que los niños coqueteen con la luz, por otra parte muy abundante en los países mediterráneos. El sistema de las escuelas reggianas, considerado educación progresiva, concibe al niño como un ser intelectual, emocional, social y moral, cuyas potencialidades son guiadas y cultivadas cuidadosamente.

Se plantea como propósito lograr una educación de calidad que produzca un conocimiento tanto en los niños como en los adultos que participen.

Desde el punto de vista metodológico, desarrollan el intelecto del niño a través de la expresión simbólica, estimulándolo a explorar su medio ambiente y a utilizar los cien lenguajes de los niños: palabras, movimientos, dibujo, pintura, construcción, escultura, teatro de sombras, collage, drama y música. La educación del niño se ve de una manera comunitaria y se describe la cultura de una forma conjunta adulto-niño. A los niños no se les da prisa para cambiar de actividad, sino que se respeta su ritmo, se motivan para repetir experiencias, observando y volviendo a observar, representando.

El trabajo se organiza en forma de proyectos como una investigación de temas seleccionados por los niños.

Éste se diseña para ayudar a los niños, a darse cuenta de una manera más profunda de los distintos fenómenos que ocurren en el ambiente y de esta forma experimentarlos; los niños son motivados a tomar sus propias decisiones y elecciones en compañía de sus coetáneos.

4.3.2. Experiencias pedagógicas: El concepto de Taller, el origen del atelierista.

En mayo del año 1966 Malaguzzi organiza una exposición provincial de dibujo infantil. Se trata de una estrategia para buscar fuerzas de reconocimiento social, político y ciudadano a la experiencia de las dos scuole dell'infanzia (Bonazzi, 1966).

Es también una ocasión para dar a conocer, a través de paneles, diversas experiencias y reflexionar sobre las mismas. Y es que otra de las notas distintivas de la experiencia de Reggio que Malaguzzi impulsó y en la que tendremos ocasión de detenernos, es la documentación visual de las experiencias para ser expuestas,

coobservadas y reflexionadas desde una escuela que siempre quiere atravesar sus propias paredes para dar una imagen pública de sí misma a la propia ciudad.

Junto a esta exposición Malaguzzi organiza un seminario-encuentro sobre el dibujo infantil en el que participan, además del propio Malaguzzi con una conferencia titulada *Gli aspetti psicologici del disegno infantile*, algunos biólogos, neurólogos y pedagogos.

Ese mismo año, debido a esta inquietud de Malaguzzi, nace la figura del **atelierista**, un profesional inédito que a Loris, en una genialidad, se le ocurre incluir en las escuelas. Una figura que, con la **aparición del taller, va a suponer una revolución en la concepción pedagógica y cultural de las escuelas.**

Podemos recordar a este respecto la historia de Vittoria Manicardi, una maestra que trabajaba en la scuola de Cella, a la cual llama Loris Malaguzzi, debido a que en su diploma había visto un diez en dibujo, para que pusiese en marcha el taller de la Scuola Anna Frank. Narra cómo Malaguzzi le obligó a elegir y a cambiar el color de las paredes de las escuelas buscando un tono más cálido para poder realizar una exposición fotográfica de mayor calidad. Juntos hicieron los primeros bocetos para la construcción de caballetes, mesas y mobiliario diverso (Istoreco. Testimonio de Vittoria Manicardi el 24/10/1997).

Pero la idea creó esta figura que, por razones legales, al inicio venían contratadas como asistentes o como bedeles en las escuelas, aunque desempeñaban funciones de atelieristas. Y es que en el organigrama de las escuelas existían las maestras (tutoras de un grupo), las asistentes o auxiliares (que ayudaban a las tutoras), bedeles y personal de cocina y limpieza.

A Malaguzzi, en una maniobra ilegal, se le ocurre la idea de contratar personas con formación y sensibilidad artística como auxiliares o bedeles para realizar otras funciones que se desarrollarán con el tiempo.

Junto a estos profesionales de las escuelas participa en la Exposición Regional de las actividades expresivas en Rímini. La experiencia, poco a poco, empieza a ampliarse.

El concepto de taller

Con el deseo de aumentar y transgredir las interpretaciones –y desde su particular experiencia, que no pretende ser sólo didáctica, pedagógica o psicológica-, nace el “taller”, entre otras cosas, para valorar la actuación estética con las manos, frente a la omnipotente palabra o el verbalismo como medio interactivo con los niños.

El taller no es el lugar de la especialización, sino que se define como uno de los arietes sistémicos que provocan un cambio de la pedagogía, que al romperla, la hacen más vital.

El taller es el hábitat en el que los lenguajes se pueden emancipar, confundir y recrearse en una relación sinérgica, en la que buscan dejarse seducir por esa famosa estética del conocimiento. Y es que Malaguzzi, su propuesta pedagógica, sintoniza con el deseo humano de entrar profundamente en resonancia con lo bello.

Malaguzzi odiaba el olor a lo escolar, la fetidez de la didáctica, del currículo, de los programas, de lo meramente instructivo. Quiso construir una escuela no académica, una escuela sin muros, relacionada con la ciudad, con la política, con la administración municipal, de carácter compensador, con las diversas organizaciones, con los cambios culturales y sociales.

Creía que no se debían delegar a los políticos y a los sindicatos las cuestiones de la infancia y el futuro de la escuela. Para él las decisiones importantes han de ser tomadas democráticamente por quienes usan el servicio o

trabajan en él. Las dos exposiciones, que bajo el título “I cento linguaggi dei bambini” están dando la vuelta al mundo, y son la mejor obra monumental escrita por Loris Malaguzzi y por las escuelas reggianas.

Cuando desde el campo pedagógico se dice, ingenuamente, que Malaguzzi ha escrito poco, sólo nos queda pensar que el concepto de escritura en los ámbitos pedagógicos oficiales es un criterio reductivo y muy académico. Cuando la pedagogía se quite la venda que tapa sus ojos y reconozca como escritura las imágenes, reconocerá que Loris ha escrito varias enciclopedias pedagógicas y su pensamiento y su obra –algo que ahora no sucede del todo- serán conocidos, también en los ámbitos universitarios.

Su pedagogía es constructiva por su creencia de que es el sujeto el que – con los demás y en democracia- crea de forma laica su propia cultura, su propia epistemología, su forma de ver el mundo, con la convicción de que sólo es una visión parcial que debe esperar otras vistas posibles.

Para Loris, trabajar con los niños significa espera y esperanza en el futuro. Un tiempo para construir, en el que el ser humano debe sentirse protagonista real de la propia existencia y de las transformaciones políticas y sociales, de las que no es espectador. Sin futuro no puede nutrirse ninguna esperanza.

Hablamos de un futuro incierto, repleto de posibles. Y esto es lo que busca el niño, lo que en definitiva deseamos nosotros, aunque lo hayamos olvidado: aumentar nuestras posibilidades siguiendo ese hilo de Ariadna que nos proyecta de nuestras raíces al porvenir. La espera es para Loris esa luz difusa que ilumina la espera. Espera y esperanza son dos conceptos que se autodefinen.

Dos ideas que pueden teñir la educación del futuro, si creemos, firmemente y desde la práctica, en las posibilidades ignoradas de los niños y no las traicionamos, para no traicionarnos a nosotros mismos.

Llegamos al año 1967. Loretta Giaroni, Concejal de educación del ayuntamiento de Reggio denuncia la necesidad de abrir nuevas escuelas municipales, ampliando la red, o asumiendo las abiertas del UDI, que tienen serias dificultades económicas para sobrevivir. El ayuntamiento propone un plan quinquenal para abrir cuatro nuevas escuelas, y trata de absorber a todas las privadas que realicen una solicitud para ser municipalizadas. Se constituye con los padres que solicitan una plaza escolar una delegación que acude al *Prefetto*.

Malaguzzi recuerda, con importancia, tres acontecimientos interrelacionados de aquellos años; el nacimiento de una experiencia que del campo (en la periferia urbana) se traslada a la ciudad (un acontecimiento extraordinario), el crecimiento cultural, y la importancia de las relaciones internacionales en la construcción de la experiencia (Edwards, C. y otros, 1993: 54-55).

En esta historia Malaguzzi ofrece el mantenimiento y la construcción de una calidad y de una originalidad educativa que iremos desvelando en esta tesis. Malaguzzi continúa asesorando, coordinando experiencias, animando a personas, organizando los recursos, dando ideas a los políticos, e impartiendo formación que consideraba imprescindible para las trabajadoras. Así, en diciembre de 1967, organiza un curso titulado *Due giorni sull'educazione intellettuale*.

En él, Malaguzzi en dos charlas tituladas “L'educazione intellettuale del bambino en la scuola materna” y “Il numero nella esperienza di vita del bambino quella fattorendi apprendimento reale”, desarrolla una propuesta y un proyecto de formación sobre la Educación Intelectual del niño a través de discusiones de grupo y ejercicios didácticos.

El programa se completa con una charla de Bruno Ciari bajo el sugerente título de “Il gioco dei blocchi logici e delgi insiemi nella Scuole materne” (Istoreco. Documento nº: 107 - FT - 562 y nº: 17 - FT - 461).

En febrero de 1968 se celebra un Congreso de estudio en Reggio, italo-checoslovaco –con una visita a las escuelas de Praga- con la presentación de diversas experiencias, se realiza una exposición sobre juguetes infantiles y aparecen las primeras delegaciones que solicitan ver las escuelas y conocer, de primera mano, la experiencia reggiana. También en febrero, Malaguzzi participa en un congreso en Bolonia, los días 16, 17 y 18 de febrero, titulado *La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino*.

Las pruebas de la gestalt

Después de esta agradable experiencia, Malaguzzi sentía la necesidad de exponer públicamente las virtudes de los talleres en las escuelas -qué ofrecen los talleres y los atelieristas en las escuelas- consciente de que sacan a la escuela del omnipotente lenguaje verbal y provocan la inclusión de un lenguaje visual (Istoreco. Documento nº. 659 - TA - 223).

Durante los años 70 Malaguzzi, que había leído las teorías de la percepción y de la gestalt, probablemente fascinado por ellas, tenía una necesidad imperiosa de ver cómo dichas ideas podían ser convertidas en una didáctica.

Quizás Malaguzzi encuentra en la gestalt la salida digna y cultural a abandonar el monopolio, que, hasta ese entonces, tenía en educación la palabra verbal como única forma de relación en el acto didáctico (Istoreco. Documento nº: 683.1 - BT - 416).

Propuso a los atelieristas de diversas escuelas individualizar algunos conceptos fuertes de la teoría de la gestalt, tales como el engaño, el movimiento, la configuración y la modificación para poderlos trabajar con los niños y niñas, como una forma de educar el ojo y la percepción visual. Cada escuela debía presentar el trabajo terminado al final del curso escolar en una gran fiesta en cada

escuela y con una exposición que recogiese las experiencias realizadas durante el curso. Es el principio de los años 80.

Malaguzzi señala diversos campos de investigación que son escogidos por las escuelas. Existía ya el objetivo final de convertir dicho trabajo en una formación interna para el personal a través de la presentación pública del trabajo realizado (Istoreco. Documento nº: 683.1 - BT - 416).

He aquí otra estrategia de Malaguzzi: la creencia ética de la necesidad de hacer público un trabajo individual o colectivo de una escuela. Además este fin ayuda a poder entender mejor los procesos, precisamente porque se tienen que hacer públicos al ser contados o narrados. El problema estaba en encontrar una forma de escritura común para construir la exposición.

Toda la didáctica, en esta forma de trabajo, estaba por inventar. ¿Qué tipo de experiencias se podían proponer a los niños partiendo de la teoría gestáltica? Malaguzzi conocía las teorías perceptivas de la forma, pero necesitaba comprobar -como siempre- cómo enlazaban o sintonizaban con los niños. Por ello elaboró algunas tesis o hipótesis iniciales que salían absolutamente fuera de diversos planteamientos didácticos estadales y reductivos que en aquel entonces estaban en boga.

Por ejemplo, con respecto a la enseñanza de los colores, lo común era partir de los primarios, luego pasar a los complementarios, y llegar a un máximo de ocho colores, porque se pensaba que el niño de esa edad podía aprender más. O lo que la psicología infantil proponía evolutivamente con respecto a la maduración del esquema corporal.

Las experiencias de Reggio eran revolucionarias en ese sentido porque proponían experiencias mucho más complejas y mucho menos escolares.

En las propuestas de cada escuela hubo una gran diversidad de formas de trabajo y aceptaciones de diverso nivel. Vea y Mara pensaban que la gestalt era un buen descubrimiento, pero era algo que en arte ya estaba superado. Además creían que era algo que podía chocar con las posibilidades de los niños y niñas.

Podían ser partícipes de los procesos de otra manera, no sólo como respuestas a los “ejercicios” planteados. Es necesario dar la posibilidad de que las criaturas pudiesen reinventar y reinterpretar estas teorías gestálticas.

Malaguzzi, persona de gran curiosidad y apertura intelectual, parecía entender las objeciones teóricas, pero tenía necesidad de comprobarlo de formas diferentes, porque Malaguzzi quiso llevar a cabo inteligentemente experiencias distintas.

Sabía de la riqueza de las experiencias sugerentes que proponían Mara y Vea, pero al mismo tiempo era consciente del tipo de cultura escolar existente en la realidad italiana –una cultura estéticamente pobre-, y necesitaba dar experiencias diferentes pero más cercanas en cuanto a posibilidades de comprensión por parte de las maestras de aquel entonces. Y así surgen las primeras experiencias en diversas escuelas que están recogidas en el primer catálogo de la exposición del que luego hablaremos.

Allí nacen los discos perceptivos, que se amplían simultáneamente con imágenes de obras de arte en las que predominan el engaño visual, las transformaciones y la percepción de los cambios con el movimiento, las decoraciones con figuras, los periscopios, los espejos deformantes, etc. Estamos asistiendo a la génesis de la exposición, hoy universalmente conocida.

Las imágenes fotográficas durante el proceso iban siendo presentadas a Malaguzzi, y aquí surge otro conflicto creativo ya citado.

Malaguzzi quería imágenes excesivamente explícitas con respecto al proceso vivido. Mara y Vea, de formación artística, reconocían en las imágenes visuales un lenguaje propio al que era innatural aplicarle los principios de la explicación verbal. Las imágenes artísticas son un todo armonioso e inmediato.

La imagen es abierta al poder contener una multiplicidad de significados, es metafórica, alusiva, evocadora y sugerente a través de una presencia, de multitud de vivencias. Malaguzzi, no sin esfuerzo, lo entendía, pero sabía que eran necesarias imágenes muy explícitas para poder hacer entender lo que ocurría al “grueso” del cuerpo de maestros y ciudadanos a quienes querían presentar las experiencias. Además parece que Malaguzzi, debido a su formación teatral, trasvasaba -a veces de forma innatural- las necesidades de imágenes en movimiento muy secuenciadas, excesivamente explícitas (como los fotogramas de una película) a lo que era una imagen fotográfica que trataba de narrar una experiencia. Trataba de aplicar al lenguaje de la imagen una característica funcional más que una relación expresiva.

Ambas partes tenían razón, pero fue en el diálogo y en algunas interminables e incluso feroces discusiones donde ambas partes se formaron y enriquecieron.

Fue entonces cuando Malaguzzi leyó alguna obra de **Erns H. Gombrich** en la que hace la diferencia entre las imágenes artísticas y los textos literarios.

Este autor desvela, en diversos textos, las características propias de las artes visuales. En la creación de una obra de arte, según este autor, no podemos separar la forma de su contenido, de su significado. Existe entre estos elementos una fusión.

Así la forma es completamente significativa y el significado sólo puede verdaderamente comprenderse en ese cuidado contexto formal.

Y es a partir de la relación de Gombrich y la gestalt donde empiezan a surgir nuevas experiencias enriquecedoras para los niños y de mayor comprensión, a través de la infancia para Malaguzzi.

L'autoidentificazione

Sobre contenidos pedagógicos podríamos hablar que uno de los temas de este año que Malaguzzi aborda específicamente, es el tema que entonces llamaban l'autoidentificazione. Malaguzzi defiende que los procesos de formación del individuo son permanentes, largos, y que comienzan con el nacimiento, probablemente en el primer período de gestación y continúan en la aventura de la vida. No se trata de un proceso unívoco que vaya en una sola dirección sino que tiene que ver con la totalidad de componentes presentes en la educación. Es un proceso indeterminado, sistémico, indefinido e infinito que dura toda la vida, como es el proceso de diferenciación personal (Istereco. Documento nº: 306, 307 y 308 - FG -12, FG - 15 y FG - 17).

Hoy en este término hay una pluralidad de significados dinámicos. No es algo dado y atribuido por la fisiología de nuestro cerebro, sino que es un proceso que se actúa, que se modifica cambiando los datos perceptivos y sensoriales del niño según las cualidades de las experiencias que tiene el niño (esto es también una idea recurrente porque abre posibilidades educativas).

Experiencias que no son sólo perceptivas y sensoriales, también tienen que ver con toda la aventura emocional (aspecto destacable en Malaguzzi) y del sentimiento, como elementos que participan en los mismos significados. Y, por lo tanto, tiene que ver con las relaciones que tienen que moverse entre el adulto y el niño. No nos basta con saber que tenemos un cuerpo. Es necesario saber que tenemos un cuerpo que pertenece a una especie, a una no replicabilidad. Nuestro cuerpo como nuestra persona, al igual que nuestro ser subjetivo o social es una unidad.

Tenemos un cuerpo que sentimos, amamos, lo actuamos e intentamos conocerlo y vivirlo. Éstas son las cosas que merecen la pena para llevar a cabo nuestra acción educativa.

Es gracias a las relaciones interpersonales como el niño da significado a su propio cuerpo y a su propio actuar.

4.3.3. La Propuesta Educativa de Loris Malaguzzi y la ciudad de Reggio Emilia.

Reggio Emilia se ha hecho famosa en el mundo por su enfoque educativo conocido internacionalmente como el Reggio Approach para niños de 0 a 6 años.

La aventura educativa de Reggio Emilia comienza inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial cuando, en 1945, sobre todo algunos grupos de mujeres, ayudadas por gente del pueblo, por medio de un trabajo cooperativo construyen – literalmente con sus propias manos y con los ladrillos de las casas derrumbadas por los bombardeos – las primeras Escuelas Infantiles para niños de tres a seis años.

Después de solventar, con mucha imaginación, enormes problemas administrativos y burocráticos, en 1963, el Ayuntamiento de Reggio funda la primera Escuela Infantil (Scuola dell’Infanzia) laica para niños de tres a seis años –que no por casualidad se llamó Robinson- y en 1970 la primera Escuela Infantil (Asilo Nido) para niños y niñas de cero a tres años.

La experiencia reggiana considera al niño un constructor activo y competente de la realidad. En consecuencia, se propugna una acción educativa flexible y abierta al diálogo, donde las familias cobran protagonismo y la diversidad es más un recurso que un problema. Y esto supone, en plena era de la globalización, invertir cada vez más en una formación de calidad.

“El ideal ético es mantenerse dentro de los límites razonables”. Con estas palabras, Horacio, hace ya muchos años, nos decía de qué manera era importante para el comportamiento humano tener un concepto de límite, como algo que no está bien superar.

Y sobre esta noción se ha fundado la civilización latina y, sobre ella, se funda gran parte de la cultura europea.

De hecho, la cultura que prevalece en nuestro continente está obsesionada por el concepto de límite (geográfico, disciplinar, político, racial, religioso...), pues la experiencia pedagógica de las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia ha tenido el coraje cultural de infringir esta idea de “límite como barrera infranqueable”.

Loris Malaguzzi, el fundador de la aventura educativa reggiana, ha sido un personaje con una constante inquietud cultural que le empujaba a buscar nuevas preguntas y nuevas respuestas en diversos aspectos de la vida, a atravesar las fronteras que separan lugares, ideas y disciplinas. En pocas palabras, a saltar el muro de lo obvio, de lo ya dado y de lo inamovible.

En la historia de las Escuelas Infantiles (0-3 y 3-6) de Reggio Emilia el primer conformismo que se infringió nació del rechazo de aceptar una imagen de niño que se había consolidado durante siglos en la literatura pedagógica y psicológica; es decir, el rechazo de una imagen hecha de debilidad, pobreza e incapacidad. Se trató, en cambio, de mirar y de pensar en un niño no sólo destinatario de cuidados, sino también productor de historias y de relaciones: un niño que desde el nacimiento es lector y constructor activo, actor y protagonista de su propia historia, capaz de interactuar junto con los adultos y coetáneos y, además, de influenciarlos significativamente (Hoyuelos, 2001).

El niño está dotado de un enorme potencial energético que le surge de la fuerza de quien quiere crecer y de la riqueza de quien es curioso y sabe sorprenderse. La elección de hacer referencia a esta nueva de la imagen del niño, ya no considerado tabula rasa, sino con “sorprendentes potencialidades”, ha sido el elemento inicial que ha estructurado el proyecto educativo reggiano.

Una teoría de este tipo ha llevado, coherentemente, a recolocar, o mejor dicho a colocar, ya que era la primera vez en la historia que se hacía en el centro de la atención educativa no sólo los problemas de quien enseña sino, en cambio, la subjetividad del que aprende. De esta idea nace un fundamental y genuino “vuelco antropológico”.

Si el niño es portador de teorías, competencias, preguntas y es un activo protagonista de sus propios procesos de crecimiento, el papel de la educación cambia radicalmente para configurarse no como un simple acto de transmisión de saberes y capacidades, sino como un complejo proceso de construcción de los mismos.

En este aspecto, las escuelas de Reggio Emilia están de acuerdo plenamente con Jerome Bruner, cuando afirma que para el niño y para el hombre el conocimiento viene construido y no recibido, los significados son creados y no ofrecidos (Teoría del Constructivismo) (Bruner: 2001: 74).

Lo que Malaguzzi llamó “vuelco antropológico” ha supuesto, seguramente, un importante tránsito cultural y pedagógico que, rompiendo los viejos límites y las consolidadas separaciones, ha provocado extraordinarias aperturas y oportunidades para la investigación y para la construcción de una nueva pedagogía de la infancia.

Ha sido, al fin y al cabo, una especie de trashumancia de aquella época, una pequeña gran revolución copernicana, que ha roto con los inmovilismos, los

límites y los estereotipos, de la que, por siglos, ha sido un tipo de educación transmisora.

En este marco, que ahora comprendemos mejor, entendemos cómo y por qué la experiencia educativa reggiana no se ha caracterizado por la presencia de programas y de modelos educativos estables, sino por el deseo, en cambio, de representarse como un lugar educativo en un constante y dinámico proceso.

La razón consiste en pensar que la acción educativa tiene que ser proyectante y estratégica, capaz de desarrollarse y de modificarse según se desenvuelven las diversas situaciones contextuales. Una acción educativa flexible y abierta a las demandas de diálogo que niños y adultos nos envían continuamente.

4.3.4. Rasgos generales del modelo reggiano:

Por este motivo, a lo largo de los años la propuesta educativa y la propia identidad pedagógica de la experiencia se han enriquecido con algunos rasgos importantes que la connotan:

- La participación de las familias y la gestión social que abiertamente han destruido la idea de separación de la escuela, de la familia y de la sociedad.
- La pedagogía de las relaciones, que ha exaltado la colectividad y la cooperación entre los niños y adultos, superando la idea de la escuela como lugar de aislamientos individualistas, tanto para quien enseña como para quien aprende.
- La teoría de los cien lenguajes de los niños, que ha valorado la pluralidad de códigos lingüísticos, venciendo las históricas contraposiciones culturales entre cuerpo y mente, entre acción y pensamiento, entre ciencia y fantasía.

- Importancia de la práctica de la escucha, como contrapuesta a la atávica incapacidad del hombre de poner atención y consideración a las palabras y a las acciones de los niños.
- La documentación como llave de lectura y de valoración de los procesos de aprendizaje de los niños, y como instrumento de interpretación y de conocimiento del lado oculto del planeta infancia.
- El redescubrimiento de la creatividad no como una facultad mental distinta, sino como una forma de ser y de pensar de todas las personas.
- El valor de la diversidad y de la complejidad entendidas más como recursos que se deben promover que como problemas que hay que “alejar”.
- La calidad espacio-ambiental descubierta como “lenguaje silencioso”, que puede sugerir ideas, socialización, propuestas y bienestar.
- La idea de organización no como un mero aspecto de gestión, sino como una parte integrante y elemento decisivo de la cualidad y de las finalidades del proyecto.
- La formación de los educadores confiada, principalmente, al saber que los propios educadores producen, con el convencimiento de que las competencias educativas nacen en interacción con la práctica educativa y que los niños –y quien está con ellos- son, más que consumidores, los primeros productores de una cultura de la infancia.
- La presencia del taller y del atelierista como elementos esenciales para asegurar la atención al arte, a la estética, a la investigación visual y a la creatividad.

Estamos completamente convencidos de que en educación lo mejor está todavía por llegar, sobre todo pensando en cuantas oportunidades de innovación se abren a la responsabilidad de los educadores, que ahora saben, por una parte, que el cerebro humano no se halla prisionero de ningún determinismo neuronal y que, en cambio, es plástico e influenciado, sobre todo en los primeros años de vida; y, por otra, que la identidad genética de un ser humano no es algo

que, de una vez por todas, viene ofrecido por la herencia, sino que es un elemento de interacción con el ambiente.

4.4. INFLUENCIA DE LA OBRA DE LORIS MALAGUZZI. La consolidación de un debate cultural en la ciudad y la llegada de los Congresos Nacionales y Regionales. Primeras relaciones internacionales

Uno de los aspectos que Malaguzzi impuso, desde el inicio de la experiencia, fue la formación cultural y didáctica de las educadoras, lo que suponía la organización de cursos, seminarios y conferencias, además de contactos con diversos personajes importantes y experiencias de otros países.

Un intercambio que Malaguzzi vio como una fuerza cultural y política para la propia experiencia. Así, en 1963 organiza un seminario italo-checoslovaco sobre el juego infantil. En 1965 Malaguzzi acude con Sergio Masini y una delegación de las scuole a la Universidad y otros centros de Ginebra para visitar los parvularios que, bajo inspiración piagetiana, había en esa ciudad, y profundizar en su metodología.

Malaguzzi queda sorprendido y seducido por la practicidad de la experiencia, los materiales, los talleres, la estructuración de las aulas en rincones, el cuidado del ambiente y el uso de los materiales de reciclaje. Malaguzzi, de esta experiencia, recoge algunas ideas que llevará a Reggio: la importancia de la observación del niño, la atención al objeto sensible y a los materiales, la atención a las relaciones que los niños establecen en su aprendizaje, la importancia de las actuaciones concretas y el cuidado del ambiente.

Posteriormente viaja a un congreso a París, también con su amigo Sergio Masini. Este recuerda cómo a Malaguzzi le resultaban insoportables las conferencias que se realizaban desde una cátedra; palabras que se alejaban de la experiencia de las escuelas. De cómo él salió del congreso dejando solo a Sergio,

y se fue a visitar diversas escuelas interesantes de la ciudad. Él tenía una necesidad y una propensión natural a hacer, crear y transformar las ideas en acción para que las palabras se llenasen de significados plenos.

De los encuentros con las experiencias piagetianas nacen diversos instrumentos y experiencias en las escuelas.

Él inventaba diverso material no existente que hacía construir a diversas personas: juegos de medidas, seriaciones, relaciones con el número. Narra Martina Lusuardi cómo permanecían hasta altas horas de la noche elaborando diversos materiales: una especie de fichas en las que se proponían experiencias lógico-matemáticas.

Son las primeras experiencias, basadas en las teorías de Piaget, que se proponían en Italia sobre el número y la medida. Experiencias que partían de creer que estos conceptos pertenecen a la experiencia vital del niño.

En el año 1970, entra a trabajar en la coordinación pedagógica Carlina Rinaldi, otra de las personas emblemáticas e históricas de la experiencia reggiana. Una pedagoga que asesorará y participará, junto a Malaguzzi, en múltiples proyectos y que, desde 1995, realizará labores de coordinación didáctica general en las scuole dell'infanzia y asili nido municipales de Reggio Emilia. Actualmente es considerada la sucesora de Loris Malaguzzi (Istoreco. Documento n°: 713 - BT - 446).

En ese mismo año, también existe un Plan municipal de 5 años de duración con la apertura de 20 escuelas, entre ellas las privadas, todavía por municipalizar.

De esta manera se pretende pasar de una escolarización del 57% a la del 90%; esto supone escolarizar a 4.705 niños de los 5.228 en edad 3-6, existentes en la ciudad.

Con gran audacia, en marzo de 1971, Malaguzzi organiza un congreso nacional de estudio sobre la scuola dell'infanzia, bajo el título *Esperienza per una nuova scuola dell'infanzia*.

Esperaban unos 100 participantes y tenían asignada una sala municipal para llevar a cabo dicho congreso. Aparecieron más de 900 personas (L' Unità, 1971).

Tuvieron, inesperadamente, que trasladar toda la organización al teatro municipal para poder acoger a todas las personas que de toda Italia habían acudido al congreso (Barsotti, 1994).

Malaguzzi en el mismo solicita que los entes locales se comprometan en la batalla por gestionar una escuela capaz de construir experiencias originales y creativas, que rescaten la humanidad de los educadores y de los políticos. Una escuela que se aleje de su tradición asistencial, montessoriana y agazziana, e invente una nueva experiencia pedagógica que aleje cualquier pasividad, acomodación e improvisación.

Una escuela que sepa confrontarse con los problemas culturales de la ciudad y del mundo a través de una gestión democrática. De dicho congreso saldrá publicado el primer libro laico sobre pedagogía y experiencias de las scuole dell'infanzia.. Un libro, que por muchos años, será referencia obligada para los profesionales de la Educación Infantil en toda Italia (L' Unità, 1971).

En esta tarea, lo que Malaguzzi pide al educador es que, junto a los niños, los padres y los ciudadanos, edifiquen una escuela que sea un centro vivo de

cultura abierta y democrática que se enriquezca de las confrontaciones sociales que ayuden a superar esa equivocada autonomía secular que provoca un adoctrinamiento autoritario. Este es el verdadero sentido de la socialización.

La revista Zerosei y, luego, Bambini

La historia termina como la mayoría de los cuentos, con un final feliz. Un desenlace que suponía una continuidad fuerte y un comienzo: el de una nueva revista, Zerosei. Ferruccio Cremaschi, amigo, editor y actual director de la revista Bambini, nos narra la historia. La editorial Fabbri, una empresa de la multinacional Agnelli, ofrece a Loris Malaguzzi la dirección de una revista sobre educación infantil. Malaguzzi estaba inicialmente en el proyecto con Sergio Neri y con Francesco Tonucci. Tuvo que pensarse mucho la decisión ya que Agnelli representaba el imperialismo de derechas en Italia (Istoreco. Documento nº: 652 - BT-572).

Pero Malaguzzi, una vez más haciendo gala de sus grandes miras políticas, como lo reconocerá posteriormente Francesco Tonucci quien se retirará del proyecto, acepta la idea porque era la forma de llevar sus ideas a lectores que, normalmente, pertenecían a la tradición de la escuela religiosa privada (Tonucci, 1992).

Por lo tanto, Malaguzzi ve la oportunidad única con la revista de extender una idea o un modelo pedagógico sin encerrarlo en libros o artículos que sólo leerían, por su significado político e ideológico, los de izquierdas.

Este es el gran punto de mira de Malaguzzi que, como en la historia –ya narrada- de las batallas de 1963, sabe aprovechar las circunstancias y renunciar a algunos planteamientos formalistas si el fondo de las cuestiones puede variar. En este sentido, sabía que para el prestigio de la revista era importante la participación de docentes universitarios.

Por este motivo y, también por el reconocimiento personal y profesional introduce en la revista a diversas personas, entre las que destacan Egle Becchi y Susanna Mantovanni.

La tirada mensual de la revista ofrece a Malaguzzi la posibilidad de una escritura dialéctica, que no cierra los temas, sino que dialoga con los problemas cotidianos y contemporáneos de la escuela, de la sociedad, de la política y de la cultura. A través de las editoriales Malaguzzi encuentra una forma de escritura viva, no cerrada.

Había encontrado una manera de expresar su pensamiento de forma escrita porque le permitiría cambiar cada mes, modificar, ajustar cosas, escribir sobre sus preocupaciones diarias.

En muchas ocasiones se ha criticado el hecho de que Malaguzzi no haya escrito grandes libros. El cerrar las ideas en un volumen o texto era, para él, de una gran dificultad ética. Su obra está, conscientemente, más “troceada” en diversos artículos. Y su obra está en las escuelas construidas, en los documentales y en la exposición. Una escritura que la pedagogía oficial no reconoce como obra “escrita”, y que nosotros queremos reivindicar. Cremaschi nos cuenta la dificultad de Malaguzzi de estar en un único tema y de sentarse a escribir.

En él se entremezclaban multitud de relaciones que tenía necesidad de escribir. Leía de todo, tenía grandes intuiciones y escribía sobre diversos temas, siempre ligados al contexto de la actualidad. A veces si repasamos los artículos de la revista, un total de 121 como autor individual o colectivo, nos damos cuenta de su escritura nada lineal en grandes cuadernos, está en continua interacción con los sucesos de la vida. Una escritura que se reescribía continuamente.

Tanto Ferruccio como sus dos secretarias Martina Lusuardi y Carla Nironi nos han contado el “suplicio” de tener que corregir continuamente escritos que él no daba nunca por cerrados y, que una vez y otra, tenían que rectificar. Entre sus papeles hemos encontrado multitud de versiones de escritos una y otra vez elaborados, reelaborados, con cambios de ideas, estructuras o algunas palabras. Era como si tuviese una justa dificultad para sedimentar las ideas y hacerlas escritura.

Ferruccio nos cuenta cómo, en ocasiones, le debía “engañar” diciéndole que el escrito ya estaba en imprenta y que no se podía transformar para evitar que, siempre con alguna llamada, lo pudiese hacer. También nos narra cómo algunas editoriales eran “escritas por teléfono”. Ante la falta de tiempo Malaguzzi daba las ideas principales de su artículo telefónicamente a Ferruccio, y era éste, el que con aquellas ideas, redactaba el artículo. Cremaschi conocía muy bien la forma de expresarse de Loris y éste se fiaba de aquél.

Hemos dicho que estudiaba de todo, pero frecuentemente olvidaba los nombres de los autores que leía porque para él sólo era importante recoger ideas que le hiciese reflexionar, “pescar los peces para tirarlos al mar”, como dirá en alguna ocasión, o, como comenta Ferruccio Cremaschi, él iba recogiendo piezas de diversas fuentes y componía un puzzle original después de modificar cada una de ellas.

Eran ideas que mezclaba con las suyas y volvía a hacer originales y donde algunos autores estaban, pero sin poderlos explícitamente encontrar. Esta es la razón por la que ha sido criticado por no citar sus fuentes.

La fragua de: *l'occhio se salta il muro* y el nacimiento itinerante de: *I cento linguaggi dei bambini*.

Ya hemos comentado que diversas escuelas habían comenzado a trabajar y documentar diversos temas relacionados con las variaciones gestálticas. Malaguzzi seguía muy de cerca ese trabajo, su documentación y la redacción del mismo a través de unas *note collaterali a la mostra*.

Estas notas introductorias eran corregidas una y otra vez por Malaguzzi, correcciones que sobre todo tenían que ver en relación de la práctica con lo que visualmente se mostraba. Malaguzzi criticaba y hacía repetir estas notas si descubría que no existía correspondencia y coherencia entre lo que se mostraba de las experiencias y las teorizaciones (Istoreco. Documento nº. 660 - TA - 222).

Este es un aspecto fundamental de su pensamiento y obra. Él fue capaz de teorizar, pero al mismo tiempo fue consciente de no caer en sobreinterpretaciones que no estuviesen avaladas por una práctica documentada. Era muy consciente que, desde las Universidades y desde la pedagogía científica podía ser tachado de realizar interpretaciones o teorías inadecuadas. Además estas notas sirvieron, por primera vez, para poner a dialogar diversas escuelas con una sistematicidad periódica.

Se trata de proyectos muy diferentes porque, como ya hemos comentado, Malaguzzi probaba diferentes propuestas según personas y escuelas, donde veía posibilidades y facilidad para hacerlo. Dejaba realizar experiencias con el color u otros temas de forma creativa por ser metafóricas y alusivas, pero también sentía la necesidad de bajar a la realidad del maestro de a pie, y entonces intentaba realizar mezclas de colores clásicos, adiciones y sustracciones (Malaguzzi, 1981).

Ésta ha sido su gran estrategia: la fuerza de una aparente ambigüedad para mantener unidas experiencias muy diferentes, justamente diversas; porque Malaguzzi tenía la gran capacidad de agrupar de forma sistemática todas las

relaciones de los puntos de vista existentes dentro de las escuelas y fuera de las mismas. Ambigüedad que significaba provisionalidad.

De hecho, Malaguzzi escribe un artículo en el primer catálogo de la exposición titulado “Ambigüità di una mostra e di una pedagogia della visione”.

La exposición era la provocación para saltar el muro de la banalidad, del verbalismo en el que había caído la educación, de la simplificación de los problemas, del tratamiento del niño y del ser humano de forma parcelada. Era el reto para ver nuevas relaciones posibles que llevasen a valorar al niño como inédito desde el punto de vista cultural y pedagógico. Éste era el sentido de su título (Malaguzzi, 1981).

La exposición viaja a Suecia. Sabiendo que iba a ser presentada en un museo de arte moderno, Malaguzzi deja experimentar más desde el campo de la investigación artística y desaparecen aquellas experiencias presentadas en la primera exposición en Reggio que no eran de gran creatividad, como los juegos perceptivos gestálticos en forma de fichas, y las diversas caras pintadas de los niños haciendo diversos juegos perceptivos y que se pueden encontrar en el primer catálogo de la exposición.

Comienza a imponerse –y éste es un momento histórico- un criterio estético que será el que evolucione y perdure a lo largo de la experiencia reggiana. Así, esta exposición se convierte en la conciencia de que es una representación de la identidad de una experiencia que se pone en diálogo con otras realidades europeas. Otras peticiones se suceden a la sueca: Barcelona, Berlín, Palma de Mallorca y Madrid.

Pero existía un problema del que Malaguzzi rápidamente se hizo consciente. Corría el riesgo de ser interpretado como una escuela o academia de arte que enseñaba a los niños cómo trabajar con materias plásticas.

Esta idea -y esto es algo muy original de la experiencia que tratamos de explicar- era justo la que Malaguzzi quería evitar porque rompía con toda una filosofía que él defendía. Era necesario distanciarse de ese modelo y de otras experiencias italianas que trabajaban de esa manera. La propuesta educativa de Malaguzzi era muy diferente. Sabía que ver al niño sólo desde la óptica de una educación eminentemente artística disminuía una imagen de niño que él trataba de defender.

Y esto enfadaba a Malaguzzi. Por esta razón, él se convirtió permanentemente en el contrapeso que necesitaban la fuerza vital y, a veces incontrolada, en el sentido positivo del término, de algunos atelieristas.

Conscientes de este problema, Malaguzzi y otras personas se proponen remodelar la exposición desde varios puntos de vista: ampliar el número de experiencias para que no pareciese un monográfico artístico que pudiese ser malinterpretado, profundizar algunas experiencias con los niños y ampliar el número de participantes. Para ello Mara se traslada a la escuela Diana para, junto con Veà, rehacer *L'importanza di rivedersi, il colore, l'ombra*, trabajando también junto a Stefano Sturloni.

Malaguzzi era consciente de que la publicación que surgiese era una declaración de principios teórico-prácticos de una experiencia que comenzaba a ser reconocida internacionalmente. La ambigüedad mantenida hasta entonces estaba bien como forma de investigación, pero era necesario posicionarse en un sentido para hacer más comprensible una imagen de niño, de escuela y de educación.

Con esta idea Malaguzzi se propuso realizar introducciones teóricas a cada una de las secciones de la exposición, añadir alguna reflexión sobre el ambiente general de la escuela y buscar a diversas personas reconocidas en Italia por su especialidad cultural en diversos campos y que avalasen los diversos proyectos.

La idea es la que ya hemos comentado: sacar y hacer dialogar la pedagogía, la psicología con una amplia realidad cultural, para hacer emerger, de un posible ghetto, a la infancia.

Mara y Vea se dedican a viajar por Italia buscando a estas personas, enseñándoles la experiencia y pidiéndoles que escribiesen algunas líneas desde su punto de vista cultural. Entre las personas que accedieron -y que dan una visión del resultado relacional conseguido- están Giulio Carlo Argan (catedrático de historia del arte), Carlo Bernardini (catedrático de métodos matemáticos de la física), Andrea Branzi (arquitecto, director de la Domus Academy), Cesare Musatti (psicoanalista), Clotilde Pontecorvo (profesora de pedagogía), Egle Becchi (profesora de pedagogía), Giovanni Ancechi (profesor de sistemas gráficos), Arturo Carlo Quinatalva (director del Instituto de Historia del Arte), Tullio de Mauro (profesor de filosofía del lenguaje) Francesco Tonucci (investigador en el C.N.R), Corrado Costa (poeta), Guido Petter (profesor de psicología evolutiva), Yuri Ljubinov (director escénico) y Armando Gentilucci (compositor y director del instituto musical A. Peri).

Malaguzzi y el equipo psicopedagógico de Reggio se convierten en interlocutores constantes de este proceso. La documentación en forma de paneles obligaba a realizar una drástica selección de imágenes y parecían quedar olvidados los procesos. Entonces descubren que la documentación en diapositivas permite paliar esa deficiencia.

El resultado es la versión de la nueva exposición y del nuevo catálogo de *L'occhio se salta il muro*. Exposición que entre 1984 y 1985 viaja a Barcelona, Palma de Mallorca y Madrid.

En 1986, con la exposición en marcha y viajando por innumerables ciudades de Europa, surge una nueva estrategia. Malaguzzi propone realizar una

investigación común, *La città e la pioggia*, y lanza como idea el poder entresacar los diversos temas de interés de la observación de los niños.

Otro hecho anedóctico y emblemático es que en 1986 la exposición debía ir a Berlín, entre otra muchísimas ciudades. Malaguzzi y los autores de la exposición se dan cuenta de que el título **L'occhio se salta il muro** era inadecuado por varias cuestiones. La primera es que estaba resultando difícil traducirlo a diversos idiomas y no resultaba comprensible.

La segunda es que l'occhio ponía excesiva atención en la percepción visual y no ponía suficiente en la imagen del niño como algo entero.

Además era necesario salir de la aparente preponderancia del taller y considerar los lenguajes que se encuentran en la cotidianidad de cualquier ámbito de la escuela.

Otra cuestión tenía que ver con lo inadecuado de que la exposición fuese a Berlín en 1986 y se hablase del *muro*. Malaguzzi cambia el título por: Cien como infinito.

Comenta Malaguzzi cómo la exposición trata de contar los lenguajes expresivos que la cultura ha humillado y olvidado en la formación y en la inteligencia infantil. Una violencia que imponen al niño clasificaciones que le roban una parte de la experiencias. Es una idea contra la cultura y la pedagogía que trocean, jerarquizan y niegan las cualidades de los encuentros y de las relaciones multiformes.

La especie humana puede manifestarse en una pluralidad de lenguajes. Todos los lenguajes se construyen en reciprocidad y se desarrollan en la experiencia.

Todos los lenguajes tienen el poder de generar otros lenguajes, lógicas y potencialidades creativas. Son los lenguajes de las mil imágenes que los niños tienen que investigar como una prolongación de su yo.

En 1987 existe la idea firme de que la exposición vaya a Estados Unidos. Y es el momento en el que se rehace la versión anterior desde 1986 y se duplica la exposición para tener simultáneamente dos versiones: la llamada Europea, aunque no viajará sólo por Europa, y la Americana. Y en este año crea, junto a la nueva versión, un catálogo que por primera vez es bilingüe: italiano e inglés.

Existe una diferencia de calidad de imágenes, de maquetación, de estructura, de técnicas de reproducción que es importante compararla entre el catálogo de 1984 y éste de 1987. Eso destaca la importancia que adquiere la imagen en la forma de narrar y hacer pública esta experiencia.

Existen, por último dos nuevas versiones. La primera del año de 1990 con ocasión del Convegno Internazionale de Studio *Sapero a confronto per garantire cittadinanza a i diritti e alle potenzialità dei bambini e degli adult*, celebrado en Reggio Emilia.

La última versión es de 1994, a la cual corresponde el último catálogo de la exposición editado en mayo de 1996. Las mayores novedades de estas dos últimas versiones son una atención mayor a los conceptos de observación, proyecto y documentación, con un desarrollo mayor de los procesos de conocimiento y creación infantiles.

Nunca ha existido en Reggio una programación rígida, pero las imágenes que podemos encontrar, principalmente en el muy cuidado último catálogo, delatan una mirada diversa sobre los procesos y cómo hacerlos visibles.

Existen otras dos novedades que se hacen notar en este catálogo. Después de la muerte de Malaguzzi en 1994 surgen otros encuentros fundamentales que marcan, en parte, el futuro de la experiencia reggiana: el primero es con el profesor Jerome Bruner, que reconoce en Reggio la práctica real de muchas de sus ideas; y el segundo con el Ministerio de Educación Italiano que, después de 30 años, reconoce la fuerza de una experiencia y su deseo es construir planes de formación en la realidad escolar italiana.

Las dos versiones de la exposición han viajado por multitud de ciudades de países tan diversos como Italia, Alemania, Suecia, Dinamarca, Noruega, Finlandia, España, Islandia, Holanda, Gran Bretaña, Israel, Australia, Estados Unidos, Canadá y Francia.

Malaguzzi en el artículo de 1.985, explica cuatro razones de este éxito: la primera es el deseo cumplido de dar centralidad a los temas de la educación infantil con proyectos innovadores en una época de turbulencias políticas.

El segundo tiene que ver con la necesidad que existe de ver críticamente la pedagogía y la didáctica tradicional para encontrar nuevos contenidos y modelos organizativos. El tercero es la propuesta estética y comunicativa que propone una exposición que aboga por la unidad del niño y de los cien lenguajes. Y la cuarta es que se trata de un proyecto educativo real, capaz de narrar los posibles que se confrontan con una realidad cambiante. A estas cuatro razones habría que añadir una quinta que es el espíritu de la exposición.

En 1984 la exposición está en Barcelona. Diversos son los encuentros y relaciones que Malaguzzi mantiene en la ciudad catalana. Encuentros profesionales y amistades con la Associació de Mestres Rosa Sensat, con la Escola d'Estiu y con la Escola d'expressió, y con personas importantes en la pedagogía catalana y del Estado Español como Marta Mata, Irene Balaguer y Pepa Órdena.

Posteriormente la exposición vuelve a Reggio. En la escuela Ada Gobetti, con el asesoramiento pedagógico de Loris Malaguzzi y de Sergio Spaggiari, miembro de l'Equipe, realiza una extraordinaria experiencia con niños de 4 y 5 años sobre cómo estos viven y afrontan el tema de un hipermercado. Posteriormente se trabajará en torno a otro proyecto: el salto de longitud.

Otras actuaciones públicas nacionales e internacionales

En marzo de 1985, tras el paso de la exposición por Palma de Mallorca, coordinada por M^a. Antonia Puyol, ésta llega a Madrid, donde miles y miles de visitantes acogieron con agrado dicha propuesta. Tenemos que agradecer, entre otros, al empeño personal y profesional de Francesca Majò y Paloma de Pablo, el éxito de dicha iniciativa. Malaguzzi mantuvo diversos encuentros en el ámbito de aquella experiencia. En aquel momento el nombre de Loris Malaguzzi y la experiencia de Reggio Emilia ya sonaban a nivel europeo (Istoreco. Documento n^o: 419 Vídeo).

Diversas eran las ciudades que solicitaban la exposición, que pedían que el propio Malaguzzi u otros profesionales de Reggio acudiesen a dar cursos o conferencias, o algunas personas, profesionales, arquitectos y políticos, deseaban ir a Reggio a ver o vivir la experiencia. Reggio Emilia comenzaba a estar en el centro del interés europeo.

Pero Malaguzzi seguía trabajando con pasión y tenacidad en diversos proyectos en Reggio Emilia.

Dichos trabajos debían ser presentados en un Congreso Internacional que se iba a celebrar en el Hotel Astoria de Reggio Emilia el 29, 30, 31 de mayo y 1 de junio. El título como siempre sugerente: *Esperienze e problemi. Modelli e congetture teorico-pratiche nell'educazione dei bambini*. Un Congreso idea de Malaguzzi y del Equipe.

,Un evento en el que participaron más de 400 profesionales de Italia, Suecia, Dinamarca, Suiza, Luxemburgo, Alemania y España (Istoreco. Documento nº: 720.1 - BT - 509).

El congreso lo abría el alcalde de Reggio, para continuar con las intervenciones de Carla Rinaldi y Egle Becchi, Amelia Gambetti y Giulia Notari presentarían una experiencia sobre la autoidentificación. Simona Bonilauri, Paola Cagliari y Maria Pia Destefani narraron el proyecto *La città cos'è per il bambino, come la percorre, la vede, la racconta, come la razionaliza e la rappresenta*, un tema recurrente e importante para Loris Malaguzzi.

Este aboga por hacer reflexiones psicológicas, antropológicas y pedagógicas que den una imagen más rica de la infancia. El lenguaje gráfico del niño nos ofrece una posibilidad única para entender esta riqueza. Propone salir de la idea del dibujo como puro entretenimiento para descubrir las potencialidades inteligentes de conocimiento que propone (Istoreco. Documento nº: 4000 - FG - 74).

Para Malaguzzi, dibujar, modelar es el símbolo del placer, es lúdico, fabulatorio, motor, hedonístico, visual, rítmico, espacial, autoidentificatorio, repetitivo, cognoscitivo, relacional, estético y simbólico.

Con todo ello, Malaguzzi trata de hacer emerger el lenguaje plástico. A la vez que cree que la escuela no debe ser una rémora de los grandes descubrimientos tecnológicos de la sociedad.

Opina que la escuela debe investigar la forma de conocer de los niños y los cambios que en la inteligencia provocan las nuevas formas tecnológicas como el ordenador. La escuela y el ordenador no deben ser un freno a las nuevas formas de pensamiento, sentimiento y conocimiento.

Ésta es una de las razones que hará esta experiencia insólitamente famosa en Italia y en el mundo. Este tema llevará posteriormente a Malaguzzi a realizar profundas reflexiones sobre la forma de razonar de los niños, los cambios en la forma de pensar y a realizar críticas, sobre todo, a la epistemología.

Eran los años en que Malaguzzi descubre las fascinantes teorías de los sistemas complejos. Estas teorías, lejos de la pedagogía, son inspiración de ideas para matizar sus interpretaciones con respecto al conocer infantil y sus repercusiones didácticas.

Es el descubrimiento de autores como Prigogine, que valora el desequilibrio como fuente de energía positiva o el descubrimiento de la no linealidad como forma de aprendizaje.

Ese mismo año, 1985, algunas radios alemanas dedicarán programas sobre la experiencia reggiana, haciendo diversas entrevistas a Loris Malaguzzi (Istoreco. Documento nº: 312 - FG - 62).

También el ayuntamiento de Reggio y las escuelas realizan una propuesta de convenio sobre la cuestión de la integración educativa. Un tema siempre presente, como podemos recordar, en las escuelas de Reggio, pero que ahora va a quedar absolutamente regulado en cuanto a criterios de admisión, selección de instituciones educativas, relaciones con las familias y personal especializado para coordinar y atender dicho servicio.

Pero si también tenemos que recordar el año 1985 es porque Malaguzzi cumple 65 años, y como funcionario municipal es obligado, muy a su pesar, a jubilarse. Será sustituido por Sergio Spaggiari, miembro del equipo. Fueron momentos difíciles para Loris y para la experiencia reggiana. Existían dificultades legales para atribuir un rol adecuado a esta figura. No tenía, incluso, una adecuada ubicación física dentro de la institución.

Tras diversos meses de batallas, el gobierno de la región Emilia-Romagna, le da un encargo institucional: coordinar la exposición y, posteriormente, las exposiciones a nivel internacional.

Ésta era la llave que le permitiría permanecer junto al proyecto. Era la llave que, también, le iba a permitir asesorar experiencias en las escuelas y viajar libremente por el mundo, a los lugares donde fuera la exposición y a otros, para ampliar contactos y dar a conocer un proyecto de defensa de los derechos de la infancia.

Ampliación de relaciones y de amistades internacionales

Del 8 al 11 de abril de 1984 Malaguzzi viaja a Pamplona invitado por la entonces Escuela Universitaria Huarte San Juan, perteneciente a la Universidad de Zaragoza. En 1985, mientras la exposición estaba en Madrid, Antonio Eslava, artista navarro, entró en contacto con Malaguzzi. Antonio queda fascinado con el personaje. Será su mujer, Isabel Cabanellas, catedrática de expresión plástica, la que consigue su presencia aquella semana en Pamplona. Desde ese 1986, el propio Malaguzzi volvería a Pamplona en tres ocasiones más, y otros profesionales de Reggio han llegado hasta la capital navarra a impartir diversos cursos de formación en la Universidad y en las Escuelas Infantiles Municipales (Istoreco. Documento nº: 168 - FT - 688).

En septiembre y octubre de 1999, Malaguzzi y otros protagonistas de la experiencia reggiana mantienen diversas entrevistas con algunos docentes de universidades americanas que, desde hacía algunos años estaban interesando por la experiencia reggiana.

Entre ellos destacan **Carolyn Edwards** (Profesora de la Universidad de Kentucky), **George Forman** (Profesor de la Facultad de Pedagogía de la

Universidad de Massachusetts) y **Lella Gandini** (Profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Massachusetts).

La idea es construir un libro que narre la teoría y la práctica de la experiencia reggina. De dichas entrevistas, surgirá una edición inglesa de un libro, después traducido a otras lenguas. Dicha obra –que incluye una larga entrevista a Loris Malaguzzi– es, en estos momentos una de las mejores recopilaciones teóricas sobre la experiencia reggiana (Edward y otros, 1993).

Proyectos y, siempre, análisis crítico de la realidad social.

Son varios los hechos que podemos recordar con respecto a Malaguzzi en 1992. Uno muy significativo tiene que ver con la diversidad de encuentros de formación que mantuvo con el personal de las escuelas y delegaciones extranjeras. Encuentros que, en su posibilidad dialéctica, le servían para profundizar sus propias ideas.

Malaguzzi era muy consciente, como siempre, de que las escuelas que recibían delegaciones debían trabajar dentro, pero tener un ojo fuera, ser capaces de ver la imagen que daban. Con este objeto el Malaguzzi inconformista y anticipador escribe un documento en el que reflexiona sobre este tema y propone un debate serio sobre el mismo. Quizás comenzaba a darse cuenta de que el volumen de trabajo que dichas delegaciones generarían no podría ser asumido por los medios organizativos disponibles en las escuelas en aquel momento.

Para él era imprescindible inventar nuevos recursos, establecer un recambio generacional, buscar nuevas fuentes de financiación y contar con las personas –conocedoras de la experiencia– que, jubiladas, pero jóvenes y con ganas, pueden ser tenidas en cuenta para ayudar a organizar la acogida a las delegaciones.

Es importante, pensar sobre la calidad de las escuelas, lo que éstas ofrecen en otros lugares, qué es lo genuino de las mismas y razonar sobre las relaciones nacionales e internacionales que las escuelas crean como una red de consecuencias, en parte, previsibles y, en parte, imprevisibles. Pero para Loris es importante que estas relaciones para Reggio no sólo supongan ofrecer algo.

Es necesario verlas como una forma de intercambio de intereses teóricos, prácticos y culturales, de gran riqueza humana, que también necesita Reggio.

Propone potenciar el *Centro Documentazione* para organizar, orientar el sentido de cada delegación y potenciar nuevas investigaciones junto a la coordinación pedagógico-didáctica del *équipe*. Investigaciones y documentaciones que puedan, aprovechando las nuevas tecnologías, crear copias y publicaciones en inglés, que puedan ser vendidas internacionalmente.

Pero Suecia, el primer país interesado por la experiencia reggiana, también continuaba, año tras año, demandando formación. Malaguzzi, que siempre se mostró agradecido con ese país, participó y organizó ese año de 1992 dos seminarios: uno en mayo y junio y otro en octubre. Los seminarios con los educadores suecos eran continuados y, en ocasiones, con las mismas personas. Este hecho obligó a Malaguzzi a esforzarse por buscar nuevas reflexiones por matizar su pensamiento con nuevas ideas. Era una persona acostumbrada a no repetirse, a innovar.

Pero en esta ocasión, ya con la tranquilidad y lucidez de los últimos años, Malaguzzi ajusta las palabras y las imágenes para decir, siempre, algo nuevo, algo provocador que haga pensar o dudar de nuestras verdades más aferradas.

El guión que Malaguzzi dio para una de sus conferencias fue: distancia entre teoría y práctica; representaciones sociales de la infancia; las cien ocultaciones de los niños y los cien lenguajes de los niños; la creatividad como

forma de aprender y de conocer; conocer para producir o conocer para conocer y entender; la pobreza de la enseñanza programada; los beneficios de aprender a aprender, la escuela como investigación y metacognición; identidad, autonomía, competencia, creatividad del niño con respecto a los nuevos *Orientamenti*; una pedagogía que dé forma a las cosas, referencias histórico-críticas de nuestra experiencia; y una educación como necesidad de elegir.

El año termina con un nuevo y gran acontecimiento para Malaguzzi. Le conceden, el 11 de noviembre, el prestigioso premio LEGO. Se lo conceden el premio como reconocimiento a su actividad tenaz e innovadora en favor de los niños y de su desarrollo en la educación infantil. El premio simbolizado en YGDRASIL (árbol de la vida y de la mitología danesa) consiste en un millón de coronas danesas. La parte que correspondía a Malaguzzi la empleó en potenciar la creación de un nuevo centro de estudio y de investigación sobre las capacidades de los niños en Reggio Emilia; lo que posteriormente sería Reggio Children.

Vamos a recordar a continuación las actividades llevadas a cabo por Malaguzzi durante el año 1993. En febrero, el día 3, participa en un encuentro sobre la música. El 4 de abril participa en un encuentro con Dennie Ewolf, profesora de la Universidad de Harvard, junto a Howard Gardner. El tema: la valoración de los servicios educativos.

El 24 de abril participa en Turín en un Congreso regional bajo el título *L'asilo Nido/Un diritto delle bambine e dei bambini*.

El 11 de mayo participa en un encuentro con Lilian Katz, profesora del Departamento de Pedagogía y Directora de ERIC/EECE de la Universidad de Illinois. El tema es la continuidad del anterior encuentro sobre la valoración cualitativa de los servicios educativos.

El 9 de julio realiza un encuentro con la Escuela Diana sobre las relaciones adulto-niño. En él profundiza sobre el concepto de interacción intencional como necesidad vital del ser humano para construir una relación de reciprocidad o de convivencia.

El 4 de octubre realiza un encuentro con las escuelas Diana y La Villeta. En este encuentro habla de la escuela como un espacio coevolutivo, un ámbito de comunicación individual y social, un lugar de experiencias de vida convencionales y no convencionales, una identidad que deja huellas, y un lugar de participación. La escuela como un instrumento de educación transicional de relaciones e interacciones activas entre diversos sujetos y protagonistas activos de una experiencia en la que buscan sentido a su propia identidad.

Mientras, Malaguzzi se dedicaba incesantemente a estudiar y profundizar en sus ideas. Siempre era un gran estudiante no curricular pero, en estos años, tenía el tiempo, la tranquilidad y la serenidad necesaria para estudiar con más fuerza, y a eso dedica sus energías y su tiempo.

También son de destacar, durante ese año, los diversos encuentros que dedica a reuniones con el *équi*pe. Es como si, también, en pequeños grupos necesitase transmitir y profundizar algunas ideas y consideraciones. En estos encuentros trata, principalmente, dos temas. El primero trata de la presentación de la idea de crear una Fundación (luego sería Reggio Children) para mantener y construir una relación internacional y multidimensional, ante una situación que, debido al número de solicitudes, se está volviendo ingobernable. Convoca a reflexionar sobre este fenómeno y desvelar lo genuino del proyecto de Reggio Emilia. Un proyecto que quiere ser importado e imitado en diversas partes del mundo y en diversas culturas.

El segundo tiene que ver con el tema, siempre justamente reiterativo, de la participación social.

Los seminarios con los amigos suecos continúan siendo una tradición.

El año 1993 iba a ser un año de nuevo reconocimiento internacional. Malaguzzi viaja a Chicago para recibir el premio Khol Foundation. Un premio a Malaguzzi y a las escuelas de Reggio Emilia por su labor educativa a favor de los derechos de la infancia.

Y así llegamos al año 1994, en el que el 30 de enero fallece Malaguzzi tras un infarto. La prensa internacional se hizo eco del trágico acontecimiento y miles de telegramas de condolencia de todo el mundo llegaron a Reggio.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



**3ª PARTE: LA DIFUSIÓN DE LA PROPUESTA
EDUCATIVA**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

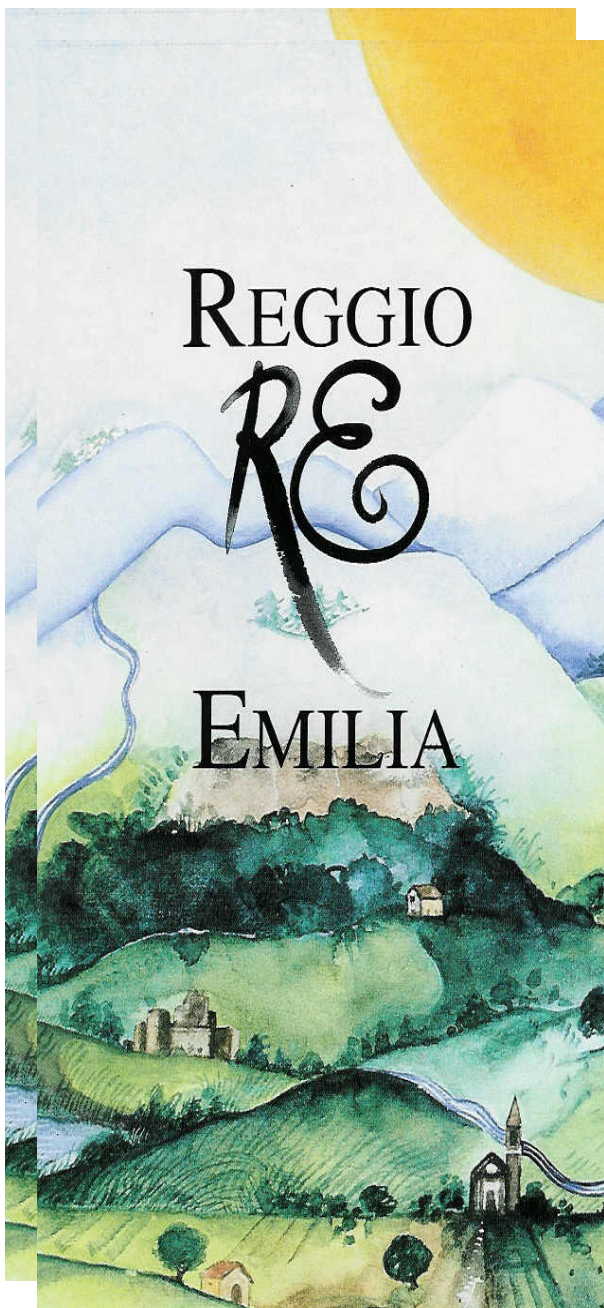


Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.- LAS ESCUELAS REGGIANAS

5.1. La Propuesta Educativa de Loris Malaguzzi.

Origen del Proyecto: la ciudad de Reggio Emilia



La experiencia de las escuelas municipales de Reggio Emilia cuenta en la actualidad con más de cuarenta años de experiencia.

El análisis de la obra de Loris Malaguzzi ha de situarse en el contexto de la historia de los servicios para los niños más pequeños de Italia.

Estos servicios comenzaron a principios del siglo XIX con las primeras “salas de custodia” que se crearon por razones filantrópicas y que tenían como objetivo principal garantizar un lugar seguro para los niños mientras sus padres trabajaban.

Posteriormente, la creación de los primeros centros para niños pequeños de Ferrante Aporti (1791-1858) significó un progreso muy grande. Estos centros enfatizaban que los centros al cuidado de los niños también tenían que ocuparse de las primeras fases de aprendizaje.

También fue importante la experiencia de los jardines de infancia al estilo Fröebel, que se extendieron por el norte de Italia a finales del siglo XIX, y que contribuyeron a valorar el juego en el desarrollo de los niños más pequeños.

A finales del siglo XIX y en el siguiente, las ideas educativas que más impronta tuvieron fueron sobre todo la de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi y las de María Montessori. Las hermanas Agazzi trabajaban en el Instituto Mompiano, cerca de Brescia, donde formularon sus métodos educativos.

El elemento fundamental era la vida familiar, y ésta se reflejaba directamente en las actividades desarrolladas en la escuela. Los niños aprendían las tareas que se les pedía en casa: poner la mesa, aseo personal, mantener las habitaciones limpias. También se consideraba básico el elemento religioso.

Las hermanas Agazzi importaron de los jardines de infancia fröebelianos la importancia del juego, aún cuando Rosa Agazzi (1866-1951) critica la rigidez de los principios de Fröebel y no acepta el principio de los “dones” estandarizados. En lugar de eso, proponía la idea innovadora de un museo de “andróminas” construido con materiales de la vida diaria que los niños traían al parvulario.

En el mismo momento histórico, María Montessori (1870-1952), que originariamente se había implicado en proyectos con niños con discapacidad, estaba desarrollando una experiencia muy importante. Creó la “Casa de los Pequeños”, la primera que se fundó en Roma en 1907. Sus métodos prestaban especial atención a las actividades sensoriales y autodidácticas, con el apoyo que significaba el uso estructurado de materiales innovadores y estimulantes. La expansión del método Montessori encontró obstáculos por su base científica y también por el apoyo que recibió, inicialmente, de sectores socialistas y laicos.

Por el contrario, la propuesta de las hermanas Agazzi se difundió mucho más ampliamente porque era considerada moderadamente innovadora y no requería el uso de materiales costosos ni períodos de formación muy largos de las maestras.

Todavía en la actualidad, las escuelas Montessori no son muy numerosas en Italia, mientras que el método de las Agazzi inspira la mayoría de los parvularios, especialmente los gestionados por el Estado (Catarsi, 2004).

Una historia larga y rica en momentos y encuentros significativos, que aquí puede ser recorrida de manera sintética, ofreciendo un mapa de los acontecimientos más relevantes que han trazado su identidad.

Posiblemente este sea un momento propicio para reflexionar sobre el origen y la propuesta educativa de Loris Malaguzzi.

Nosotros hemos empleado la observación participante en el viaje de estudios realizada a Reggio para conocer en profundidad las mencionadas escuelas.

El Ayuntamiento de Reggio Emilia instituyó la red de servicios a partir del año 1963 con la creación de las primeras Escuelas de la infancia para niños de 3 a 6 años. Estas escuelas se inspiran y son una continuidad, de las experiencias de autogestión llevadas a cabo por los movimientos de las mujeres, o incluso de las anteriores, nacidas en la posguerra y muy extendidas sobre el territorio, sobre todo en las casas de campo y en la primera periferia.

A finales de los años sesenta será cuando se realizará el desarrollo más consistente de las escuelas municipales de la infancia al que se suman, en 1971, las guarderías infantiles, también de gestión municipal. Esta fuerte expansión, es fruto de la extraordinaria movilización de los movimientos femeninos, de las intuiciones

del profesor Malaguzzi y de la actividad del Ayuntamiento, que siente que tiene el deber de dar respuesta a las solicitudes de las familias, no sin conflictos en su seno, en particular entre las fuerzas políticas que se enfrentan en esos años: los partidos laicos y de izquierdas, en mayoría en el Ayuntamiento de Reggio Emilia, y los católicos.

Una vez más, las mujeres desarrollarán un papel fundamental, al ser capaces de sustentar los servicios por medio de acciones innovadoras que a veces las llevan a oponerse a los propios grupos políticos a los que pertenecen.

El Ayuntamiento construye nuevas escuelas, readapta estructuras y, mientras tanto, acoge las solicitudes de municipalización de todas aquellas escuelas que, desde la inmediata posguerra, han surgido por iniciativa popular y que en los años sesenta son puestas a dura prueba en su supervivencia cotidiana por la dificultad para hallar recursos económicos, vista la necesidad de cualificar el servicio con más enseñantes, materiales didácticos y mejores ambientes.

A partir de esos años el hecho de disponer de unos servicios de calidad pasa a ser reconocido como un derecho de la infancia y de las familias, y a ser asumido como tal por parte de todos, enseñantes, padres, ciudadanos, administradores y políticos que trabajan a favor de la realización y del desarrollo de estos servicios. Desde siempre las instituciones educativas del Ayuntamiento de Reggio Emilia se han caracterizado por:

- la contemporaneidad de las reflexiones teóricas
- su arraigado empeño en la búsqueda y en la experimentación, sustentados por procesos de formación permanente de los trabajadores
- una organización del trabajo intensamente colegiada y relacional,
- la importancia del ambiente como interlocutor educativo,
- la presencia del taller, y
- las relaciones sinérgicas con las culturas territoriales.

Todo eso identifica y sustenta un proyecto educativo global para la franja de 0 a 6 años que, basándose en la imagen de un niño dotado de potencialidades y sujeto de derechos, promueve su formación mediante el desarrollo de todos sus lenguajes: expresivos, comunicativos, simbólicos, cognitivos, éticos, metafóricos, lógicos, imaginativos y relacionales.

Al terminar la segunda guerra mundial, Italia como muchos otros países había quedado tocada de muerte. Un territorio arrasado en el que había que empezar desde cero en muchos aspectos: reconstruir edificios enteros, levantar fábricas, buscar posibilidades de encontrar recursos. Se empieza a gestionar cooperativas agrícolas en esta zona, a recuperar monumentos y espacios artísticos.

Un grupo de mujeres se plantea que la escuela es casi el primer objetivo. Necesitan trabajar, organizarse, y quieren además que sus hijos no estén simplemente recogidos esperando su vuelta.

La escuela se va construyendo con sus propias manos y con las de otros ciudadanos y vecinos que empiezan a impulsar otros centros en pueblos cercanos a Reggio Emilia. Estos aspectos están narrados con detalle en el libro *Ladrillo a ladrillo* de Barozzi.

Loris Malaguzzi, maestro entonces de la escuela estatal, tiene noticia de este movimiento y decide ayudarles compaginando durante un tiempo su trabajo en el centro en que estaba destinado y su colaboración en la construcción de estas nuevas escuelas autogestionadas.

Este arranque, en el que el impulso de las mujeres fue decisivo junto al apoyo del Comité de Liberación Nacional, fue el hilván para que el tejido de aquellas escuelas municipales que surgieron, hoy siga siendo una realidad y un referente para muchos de nosotros.

Malaguzzi finalmente se incorpora de lleno al Proyecto y en 1963 nace la primera Escuela Infantil Municipal de Reggio Emilia para niños y niñas de 3 a 6 años. Dicha experiencia, tan fuertemente caracterizada, constituye desde hace años una referencia de intensa vitalidad que, en incesante progresión, es objeto de interés, de estudio y de comparación por parte de enseñantes, pedagogos, investigadores, administradores y personalidades de la política y la cultura procedentes de toda Italia y de todas las partes del mundo.

Son encuentros múltiples que alimentan la experiencia misma, que desde su orígenes se ha desarrollado a través de la cultura del diálogo, de la comparación y del intercambio interactivo con otras realidades.

Ya en marzo de 1971, continuando con la obra de Bruno Ciari, se celebraría en Reggio Emilia el Congreso Nacional: “Experiencias para una nueva escuela de la infancia”, la primera manifestación sobre el tema de la educación infantil promovida por parte laica, en el que participaron más de 900 enseñantes.

En 1975 la experiencia reggiana contribuye de modo determinante al éxito del Congreso Nacional convocado por la Región Emilia-Romana en Bolonia sobre el tema: “El niño objeto y fuente de derecho en la familia y en la sociedad”. Una iniciativa de gran valor y resonancia, cuyos actos constituyen todavía un documento de gran interés para quien quiera recorrer los acontecimientos y los procesos que han favorecido el tránsito hacia una nueva cultura de la infancia.

En 1976 los Nidos y las Escuelas de la Infancia de Reggio Emilia son acusadas de “antirreligiosidad” y “anticlericalismo” en un programa radiofónico.

En respuesta, las instituciones se ofrecen como campo de debate abierto, durante todo un año escolar, sobre temas de educación y de educación religiosa en particular. En dicho debate participan padres, enseñantes, personalidades de la escuela, de la cultura y de la política y representantes de los diferentes cultos

religiosos. Este aprendizaje de progresiva y liberadora civilización y cultura concluirá con un documento escrito: “La educación religiosa y la educación de los niños” compartido por todos los participantes y todavía de gran actualidad, gracias a las continuas reflexiones y las puestas al día que poco a poco se irán aportando.

En 1980 se constituye en Reggio Emilia el Grupo Nacional de Guarderías Infantiles, hoy Grupo Nacional de Nidos y Jardines de Infancia. Un organismo independiente que agrupa a enseñantes, trabajadores, pedagogos, investigadores y docentes universitarios para reforzar, debatir y profundizar los temas que se refieren a los nidos y más en general las problemáticas relativas a la condición de la infancia.

Se consolida así el diálogo con otras experiencias, y con otros nidos y escuelas que participan en el intento común de garantizar unos niveles de calidad en los servicios para la primera infancia en el país.

Hacia la mitad de los años ochenta, la red municipal de las instituciones educativas estaba compuesta por 21 Escuelas de la infancia y 13 Nidos.

A pesar de este esfuerzo de ampliación, muchas familias no logran encontrar un sitio para sus niños en las instituciones, especialmente en los nidos.

Aumenta, pues, la demanda, pero al mismo tiempo las crecientes dificultades de gestión, impuestas por las leyes económicas, que hacen imposible proceder a una ampliación de la red.

La realidad impone buscar nuevas vías para dar respuesta a estas importantes necesidades de la comunidad reggiana. El momento quizás más crítico tiene lugar cuando, hacia finales de los años ochenta, la progresiva reducción de las financiaciones del Estado a los entes locales crea no pocos

problemas a las instituciones educativas municipales de Reggio Emilia, cuya propia existencia se pone en discusión a grandes rasgos. En efecto, también hay quién, en sintonía con tendencia análogas que están arraigando en muchas otras realidades italianas, formula hipótesis acerca de un traslado al Estado de toda la red municipal reggiana.

Para salir de esta crisis el Ayuntamiento de Reggio Emilia elige un camino propio y original. Después de un largo debate en torno a los servicios para la primera infancia y a su valor como patrimonio cultural y como inversión social, la respuesta de la ciudad es una vez más positiva y su *vocación pedagógica* toma un nuevo impulso.

Con la realización del *Proyecto Infancia*, el Ayuntamiento de Reggio Emilia toma una decidida elección a favor de la infancia, reorganizando la propia red que, frente a la estatalización de las escuelas de la infancia en una sola sección, amplía los servicios del nido. Al mismo tiempo, el Ayuntamiento se empeña en potenciar la oferta de instituciones de calidad para la infancia, contribuyendo, en virtud de su propia experiencia, al crecimiento de todas las demás instituciones presentes en lo que se ha convertido en un verdadero y propio sistema mixto: escuelas municipales de la infancia y escuelas maternas estatales y privadas.

Gracias a estas orientaciones se llega a otra importante decisión: en 1987 nacen, los dos primeros nidos cooperativos, de la convención entre el Ayuntamiento y algunas cooperativas que operan en el ámbito de los servicios a la persona.

Esto lleva al nacimiento de dos nidos posteriormente, a los que -con los años- se suman otros muchos, tantos que hoy en la red de los servicios cooperativos asociados con el Ayuntamiento cuenta con nueve nidos y tres escuelas-nido, administrados por cuatro cooperativas.

De éstas, dos son de grandes dimensiones y consolidadas en el tiempo, y las otras dos han nacido recientemente de itinerarios formativos destinados a jóvenes mujeres interesadas en activar actividades autónomas en el sector educativo.

De nuevo, a partir de los años noventa, se replantea el problema de dar respuesta a las numerosas familias que demandan que a sus hijos se les acoja en los nidos y en las escuelas de la infancia, y también debido a la reactivación de los nacimientos.

Es en esos años cuando un grupo de padres, a través de la Asociación Ágora, da vida a la autogestión de una sección de nido dentro de la escuela-nido municipal. Actualmente la Asociación Ágora administra dos secciones de nido y una de escuela-nido dentro de tres estructuras: un nido-escuela asociado, un nido asociado y otro municipal.

Otra etapa fundamental de este proceso es la puesta en práctica -en 1994- de un convenio con la FISM (Federación Italiana de Escuelas Maternales), por el que el Ayuntamiento de Reggio Emilia -el primero entre un gran número de Ayuntamientos que desde entonces en Italia vienen llegando a acuerdos parecidos- reconoce el servicio que desarrollan las escuelas de inspiración religiosa y les otorgan contribución para sustentar sus procesos de cualificación, puesta al día y formación del personal, inserción de niños con minusvalías, mejora de los ambientes, apoyo a las familias con dificultades, etc.

En el ámbito de esta acción de cualificación y ampliación de los servicios, en 1997 el Consejo Municipal vota un Plan de cara al año 2000 con tres nuevas estructuras 0-3 años, a las que en los años siguientes se tienen que añadir nuevas estructuras porque el curso demográfico de la ciudad está en fuerte crecimiento (más de 15.000 habitantes de 1991 a 2001).

Otro objetivo también es el de la cualificación por la diferenciación de las ofertas desde el punto de vista organizativo: servicios que pueden ser disfrutados por los usuarios durante un tiempo prolongado (de 8:00 a las 16:00 horas, con posibilidad de extenderse hasta las 18:20 horas), o a tiempo parcial (de 8:00 a 13:00 horas); pero también servicios que pueden ser utilizados por los niños y los adultos al mismo tiempo llamados *espacio encuentro*.

La voluntad, expresada desde el principio de la experiencia, de tener inseparablemente unidos el elemento cualitativo con el cuantitativo, encuentra también continuidad y coherencia gracias a las últimas innovaciones que refuerzan no sólo la red, sino también la propia identidad de los nidos y las escuelas. En el mismo sentido deben leerse también las últimas modificaciones aportadas; por lo tanto, además de la presencia de un tiempo adicional (*tiempo largo*) para los que necesitan también ofrecer a su hijo un lugar acogedor después del horario tradicional de cierre del servicio, se trata asimismo de crear una nueva identidad de servicio, proponiendo nidos que acaben el servicio a las 13:00 horas y una experiencia de encuentro para las tardes (*un espacio de encuentro*), para niños y familias que, incluso no disfrutando del nido, deseen tener ocasiones de diálogo y juego con otros niños, familias y educadores expertos.

Aunque las primeras muestras de atención extranjeras hacia la experiencia reggiana se inician con las visitas de delegaciones de Cuba, de España, de Japón, de Bulgaria, de Suiza y de Francia, es en 1979 cuando se lleva a cabo un intenso intercambio con representaciones suecas, que culminará en 1981 con la exposición en el *Moderna Museet* de Estocolmo de la Exposición “El ojo salta el muro”, testimonio del trabajo de los Nido y las Escuelas de la Infancia reggianos que se había presentado el año anterior en Reggio Emilia.

La exposición de Estocolmo iba acompañada de un documental de la televisión sueca sobre la experiencia reggiana y de una publicación sobre el mismo tema a cargo de pedagogos, periodistas y escritores de dicha ciudad.

De ahí parte el éxito de la Exposición, que, puesta al día progresivamente hasta llegar a la versión actual de “Los cien lenguajes de los niños”, desde hace más de veinticinco años sigue recorriendo el mundo llevando a todos los continentes su mensaje de esperanza sobre la infancia, sus potencialidades y sus derechos. La Exposición testimonia y solicita el continuo proceso de búsqueda que caracteriza la identidad del proyecto y de cada institución.

En efecto, la actitud de búsqueda garantiza la identidad y la originalidad de la experiencia y entre tanto promueve su cambio.

También se han llevado a cabo algunos trabajos a nivel nacional e internacional, entre los que pueden citarse:

- “Niños, espacios y relaciones. Metaproyecto de entorno para la infancia” con la Domus Academy de Milán.
- “Hacer visible el aprendizaje: niños que aprenden individualmente y en grupo”, con la Universidad de Harvard y el Proyecto Zero.
- “La construcción sociocultural de las relaciones escuela/familia: Reggio Emilia y la Italia de hoy”, con la New Hampshire University y la Universidad de Milán.
- “CAB: Construction kids made of Atoms and Bits”, con el Lego Group (Dinamarca), la School of Education and Communication, University (Suecia y el Instituto de Tecnologías Didácticas CNR).
- “Niños en diálogo con la naturaleza y naturaleza en diálogo con los niños”, con los socios suecos del Stockholm Institute of Education, el Reggio Emilia Institutet, La Carpe Vitam Foundation, y la Lemshaga Akademi.

La exposición “Los cien lenguajes de los niños” favorece, además, la intensificación de intercambios con el extranjero. Año tras año, cada vez más personas de muchos países, y de diferentes profesiones y por distintos motivos se

acercan a la experiencia educativa reggiana, alimentando exponencialmente su “notoriedad” internacional.

Además, se intensifican tanto la participación en congresos y seminarios internacionales, como la promoción, en Reggio de importantes iniciativas, entre las que recordamos en 1990 el Congreso Internacional “Así pues, ¿quién soy yo? Decídmelo antes que nada”, el Simposio Internacional “Aprender sobre el aprender”, de 1999, y en febrero de 2004 el Congreso Internacional “Atravesar confines”.

También la creciente fama internacional se pone en evidencia en 1991, cuando un jurado de expertos internacionales, por medio de la prestigiosa revista estadounidense Newsweek, identifica a la Escuela Municipal de la infancia “Diana” de Reggio Emilia, en representación de la red de servicios municipales, como la institución más vanguardista del mundo respecto a la educación de la infancia.

Todo esto también contribuye a modificar el número y la tipología de las solicitudes procedentes del extranjero respecto a la experiencia reggiana, cada vez más orientada a buscar relaciones de efectiva colaboración para la puesta en marcha en otros países de instituciones que se inspiren directamente en lo que se define comúnmente como “Reggio Approach”, el enfoque de Reggio Emilia a la educación de la infancia.

En 1994 para dar respuesta a estas innumerables solicitudes, el Ayuntamiento de Reggio Emilia, ante la imposibilidad estructural de hacerles frente directamente, promueve la constitución de una sociedad (*public company*) a fin de que pueda respaldar su acción.

Así nace Reggio Children -Centro Internacional para la defensa y la promoción de los derechos y las potencialidades de las niñas y los niños-, de una

idea de Loris Malaguzzi, al que no le da tiempo de verla realizada, y del apoyo de un grupo de ciudadanos y administradores.

Ahora Reggio Children es una sociedad con capital predominantemente público. Un 54% pertenece al Ayuntamiento de Reggio Emilia y un 3% la Región Emilia-Romana, con una amplia participación del mundo privado en calidad de empresas cooperativas operantes en lo “privado-social” y una fundación bancaria, pero también de ciudadanos particulares, como, por ejemplo, los enseñantes y los padres de los nidos y de las escuelas, que en su mayor parte pertenecen a la Asociación Internacional “Amigos de Reggio Children” que vive del trabajo voluntario de los asociados, promoviendo y colaborando en muchas iniciativas junto a los Nidos y las Escuelas de la infancia y Reggio Children.

La asociación, por ejemplo, está empeñada en acoger a las delegaciones italianas y extranjeras que llegan a Reggio Emilia para conocer y estudiar la experiencia del “Reggio Approach”; además, gestiona Remida-Centro de reciclaje creativo de material de desecho donado por sociedades y empresas, puesto a disposición de nidos, escuelas, ludotecas, centros diurnos, etc.

Reggio Children, trabajando en estrecha colaboración con los nidos y las escuelas de infancia reggianas, se ocupa sobre todo de difundir una idea “fuerte” de la infancia, de sus derechos, y de sus potencialidades y recursos, a menudo todavía desconocidos y eludidos.

Las actividades de la sociedad, en coherencia con su misión y a través de una vasta red de acuerdos culturales, se concretan en áreas específicas, como las de investigación, formación, de consultoría y colaboraciones, de exposiciones e industria editorial; los proyectos de cooperación internacional tienen, además un valor especial.

En el transcurso de los años se intensifican la consultoría, los intercambios y las colaboraciones en nidos y escuelas conectados con la experiencia educativa reggiana en Albania, Australia, Brasil, Canadá, Corea, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Noruega, Nueva Zelanda, Reino Unido, España, Estados Unidos, Suecia, Tailandia, etc.

Desde 1995 se mantiene un diálogo del carácter excepcional con el profesor Jerome Bruner; a partir de este primer encuentro, el ilustre psicólogo viaja cada año a la ciudad de Reggio con ocasión de diversas iniciativas y encuentros, y en 1997 recibe la condecoración de ciudadano honorario y en junio de 2003 la de la licenciatura *ad honorem* del Ateneo de Módena y de Reggio Emilia.

En los últimos años se consolida la relación iniciada con Howard Gardner y el Projet Zero de la Universidad de Harvard, con los que se desarrollan proyectos de investigación y colaboración.

Junto a estos prestigiosos y privilegiados diálogos cabe destacar los mantenidos con muchos acreditados investigadores y estudiosos entre los que se cuentan: Irene Balaguer, Gunilla Dahlberg, George Forman, Lella Gandini, Lilian Katz, Susana Mantovani, Peter Moss, Tullia Musatti y otras muchas personalidades.

Se abren mientras tanto nuevas áreas de atención a la calidad de la vida no sólo de la infancia, sino de las nuevas generaciones en general, en la cotidianeidad y más allá de las paredes de la escuela, a fin de concretar este esfuerzo de diálogo con otras competencias y saberes que desarrollan las búsquedas con empresas de varios sectores, entre las que cabe citar Alessi, Ikea, Play+. También corresponden a esos mismos años las relaciones con el Ministerio de Enseñanza Pública de Italia, que no sólo reconoce oficialmente y por primera vez, después de más de treinta años de vida, el valor de la

experiencia reggiana, sino que también propone un acuerdo con el Ayuntamiento de Reggio Emilia para la cualificación de la escuela de la infancia estatal en Italia.

Dicho Ministerio patrocina además, la exposición “Los cien lenguajes de los niños”, impulsando así en Italia un recorrido que refuerza los vínculos existentes entre Reggio y otras ciudades, y favoreciendo otros nuevos : Palermo, Nápoles, Roma, Turín, Ascoli Piceno, Bari, y Varese. Así pues, la relación con el Ministerio ha supuesto una reserva de iniciativas que hoy han tomado caminos autónomos de colaboración entre las ciudades, las escuelas y las personas que se ocupan de la escuela y de la educación.

En octubre de 2003, en conmemoración de los cuarenta años de las primeras escuelas de la infancia (Robinson y Anna Frank), el Ayuntamiento de Reggio Emilia da vida a un proyecto de gestión de los servicios educativos denominado “Institución”. Un proyecto en el que se estaba trabajando desde hace tiempo y con el que se ha querido reafirmar la voluntad de mantener la gestión pública de los servicios y, al mismo tiempo, contar con un instrumento que permita una mayor autonomía y responsabilidad en la gestión de recursos humanos y económicos.

En este contexto de continua búsqueda de instrumentos innovadores para la gestión del presente, con la mirada puesta en el futuro, se incluye la puesta en marcha del Centro Internacional Loris Malaguzzi, para la valoración de la creatividad de niños y chicos.

El nuevo Centro es un lugar dedicado al encuentro de los niños y las familias, así como de los jóvenes y los chicos, donde podrán tener momentos de aprendizaje y formación, y de estudio e investigación.

Un lugar internacional en el que cada cultura, acogida con sus propias peculiaridades, puede dialogar con otras identidades y otras culturas en un cambio recíproco y generador.

En sus fines sociales y políticos del proyecto educativo de Malaguzzi se incluye en el modelo “emancipatorio-crítico”.

LA ISTITUZIONE

Desde octubre de 2003 los centros infantiles vienen siendo gestionados por una entidad llamada ISTITUZIONE. La *Instituzione* es un ente específico del gobierno local con autonomía pedagógica y administrativa, con un presupuesto independiente y que tiene su propio órgano directivo nombrado por el alcalde:

Presidente:

Sandra Piccinini

Consejo Directivo:

Lucio Guasti, profesor de la Universidad Católica de Piacenza

Amelia Gambetti, maestra durante más de 20 años en el centro infantil Villetta y actualmente Coordinadora de la Red Internacional de Reggio Children

Germano Artioli, abogado

Giancarlo Lombardi, ingeniero, antiguo Ministro de Educación

Director:

Sergio Spaggiari

Instituzione se encarga de la gestión directa de los centros municipales de 0-3 años y 3-6, y de las relaciones con escuelas afiliadas, escuelas pertenecientes al FISM (Federación Italiana de Escuelas Infantiles Católicas) y centros infantiles estatales.

Es asimismo responsable del centro de reciclaje creativo Remida, del Taller de Teatro Gianni Rodari, y del Centro de Documentación e Investigación Educativa, Istoreco, con sede en el Centro Internacional Loris Malaguzzi.

Las escuelas infantiles de la ciudad ofrecen plazas para casi 6.000 niñas y niños:

1.539 en centros de 0-3 años y

4.323 en centros de 3-6 años.

Presupuesto del año 2007

Instituzione tiene un presupuesto de alrededor de 25 millones de euros, de los cuales 16 cubren gastos de personal, y 9 otros costes y servicios.

El ayuntamiento subvenciona con 19 millones, y el resto de fondos provienen de las cuotas de las familias (alrededor de 5 millones de euros) y de otras subvenciones de diferentes estamentos oficiales: estado, gobierno regional y provincial (1 millón de euros).

Red de servicios educativos para niñas y niños de 0-6 años en Reggio Emilia

La red de servicios educativos para los más pequeños que están bajo custodia de *la Instituzione* abarca 24 centros de 3-6 años (de los cuales 4 son gestionados por cooperativas que tienen un convenio especial con la administración local) y 26 centros 0-3 años (13 gestionados directamente por la *Instituzione* y otros 13 por cooperativas con convenios especiales).

Los centros infantiles acogen un total de 1.787 niñas y niños de entre 3 y 6 años, y 1.392 entre 3 meses y tres años.

Existe además en Reggio una asociación de padres que tiene firmado un acuerdo especial con la ciudad, que gestiona 2 aulas 3-6 (54 niños y niñas) y 1 aula 0-3 (21 niños y niñas).

Con esta presencia local de servicios para la etapa 0-6 que incluye además de los centros municipales, otros estatales y centros privados (la mayoría de ellos regidos por órdenes religiosas) se atiende al 91,6% de los niños entre 3 y 6 años, y al 40% de entre 3 meses y 3 años.

Red de servicios educativos para la infancia de Reggio Emilia 3 meses-3 años (2006-2007)

Entidad gestora	nº. de centros	nº. de niños/as
Ayuntamiento	13	823
Cooperativas	13	569
F.I.S.M. privado	7 aulas	126
Asociación de Padres	1 aula	21
Privado	2	66
Total	28 centros + 8 aulas	1.605 niños/as

Red de servicios educativos para la infancia de Reggio Emilia 3-6 años (2006-2007)

Entidad gestora	nº. de centros	nº. de niños/as
Ayuntamiento	20	1.625
Estado	13	850
F.I.S.M. privado	21	1.632
Cooperativas	4	162
Asociación de Padres	2 aulas	54
Privado	4	198
Total	62 centros + 2 aulas	4.521 niños/as

Lista de centros de 0-3 años de Reggio Emilia:

CENTROS MUNICIPALES	0-3 AÑOS	DIRECCIONES
Rodari		Via Cecati, 3-5
Rivieri		Via Balzac, 2
Bellelli		Via Puccini, 28
Peter Pan		Via Pradarena, 14
Cervi		Via Fucini, 1
Picasso		Via Pascal, 55
Panda		Via M.L. King, 2
Arcobaleno		Via Patti, 9
Sole		Via Caravaggio, 2
Allende		Via Gataluppa, 5
Alice		Via Pitagora, 10
Nido Scuola Girotondo		Via S. Allende, 1
Nilde Loti		Via F. Bandiera 12
Spazio Bambini L' Oasi		Via Paradisi, 6
CENTROS 0-3 AÑOS CON CONVENIO		DIRECCIONES
Giobi		Via Verdi, 2
Linus		Via Rivoluzione d' Ottobre, 29
Airone		Via delle Ortolane, 5
Arca		Angolo Via Dal. Verme
Agorà		Faber
Choreia		Via Gramsci, 5
La Gabbianella		Via Settembrini
Girasole		Via Martiri della Bettola, 51
Otello Sarzi		Via Guasco
Hiaku		Via Brigata Reggio, 29
Faber		Via Brigata Reggio
Codemondo		Via Teggi, 35

Lista de centros de preescolar de Reggio Emilia

ESCUELAS MUNICIPALES	DIRECCIONES
Allende	Via Gattalupa, 5
Andersen	Via delle Ortolane, 5
Anna Frank	Via Mutilati del Lavoro, 7
Balducci	Via della Canalina, 36
Belvedere	Via Mart. Della Bettola, 51

<p>Diana P. Freire Girotondo Gulliver Iqbal Masih Michelangelo B. Munari Neruda 8 Marzo Robinson Tondelli XXV Aprile Villetta</p>	<p>Viale Allegri, 12 Via Tassoni, 136 Via S. Allende, 1 Via Pasteur, 17 Via Verdi, 2 Via M. Buonarroti, 3 Via Vasco de Gama, 10 Via Passo Buole, 17 Via Tarassov, 19 Via Pastrengo, 20 Via Volta, 3 Via Cella all 'Oldo, 6 Via Emilia Hospicio, 93</p>
<p>CENTROS VERDES DE DIRECCIONES PREESCOLAR</p> <p>Martiri Villa Sesso Prampolini</p>	<p>Via Miselli, 36 Via L. Spagni, 26</p>
<p>CENTROS DE PREESCOLAR CON CONVENIOS ESPECIALES</p> <p>Choreaia Faber Codemondo</p>	<p>Via Gramsci, 5 Via Brigata Reggio, 20 Via Teggi, 35</p>
<p>CENTROS ESTATALES DE DIRECCIONES PREESCOLAR</p> <p>S. Agostino G. Pascoli B. Ciari Ghiardello Don Milani 1 Don Milani 2 Dante Alighieri Aquilone Pezzani María Inmacolata Gavasseto S. Domenico Savio Leonardo</p>	<p>Via Reverberi, 4 Isonzo, 36 Via Casel di Ferro, 2 Via D. Freddi, 89 Via Gandhi, 17 Via della Canalina, 21 Via Puccini, 4 Via Pascal, 55 Via Wibickj, 30 V. Tromba, 9 Via Comparoni, 33 Via Catellani, 2 Via L. Da Vinci, 1</p>

CENTROS PRIVADOS FISM (Católicos)	DIRECCIONES
Miro	Via Cecati, 26
Regina Mundi	Via Samoggia, 50
S. Pio X	Via Kennedy, 11
S. Giovanni Battista	Via Lasagni, 4
Gastinelli	V. da Feltre, 3
Don Morsiani	Via Beethoven, 33
Elisa Lari	Via Paradisi, 4
Pio VI	Via Ferraroni, 5
Don Carretti	Via María del Rio, 10
Figlie de Gesù	Piazza Ugolini, 1
Sacro Cuore	Via Milazzo, 9
S. Giuseppe	Via F. Rossalli, 31
S. Teresa	Vicolo Braghiroli, 1
S. Vincenzo	Via Franchetti, 4
S. Ambrogio	Via Republica, 21
Ettore Barchi	Via dei Templari, 2
Campi Soncini	Via Veneri, 94
Divina Provvidenza	Via Dn Torregiani, 1
S. Pellegrino	Via Tassoni, 1
Don Grazioli	Via Fleming, 8
Ente Veneri	Via Fermi, 5
CENTROS PRIVADOS PARA LA INFANCIA	DIRECCIONES
Ass. For Steinerian Pedagogy	Via Tassoni,
Happy Social Coop.	Via Sani, 13
Tótem	Via Mameli, 11

Cuadro nº. 10: Centros educativos en Reggio Emilia. Cortesía de Reggio Children Internacional. Reggio Emilia.

Como hemos mencionado anteriormente, el proyecto de las escuelas reggianas se originó en la ciudad Reggio Emilia de aproximadamente 150.000 habitantes en el norte de Italia. En una de las zonas más ricas del país en la que ha habido un compromiso para que esta riqueza surgida en parte del esfuerzo colectivo, revierta también de forma colectiva. Lo primero que sorprende en esta ciudad es que no ha perdido la posibilidad de ser un espacio humano, un lugar abarcable en el que es fácil sentirse como en casa.

El sistema educativo para niños entre 0 y 6 años se inició en escuelas construidas por grupos de padres de familia en 1946. Loris Malaguzzi guió y apoyó los esfuerzos de los educadores y familias hasta su muerte en 1994. No es un modelo que se pueda duplicar en cambio es una propuesta educativa basada en experiencias y reflexiones que continuamente se reajustan, es decir, una propuesta progresiva. Considerada un “modelo ejemplar en la educación temprana” (Newsweek, 1991).

“La propuesta está dedicada a la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, que faciliten y motiven al niño a construir sus propios poderes de pensamiento a través de la síntesis de todos los lenguajes expresivos, comunicativos y cognitivos” (Edwards, C. y Forman, G, 1993).

La ciudad se define como educadora y los espacios de la ciudad se abren como escenarios, recursos y medios que enmarcan la acción educativa del maestro. En cuanto a los contenidos de enseñanza, se organizan como campo o sistema de aprendizajes más que suma de saberes.

Reggio Emilia tiene una conexión directa con la realidad. Todas las experiencias están basadas en un contacto cotidiano con la complejidad de la ciudad contemporánea.

Esto se nota. El método de Malaguzzi es tan vivencial que no podría aprenderse por medio de libros. Hasta en el diseño arquitectónico de las escuelas con grandes ventanales casi hasta el suelo de manera que la ciudad entra en la escuela y los niños puedan ir hacia ella. Los padres y madres tienen acceso libre al centro.

Las interrupciones para Malaguzzi son positivas, enriquecedoras y vitales. Cree bueno que los niños se distraigan mirando por la ventana.

Por lo que respecta al paso a la primaria Malaguzzi no tiene ningún miedo a los cortes. Piensa que el ser humano no sólo se mueve por continuidades sino por discontinuidades biológicas y culturales. Además el niño sale de las escuelas infantiles de Reggio con un gran acordeón lleno de registros diversos para tocar canciones diferentes según los contextos.

Los niños han aprendido a discutir y a saber que el maestro no es omnipotente, que la escuela sólo es una parte de la vida. Poseen tal capacidad de flexibilidad y de adaptabilidad, que tienen muy claro que la vida es mucho más que lo que tienen delante en ese momento. Las Escuelas de Reggio, al no preocuparse en exceso por lo que después llegará, han sido capaces de crear una identidad fuerte y diferenciada de la Educación Infantil.

Reggio es un emblema y ejemplo de una aplicación inteligente y, sobre todo, una imagen de esperanza. La pedagogía de Loris es algo que nunca debemos olvidar, es un ensalzamiento del optimismo, de la alegría y de la esperanza.

5.2. LAS IDEAS FUNDAMENTALES EN LA PROPUESTA EDUCATIVA REGGIO EMILIA

Resulta complejo seleccionar sólo algunas, y aún más complicado no detenerse a matizar y profundizar en cada uno de los aspectos que definen el eje pedagógico de la propuesta.

Ha sido muy valiosa para intentar hacer un listado, la aportación de Carla Rinaldi, directora pedagógica en la actualidad, que ha sido la continuadora de Loris Malaguzzi de las escuelas infantiles municipales y actualmente asesora pedagógica de la asociación Reggio Children y de Peter Moss, profesor de Educación de la Infancia en la Universidad de Londres de la Unidad de

Investigación Thomas Coram del Instituto de Educación de la mencionada universidad y persona muy próxima a esta experiencia italiana.

A continuación detallamos las ideas fundamentales de Reggio :

5.2.1. La imagen del niño

Hay que partir de la concepción del niño como un ser rico en capacidades y potencialidades que, además, construye el conocimiento siempre en relación con el otro, de ahí su dimensión social. Se dan dos condiciones esenciales para el aprendizaje: la pedagogía de la escucha y las relaciones. Un niño capaz, para el que necesitamos un maestro, una maestra, capaz. Los maestros también aprenden, no sólo los niños y niñas.

Estos sienten curiosidad e interés en construir su propio aprendizaje, en involucrarse en interacciones sociales y en investigar todo lo que el ambiente les brinde. La educación tiene que enfocarse en cada niño; sin considerarlo como un ser aislado, sino en relación con otros niños, con su familia, con sus maestros, con el ambiente de la escuela y con la comunidad en general.

Para que los niños aprendan, su bienestar tiene que estar garantizado; este bienestar está conectado con el bienestar de los padres y de los maestros.

La participación de los padres de familia se considera esencial en distintas formas: interacciones en la vida diaria de la escuela, conferencias juntas en grupo o individuales, eventos especiales, excursiones y celebraciones.

Todos los niños están potencialmente preparados, tienen curiosidad para construir su aprendizaje, utilizando todo lo que el ambiente les ofrece en su interacción social. La educación tiene que potenciar a cada niño, no verlo aislado, sino en relación con los demás niños y con los adultos.

El bienestar emocional del niño es indispensable para que el niño aprenda y está relacionado con el bienestar de los padres y educadores.

5.2.2. Los espacios: una escuela amigable

El diseño de la escuela favorece interacciones, comunicación y relaciones entre los niños. La disposición de los muebles, objetos y materiales promueven diferentes opciones, resolución de problemas y descubrimiento en el proceso de aprendizaje.

En su intención de hacer de la escuela un espacio más humano, se respeta en todas las escuelas un lugar común, de encuentro, como si fuera la plaza en los pueblos, adonde se acude a celebrar, a contarse, a resolver, a despedir.

La distribución de las aulas, con un minitalle, además de un taller amplio para todo el centro, permite que los proyectos de investigación y creación se desarrollen con las condiciones y calma necesarias. Hay rincones para encontrarse, otros para esconderse, recursos que permiten la búsqueda a partir del juego.

Una de las bases importantes de las escuelas reggianas es que privilegia el trabajo en espacios abiertos e iluminados, con paneles de vidrio en lugar de murallas, ya que la luz natural es un material más con el cual trabajar. La estructura es propicia para el trabajo colectivo, con herramientas y materiales siempre disponibles para ser utilizados. No hay mesas ni sillas fijas, todo se adapta a las necesidades de los pequeños.

5.2.3. El tiempo

El sentido del tiempo de los niños, así como su propio ritmo, son considerados al planificar y llevar a cabo las actividades y proyectos.

Este promueve que, a cambio de saturar a los participantes, les da el suficiente tiempo para realizar las actividades con satisfacción. Los maestros logran conocer el ritmo de cada niño, facilitando sus planificaciones, porque permanecen hasta tres años con los mismos maestros.

Malaguzzi reclama saber esperar, e indica: respetar los tiempos de la maduración del desarrollo de los instrumentos del hacer y del entender, de la plena, lenta, lúcida y cambiante aparición de las capacidades infantiles es una medida de sabiduría dialógica y cultural (Hoyuelos, 2001).

5.2.4. Maestros como compañeros

Para poder planear y llevar a cabo su trabajo, los maestros escuchan y observan a los niños con mucha atención. Los maestros cuestionan, descubren las ideas, hipótesis y teorías de los niños, y preparan oportunidades para favorecer el aprendizaje. De hecho, los maestros se consideran compañeros de aprendizaje de los niños (zona de desarrollo próximo) y disfrutan descubriendo con ellos.

Claudia Urrea, estudiante de Doctorado que trabaja en el Departamento dirigido por el Profesor Seymour Papert de la Universidad de Cambridge (Massachussets) en torno al “Futuro del Aprendizaje” ha escrito un artículo en internet con el título “Pensando y redefiniendo el desarrollo de maestros como generadores de cambio” que tiene como objetivo ayudar al lector a comprender el papel que juega el maestro en un ambiente de aprendizaje constructivista. El mencionado artículo a modo de “proceso de reflexión, está inspirado en la metodología Práctica-Reflexión de Donald Schon” (1987).

Disertando en torno al constructivismo, destaca la figura del mentor o guía de la experiencia y destaca que la escuela de Reggio Emilia en Italia, ha sido pionera en el uso de técnicas de documentación para obtener información a cerca del aprendizaje de los niños y su progreso, los cuales no podrían ser demostrados

por los clásicos exámenes o listas de control, que se emplean en las escuelas tradicionales. Es importante notar que “la poderosa contribución de documentación” que ellos promueven, es posible gracias a que los niños están interesados en emprender proyectos complejos e interesantes dignos de ser documentados (Katz y Chad, 1996).

En su libro “La Máquina de los Niños”, Seymour Papert (1993) se refiere a los “maestros como técnicos” quienes ejercitan el control a través de la maestría y conocimiento que tengan en la materia que enseñan. Los seguidores del constructivismo aprecian un rol más creativo del maestro, que les permite mantener el control de lo que ocurre con el alumno. Los alumnos participan y ayudan a decidir qué, cómo y cuándo quieren aprender y qué herramientas prefieren usar para aprender. “Un maestro, puede, entonces, asumir el rol de guía en beneficio del resto del grupo, no como expositor de poder personal, sino de una manera más justa y equilibrada” (Dewey, 1921).

El maestro se convierte en un mentor que no posee necesariamente la verdad absoluta, pero reconoce y amolda diferentes estilos de aprendizaje, lo que Papert y Turkle llaman “Pluralismo Epistemológico” (1991); que escucha y reflexiona sobre su práctica, tal como lo explica Schon al decir (1970), “cuando un maestro dirige su atención a escuchar lo que los niños dicen, su práctica misma se convierte en una forma de reflexión-en-acción, y yo pienso que esta formulación ayuda a describir lo que constituyen arte de la enseñanza. Implica realmente entrar en contacto con lo que los niños están haciendo y diciendo...”

Los maestros en el sistema tradicional han personificado el control que el sistema les ha impuesto. Ellos han ganado un falso sentido de seguridad al creer que la única manera de controlar a los alumnos es por medio del dominio que tengan sobre el área que enseñan. Existe otro tipo de intervención que no tiene la connotación negativa, pero que tiene que ver con guiar y asesorar el proceso de aprendizaje de los niños. Esta intervención positiva se puede dar diseñando un

currículo diferente, tomando en cuenta las necesidades y los intereses de los estudiantes, escuchando a los alumnos y, no sintiéndose restringidos a aprender por el hecho de ser “maestros” (Papert, 1983). Yo creo en el diseño y creación de “experiencias” (Dewey, 1938) que provean a los estudiantes con mejor preparación para una vida de apreciación, independencia y desarrollo.

Experiencias que impulsen a los estudiantes a confrontar y mejorar el mundo en el que viven (Freire, 1970).

Donald Schon en su libro: *La metodología de la reflexión en la práctica* del año 1987, nos dice que la noción de reflexión-en acción implica examinar nuestras experiencias, conectándonos con nuestros sentimientos y poniendo atención en las teorías en uso. Requiere además construir nuevos entendimientos para informar nuestras acciones en la situación que estén desplegando.

Rol del mentor en un ambiente constructorista:

- Escuchar los intereses de sus aprendices
- Colaborar con los aprendices
- Impulsar a los aprendices a documentar su trabajo
- Hacer preguntas e impulsar la creatividad
- Evaluar el proceso de aprendizaje
- Colaborar con expertos
- Ayudar a que los aprendices exterioricen sus ideas
- Apoyar distintos estilos de aprendizaje
- Dar espacio a las discusiones
- Ayudar a que los aprendices alcancen sus metas
- Discutir con los aprendices el contenido de la experiencia
- Ayudar a que los aprendices trabajen en grupos
- Colaborar con los aprendices
- Apoyar la solución de problemas
- Introducir nuevos conceptos cuando sea necesario

5.2.5. Cooperación y colaboración

Dos maestras del mismo nivel trabajan en colaboración en todas las aulas y mantienen una fuerte relación de colegas entre sí con las otras maestras, así como con el resto del personal, dialogando e interpretando juntas su propio trabajo y el trabajo de y con los niños. Estos intercambios promueven el entrenamiento teórico y práctico de forma continua. Las maestras están apoyadas por una pedagoga que, a su vez, apoya las relaciones entre las maestras, los padres de familia y la administración.

5.2.6. Participación y Democracia: respuesta a un momento de cambio social

En el proyecto de Reggio hay una apuesta por la infancia que se hace imprescindible en un momento como el actual. Hay una preocupación compartida por los derechos del niño, por el compromiso en defender la educación de los más pequeños, y a la vez desde la nueva realidad social que implica una demanda altísima de plazas escolares para las primeras edades.

Se ha planteado un Pacto por la Educación que pueda dar respuesta a estas necesidades sin perder la identidad de lo que defienden. Así surge este Pacto como una experiencia de cooperación entre lo público y lo privado a favor de la infancia. Pero no lo confundamos con una llamada a la privatización.

Es un intento de coordinación, aprovechamiento de los recursos y control y evaluación también de todos los que estén implicados en la educación de los más pequeños, sin eludir su interés en seguir ampliando la oferta pública. La educación se plantea como responsabilidad de todos los sectores.

Surge la institución bajo un marco global: centros municipales, centros de gestión estatal, centros concertados en el municipio y centros privados.

5.2.7. Autonomía, Identidad y Compromiso colectivo

Con un respeto absoluto por la identidad de cada propuesta pero a las que se le van a exigir unos compromisos, recogidos a modo de decálogo, empezando por un esfuerzo de difusión pública y social.

El servicio para la Infancia tiene finalidad educativa, no asistencial o sanitaria. La educación es un derecho del niño y una responsabilidad de la comunidad. La escuela es un bien público, un recurso de la comunidad, no un bien privado del mercado.

El niño es un ser social y por tanto es parte de la sociedad. Es una persona a la que hay que tener en cuenta. La educación tiene todas las posibilidades para proponer diversidad y riqueza de situaciones y experiencias porque el niño tiene todas las potencialidades y hay que atenderlas y desarrollarlas.

La educación tiene un compromiso. La educación, según se plantee, puede ser factor de cambio o de conservación, puede ser instrumento de emancipación o de sumisión. Ha de trabajar por la cohesión social. Tiene que trabajar por la construcción de contenidos y valores que hagan a la persona más persona.

Tiene a su vez que impulsar la democracia, la participación y el pluralismo. Por todo ello el marco es éste: apostar por la educación como factor de cambio, instrumento de liberación, de cohesión social y de conocimiento, desde la experiencia democrática, participativa y pluralista.

5.2.8. El programa emergente

Las maestras tienen metas generales y hacen hipótesis sobre las direcciones que las actividades y proyectos podrían conllevar y se preparan apropiadamente. El programa emerge de acuerdo al proceso de cada actividad o proyecto, siendo flexible y ajustándose debidamente.

El aprendizaje es en sí mismo un tema de investigación y la documentación pedagógica una forma de hacerlo visible. Es un material valioso para las maestras pero también para los propios niños, las familias y quienes quieran aproximarse a las estrategias de pensamiento de los niños.

A partir de la evocación de Malaguzzi de la necesidad de dar cabida a cien lenguajes expresivos del niño, el trabajo de la escuela implica el desarrollo de propuestas creativas, de la aproximación al arte, de la distribución de los espacios con la previsión de talleres en los que investigar, manipular y recrear con materiales diversos.

La escuela debe asumir la responsabilidad de impulsar tres profundos valores culturales: solidaridad, democracia y participación. Desde ahí, el papel de las familias es un valor en sí mismo.

El diálogo entre la Ciudad y la Escuela es un reto al que no puede dar la espalda: la escuela debe adecuarse a los niños y no al revés, y una escuela que se aproxima a los niños, debe saltar los muros y hacerse visible para que el entorno la tenga en cuenta también, como parte de un momento en constante cambio en el que las incertidumbres son más imprescindibles que las certezas a la hora de avanzar hacia otro mundo posible y necesario. Todo esto irá por tanto revirtiendo en una serie de condiciones y estrategias de planificación, que obligan nuevamente a optar por unas cosas frente a otras.

Los temas del proyecto surgen de acuerdo con las necesidades de los niños o por el interés del educador.

5.2.9. Proyectos

Los maestros facilitan la exploración de temas “trabajando en proyectos” a corto y largo plazo (Célestin Freinet). Los proyectos pueden surgir por un evento, idea o problema expresado por uno o varios niños o por una experiencia iniciada

por el maestro. Los proyectos pueden desarrollarse en algunos días, semanas o meses. El método por Proyectos creado para una más efectiva forma de enseñar se funda en el pensamiento de John Dewey y lo inicia Kilpatrick en 1918.

Incentiva al alumno desde una tarea práctica. Promueve la iniciativa personal, la solidaridad, la interacción y el ejercicio de la libertad responsable. Se constituye en un conjunto de actividades concatenadas con propósitos definidos: el placer de hacer algo y lograrlo.

El método por proyectos es un intento de poner la escuela al servicio de la vida real. Todos los actores en el hecho educativo participan en él. Es una respuesta de la pedagogía activa y tiene como finalidad básica, romper con la organización de áreas institucionales como compartimentos estancos, procurando coherencia y proponiendo aspectos relacionados, que sostengan el interés de todos en su ejecución.

La arquitectura es parte de la idea de acogida y encuentro, la posibilidad de dos adultos por grupo para poder hacer viable la pedagogía de la escucha y la recogida de documentación, la inclusión de especialistas en arte (talleristas) que impulsan proyectos coordinados entre los centros, la inversión en educación como algo prioritario, la difusión de lo que se está haciendo a través de muestras, exposiciones y publicaciones diversas, ha ayudado a la divulgación de sus ideas.

Aunque el trabajo hecho como proyecto no es nuevo para la educación temprana, el interés en involucrar a los niños en proyectos grupales ha ido creciendo durante varios años. Este interés se basa en la investigación reciente respecto al aprendizaje infantil, una corriente hacia la integración del plan de estudios, y los impresionantes reportajes sobre los proyectos grupales llevados a cabo por los niños de las escuelas de Reggio Emilia (Edwards, C. y otros, 1993).

Un proyecto es una investigación en profundidad de un tópico que vale la pena estudiarse. La investigación es llevada a cabo, normalmente, por un grupo pequeño de niños dentro de una clase, a veces por la clase entera, y en ciertas ocasiones, por un niño sólo.

La característica clave de un proyecto es que es un esfuerzo investigativo deliberadamente enfocado en encontrar respuestas para preguntas sobre un tópico, hechas por los niños, el maestro/a, o el maestro/a junto con los niños. La meta de un proyecto no es sólo buscar respuestas correctas hechas por el maestro/a, sino también aprender más sobre un tópico.

El método proyecto está relacionado a los métodos temas y las unidades. Un tema es normalmente un concepto amplio o un tópico como “las estaciones” o “los animales”. Los maestros ponen a disposición de los alumnos libros, fotografías y otros materiales relacionados al tema estudiado, a través de los cuales los niños pueden formar nuevas perspectivas. Sin embargo, en el trabajo por tema los niños raramente se involucran en el proceso de hacer preguntas que contestar o tomar decisiones o iniciativas para investigar más profundamente el tópico en cuestión. No obstante, los tópicos-tema pueden ofrecer buenos subtópicos para el trabajo de un proyecto.

De acuerdo a la edad y las habilidades de los niños, las actividades en que se ocupan durante el trabajo de un proyecto son tales como dibujar, escribir, leer, anotar observaciones y entrevistar a personas expertas. La información que se junta se resume y se presenta en forma de gráficos, diagramas, pinturas y dibujos, murales, modelos y otras construcciones, además de reportajes a sus compañeros y padres. En las clases de los alumnos de educación infantil, un componente importante de un proyecto es una pieza dramática en la cual se expresa lo aprendido recientemente y se utiliza el vocabulario nuevo.

El trabajo por proyectos en el plan de estudios de la educación infantil ofrece a los niños contextos en los que puedan aplicar las habilidades aprendidas a través de los elementos más formales del plan de estudios y en los que llevar a cabo la cooperación grupal. También apoya el impulso natural del niño de investigar lo que le rodea.

El maestro tiene pocas oportunidades de jugar un papel creativo y diseñar mejores experiencias educativas si no tiene la libertad y autonomía de tomar decisiones dentro del aula. Los maestros necesitan reflexionar sobre sus prácticas: diseñar, investigar y crear contenidos diferentes; tener dominio de las herramientas tecnológicas, pero necesitan la autonomía y la libertad para hacerlo, de esta forma se convertirán en los agentes de cambio necesarios para llevar a cabo una verdadera reforma de la educación encaminada a la mejora de la calidad de vida de las personas.

En una nota de la Unesco sobre políticas de la primera infancia, hace referencia a Carla Rinaldi y a su libro: “Diálogo con Reggio”, actualmente en imprenta, en el que la mencionada autora indica que en las escuelas reggianas a los maestros que trabajan con niños pequeños se les considera co-constructores, educandos e investigadores. El maestro se esfuerza por convertirse en co-creador, en lugar de ser simplemente un transmisor de conocimientos y cultura.

Esta habilidad requiere un maestro “fuerte”, la única clase de maestro adecuada para un niño igualmente “fuerte”. Por consiguiente, la escuela se transforma en un lugar de investigación, donde los niños junto con sus maestros constituyen los investigadores primarios.

5.2.10. El taller y el atelierista

Un maestro con estudios en arte trabaja muy de cerca con los niños. A esta maestra se le llama tallerista.

Cada escuela cuenta con un espacio especial llamado taller. Todos los niños y maestros hacen uso de ese taller, que cuenta con una gran variedad de materiales y recursos.

El taller parte de un diseño complejo, lugar añadido en el que deben profundizar y ejercitarse la mano y la mente, afinar la vista, la aplicación gráfica y pictórica, sensibilizar el buen gusto y el sentido estético, realizar proyectos complementarios de las actividades disciplinarias de la clase.

La actividad pictórica es considerada como un lenguaje porque utiliza como recurso un código. Los elementos son: la forma, el color, el movimiento, el equilibrio, la configuración. El taller está presente como espacio organizado para permitir a los niños que conozcan y exploren con el atelirista y de forma autónoma.

Siempre es posible utilizar de una forma personal los instrumentos y materiales, pero existe también un “comportamiento” propio y específico con respecto a cada uno de los materiales e instrumentos.

Resulta por tanto muy útil discutir, explorar y probar. La actividad pictórica se funde sobre la investigación porque los colores, las formas, los espacios y los sentimientos adquieren una nueva vida cuando son representados mediante los diversos materiales y técnicas de representación.

La forma de estar el niño en el mundo significa estar en una situación físico-mental-emocional particular. La búsqueda personal tiene necesidad de mucho conocimiento, de explorar diversos puntos de vista, de descubrir aspectos desconocidos de la realidad.

Para dar vida a representaciones son necesarios procesos de utilización de la experiencia y, al mismo tiempo, de distanciamiento de la misma.

El arte obedece a leyes internas caracterizadas por una particular búsqueda estilística. En este sentido resulta importante la relación con las obras de arte porque constituyen un modelo elevado y ofrecen propuestas muy variadas. No se trata de aproximarse al arte para hacer una interpretación emotiva sino para captar las soluciones estilísticas, las respuestas dadas a los problemas tales como la luz, el movimiento y la perspectiva.

En este lugar, se puede probar, explorar, equivocarse, hacer locuras, inventar, indagar, salirse de la rutina. Invita a atreverse a romper con lo cotidiano. Supone una rotura o perturbación para salir de los estereotipos, de las fórmulas hechas. Permite salir de las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, medibles, para buscar, a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva.

Muchas de las investigaciones documentadas de las escuelas se llevan a cabo en este espacio. Esto es porque es un lugar especial que genera expectativas nuevas en torno a las posibilidades de los niños y adultos. Además, el taller es un espacio flexible, con muchos materiales y herramientas al alcance, que permite la construcción de mobiliario o paneles por parte de padres y educadores o la realización de experiencias y propuestas con las familias.

Es un lugar donde podemos interrogarnos de forma diferenciada sobre las potencialidades ocultas de los niños y niñas. Para esto hay que probar lo diferente, encontrar el sentido oculto de los matices de la expresión infantil. La observación en el taller nos acerca a ese ideal.

5.2.11. El poder de la documentación

Los comentarios de los niños, fotografías de las actividades, y representaciones de las distintas maneras de pensar y aprender están expuestos y ordenados con cuidado por el tallerista y las otras maestras para documentar el

proceso de aprendizaje hecho en la escuela. Esta documentación tiene varias funciones: poner al tanto a los padres del aprendizaje de sus niños e involucrarse, para que los maestros comprendan mejor a los niños y para evaluar el trabajo del propio maestro, promoviendo así su crecimiento profesional; facilitar la comunicación entre maestros, hacer que los niños sientan que su esfuerzo tiene un valor, para crear una historia de la escuela y el gusto en el proceso de aprendizaje de los niños y los maestros.

En relación a la observación-documentación, Loris Malaguzzi habla de tres proposiciones (Hoyuelos, 1994) :

- Hablamos mucho de los niños, pero curiosamente se ha dado la palabra, la voz en educación a quien menos está con los niños y niñas.
- También lo que nos falta es que hablamos siempre poco con los niños, y
- Ya mucho menos les escuchamos.

La salida de este atolladero es una pedagogía de la observación y de la escucha. Ciertamente que esta observación parte de la imagen del niño, y que conviene aclarar, ya que esta imagen es una teoría que nos lleva a comportarnos de diferentes formas, a tener actitudes y orientaciones específicas.

La primera cuestión importante, comenta Malaguzzi, es que el niño espera ser visto y la educadora también tiene necesidad de que su trabajo sea visto. De ahí la importancia de documentar los procesos infantiles para hacerlos públicos, para crear una auténtica cultura de la infancia.

Ahora bien, ¿de qué tipo de observación hablamos?

Malaguzzi se separa de algunas de las tradiciones científicas, de la psicología y de la pedagogía, reconociendo un principio que la física ha reconocido, que es el principio de la incertidumbre. Lo que viene a decir este

principio es que yo cuando me pongo a observar algo no lo puedo separar de mi manera de ver, de mi cultura, de mi manera de pensar, de mi formación. Porque al mismo tiempo que yo estoy viendo, observando a los niños, los estoy viendo y observando según los quiero y deseo ver.

Por lo tanto, nunca una observación es objetiva, sino subjetiva, interpretativa.

De ahí nace, la idea importante de Malaguzzi de romper con las clases de alumnos con un único maestro. Él afirma que las clases de alumnos/as con un único profesor o maestra es el lugar de este mundo donde menos educación se puede hacer. Porque no hay maestro/a en el mundo que pueda satisfacer, interpretar, observar con matices adjetivados las distintas potencialidades y diversidad que tienen los niños/as.

Lo importante es poder unir múltiples interpretaciones subjetivas para llegar a una intersubjetividad, que en cierto modo no desvela donde está la verdad, porque la verdad absoluta no existe. Es en la multiplicidad de interpretaciones subjetivas, donde podemos modificar incluso nuestro campo observacional. De ahí que observar, no sea sólo mirar, sino que observar es sistematizar la mirada para modificar nuestra propia forma de ver.

Un segundo aspecto es dar un paso hacia la constatación. El niño es capaz de hacer esto y ha hecho esto otro. Ha llevado los pinceles, y ha cogido, y es capaz de cerrar una figura. Pero eso tampoco tiene mucha importancia. La observación debe matizar lo que hace el niño y cómo lo hace.

Entonces no es importante que haya sido capaz de meterse dentro de un círculo o que haya sido capaz de llevar un cubo lleno de agua a otra esquina, lo importante son los procesos minuciosos, casi ocultos, que entre líneas quedan de aquella mirada del niño que hace al adulto como pidiendo permiso, de esa sonrisa

que se le escapa cuando por ejemplo quiere hacer con ironía lo que va a hacer, de esa mirada al compañero como para querer aprender de él, etc.

Entonces no es importante valorar y observar al niño por el qué hace, y actualiza en ese momento, porque además, así, se establecen comparaciones peyorativas que pueden llevar al fracaso escolar ya a los niños desde la Educación Infantil. Es importante matizar y valorar a cada niño en el cómo hace aquello que hace o esperamos que haga y tampoco hace, o quizás sí.

Es en esa observación minuciosa y detallada donde aparecen los caminos insospechados de los procesos infantiles. Pero no basta, dice Malaguzzi, con observar a los niños si no dejamos huellas de ellos mismos, si no dejamos memorias de sus propias actuaciones. Para esto es importante documentar, de alguna manera, a través de forma escrita, con gráficos, con el vídeo, con diapositivas, pero cuidando una documentación que no sea sólo descriptiva, que es lo que niega Malaguzzi.

Se trata de conseguir una documentación narrativa, en el sentido de Jerome Bruner. Narrativa, también en el sentido que ha profundizado Carla Rinaldi. Este tipo de documentación extrae los significados y los sentidos que para el niño tiene aquello que hace dentro de los procesos de creación infantil.

Una creación constructiva que no se da por etapas evolutivas ni desarrollos actualizados de productos. Sino por los matices adjetivados del sentido que para los niños puede tener aquello que están viviendo con pasión. Así la observación es una interpretación.

5.2.12. REMIDA: Un centro que convierte los materiales sobrantes en auténtico tesoro

Remida nace de la idea de conectar diversas fuerzas: el mundo de la cultura, de la escuela y de la empresa. La sinergia producida por la unión de estas fuerzas ha generado la posibilidad de crear nuevos recursos.

Como si del Rey Midas se tratara (de ahí el nombre) este centro recoge todo el material excedente de fábricas, industrias, tiendas y talleres. Lo selecciona, clasifica, prepara y distribuye a las escuelas para que sea utilizado en los Proyectos de Creación que se ponen en marcha con el impulso de los talleristas. Este centro, en el que trabajan personas que han estado presentes en el mundo educativo, hace también cursos de formación.

Es un proyecto cultural, un espacio donde se promueve la idea de que las cosas que se desechan son recursos utilizables, se exponen y se ofrecen, como materiales alternativos y de recuperación, objetos obtenidos a partir de materiales descartados por la producción industrial o artesana, de las cuales se reinventa su uso y significado.

Remida es un proyecto del Ayuntamiento de Reggio Emilia. La Asociación de Amigos de Reggio Emilia se encarga de su gestión.

La red de Remida está creciendo. Se han abierto nuevos centros en Nápoles y Turín. Está prevista la apertura en otras ciudades italianas, y en Australia y Dinamarca.

Los objetivos de esta red internacional son favorecer el intercambio de ideas entre los centros, proyectar iniciativas culturales, intercambiar las experiencias realizadas y organizar actos, conferencias, seminarios y congresos. Remida ha participado en el proyecto europeo “Conecta objetos recuperados”.

Desde hace un tiempo se celebra una vez al año, en el mes de mayo, el día de Remida y la ciudad entera se contagia de una experiencia creadora a partir del material reciclado. Así, calles y plazas pueden aparecer en esta ocasión sembradas de zapatos o engalanadas con alfombras tejidas con el material más diverso, o recreadas con un mercado central en el que pueden verse piezas de diferentes texturas y colores.

Esta celebración moviliza a miles de personas a las cuales se les ofrece la posibilidad de repensar las problemáticas del impacto ambiental y del desarrollo sostenible a partir de una mirada curiosa y atenta.

En las mencionadas jornadas la ciudad reencuentra y propone un mensaje cultural, ecológico, estético, educativo y económico.

Las plazas y calles acogen momentos que tienen como protagonistas a los niños y adultos, personas mayores y jóvenes, en una síntesis de proyectos compartidos por las escuelas, los ciudadanos individuales y las asociaciones culturales. El éxito final se concentra en algunas jornadas, más bien un instante alargado, pero requiere toda la lentitud de la preparación, como espacio para construir objetos, acontecimientos, pero sobre todo significado.

5.2.13. EL ÚLTIMO CONGRESO CELEBRADO EN REGGIO EMILIA AL CELEBRARSE EL CUARENTA ANIVERSARIO DE LA APERTURA DE LAS ESCUELA “DIANA” CON EL TÍTULO DE: “ATRAVESANDO FRONTERAS”: NARRATIVA DE LO POSIBLE.

Bajo este título, y cuarenta años después de que esta experiencia se pusiera en marcha, se celebró en febrero de 2004 un Congreso en el que participaron más de 1.500 personas de todo el mundo.

La reflexión a partir de las aportaciones de los distintos ponentes venidos del Reino Unido, España, Nepal, Namibia, Italia y Estados Unidos se fue

centrando en torno a los diversos aspectos que pueden funcionar como motor o engranaje de una escuela que necesariamente ha de funcionar como primer eslabón de una sociedad en permanente cambio, “La ciudad como lugar habitable”, “La magia de la escritura”, “Los niños, el arte y los artistas”, “La música del cuerpo”, “Pedagogía y arquitectura”, “La poesía y la belleza”, “La evaluación”, “Hacer visible el aprendizaje”, “La ética de la diferencia o la diferencia de la ética”, “La poesía y lo digital”, “Democracia y participación en el cambio”, fueron títulos de las distintas mesas de trabajo en el Congreso.

Desde realidades tan distintas en lo más básico y en contextos tan sumamente dispares en sus dificultades y complejidad, la intención común es hacer de la Educación un compromiso y de la Cultura de la Infancia un reto.

La aproximación a Reggio debe ser para *a-lumbrarse* no para *deslumbrarse*. Pero... precisamente, para rescatar el subtítulo del Congreso: “Narrativa de lo posible, hay que aproximarse a este Proyecto, desde la admiración, pero también desde nuestro propio re-conocimiento. Desde lo que ya estamos haciendo. Desde lo que queremos hacer”. Dejarse empapar de la luz, del calor. No quedar apabullados y deslumbrados. Aquí también estamos en marcha a pesar de las dificultades.

En los años 80, la muestra-exposición *L’occhio se salta il muro* y el Plan Experimental de Educación Infantil dentro de la Reforma Educativa que pondría en marcha la LOGSE, impulsaron en nuestro país otra manera de entender la Educación de las primeras edades.

Hoy estamos en un momento duro, complejo, difícil, pero rico en matices. Con la mitad de los recursos y el doble de impedimentos, pero estamos trabajando, coordinándonos y pronunciándonos. ¿Y entonces... cómo seguimos?

Quizá hay que empezar por algo tan sencillo como tener conciencia del momento: ahí está la clave. El representante de Nairobi, B. Banabas, lo dejó muy claro en la apertura del Congreso al que hemos hecho referencia:

“No debemos mirar al pasado con nostalgia. No miremos al futuro con miedo, miremos el presente con conciencia,... y caminemos”.

5.3. RECONOCIMIENTO INTERNACIONAL DE LAS ESCUELAS REGGIANAS

El prestigio no es posible entenderlo si no comprendemos qué son las Escuelas Infantiles Reggianas y cómo es su organización concreta. Malaguzzi, en este sentido, es muy claro cuando afirmaba: “Su identidad, se construye asumiendo como estrategia general la rehabilitación y la centralidad de los niños, de los educadores, de las familias, del entorno y de los ambientes de trabajo” .

El proyecto se hace, entonces, sistémico y su organización concreta es ya una elección del contenido del cuerpo teórico y científico, de los objetivos y de las finalidades educativas. El tradicional aislamiento de los educadores y de los adultos de la escuela y el calculado aislamiento de las familias y del ambiente social los vemos como una vieja condena existencial.

“Hay que tener en cuenta que las educadoras trabajan en pareja o trío”. Las relaciones entre los adultos de la escuela y los adultos de las familias se consolidan a través de una multidimensionalidad de formas, intercambios, diálogos, que producen elaboraciones y formas de compartir que son educativas y didácticas, hasta consolidarse en los consejos de gestión social (Hoyuelos, 2004).

Por lo tanto, no debemos olvidar que no hay fórmulas en las escuelas de Reggio Emilia, sólo estrategias.

En el capítulo V del libro *Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas* de Howard Gardner, las describe y comenta que no podía estar más de acuerdo de lo que lo está en relación al artículo “The Best Schools in the World”, las mejores escuelas del mundo, aparecido en la revista Newsweek 02/12/1991. (Ver cuadro 13). En el mencionado artículo enumera los diez mejores centros escolares del mundo de la siguiente manera:

Para la lectura	Lake Tekapo School South Island Nueva Zelanda
Para Educación Infantil	Diana School, inaugurada en 1964 Reggio Emilia Italia
Para matemáticas	Greydamus School Zwolte Holanda
Para las Ciencias	Yotsuya Number six School Tokyo Japón
Para idiomas	Echnaton School Almera Holanda
Para las artes	Schenley High Scholl Pittsburgh Estados Unidos
Mejor Instituto	Gymnasium Deutz Thusnelda-strasse Colonia Alemania
Mejor centro de preparación para Profesores	Ministerio de Cultura Colonia Alemania
Mejor Centro de Formación Profesional	California Institute of Technology Pasadena – California Estados Unidos
Mejor Centro de Educación de Adultos	Amu Center Estocolmo Suecia

Cuadro nº 13: Los mejores centros escolares del mundo. Elaboración propia a partir de información de la revista NewsWeek, diciembre 1991.

En 1995 la Unión Europea concedió -mediante concurso- a Reggio Children el asesoramiento pedagógico para la gestión del Centro para la Infancia Clovis, de Bruselas. También a partir de 1995 se han intensificado otros encuentros importantes y fundamentales para el futuro de la experiencia educativa reggiana: con Jerome Bruner, con Howard Gardner y con George Forman.

5.3.1. Reggio Children Internacional

Como hemos mencionado anteriormente, bajo la idea de Loris Malaguzzi nace en 1993, Reggio Children Internacional. Se trata de una sociedad de capital público y privado que busca promover el enorme y prestigioso patrimonio de la experiencia reggiana en todo el mundo.

Esta experiencia pedagógica es objeto hoy de múltiples seminarios de estudio y profundización, celebrados tanto en Reggio como en otros países.

Las Escuelas Infantiles funcionan del 1 de septiembre al 30 de junio con la posibilidad de acceder a un servicio de verano para las familias que lo necesiten. Y éstas abren de las 8 h a las 16 h, con la posibilidad de entrar a las 7.30 h y salir a las 18.20h, para las familias que justifiquen dicha necesidad. El personal tiene un calendario anual del 24 de agosto al 13 de julio.

5.3.2. Reggio Approach o divulgación de los principios de Loris Malaguzzi y de las escuelas reggianas en los Estados Unidos.

En las últimas décadas, profesionales de los Estados Unidos se han interesado de forma notable en cómo otras naciones educan y cuidan a sus ciudadanos más pequeños. Educadores de todo el mundo han estudiado los centros de educación infantil de Reggio Emilia durante más de dos décadas.

La finalidad de Reggio Approach es crear las condiciones de aprendizaje que aumenten y desarrollen el pensamiento a través de lenguajes expresivos, comunicativos y cognitivos. Reggio no es un método sino una forma de pensar sobre los niños, la educación y las escuelas.

En Reggio Approach se considera que los niños quieren y necesitan expresar sus ideas y mensajes a través de diferentes formas de expresión, tales como trabajar con arcilla, pintura, dibujo, escultura, construcción, música, movimiento, danza y juegos de sombras. De este modo, los niños empiezan a desarrollar nuevas habilidades con el uso de esos medios.

Dibujan para aprender. Revisan y reconsideran su trabajo, lo que les lleva a nuevos estadios de conciencia. (Comentario de Veà Vecchi, atelierista durante muchos años de la escuela Diana. Actualmente es asesora de Reggio Children): la razón, la imaginación, la cognición y la emoción están estrechamente unidos. Y esto ella lo ha comprobado en su trabajo diario. Indica que Edgar Morin tiene razón cuando indica que el problema no es tanto superar las fronteras entre las diversas disciplinas cuanto garantizar que no lleguen a crearse (Vecchi, 2004).

Cuando nacemos somos una totalidad y todos nuestros sentidos se esfuerzan por relacionarse en el mundo que nos rodea con la finalidad de entenderlo. Pero enseguida nos encontramos como “cortados a trocitos”, según frase de Loris Malaguzzi que utilizaba para definir el estado de separación de nuestra cultura, que nos fuerza a acercarnos al conocimiento por caminos diferentes.

¿Hasta qué punto una escuela que trabaja con objetos y situaciones descontextualizadas provoca un pensamiento fragmentado y nos lleva a tomar la información como un conocimiento que sólo se obtiene organizando y relacionando unas cosas con otras?

¿Hasta qué punto ignorar que las emociones forman parte integral de los procesos de aprendizaje y la educación distorsiona el proceso global de construcción del conocimiento?

Gregory Bateson en su libro “Mente y naturaleza”, defiende la conexión entre todas las cosas y destaca la importancia de la estética como a gran instrumento de unión entre los diferentes elementos de la realidad. Su frase era “por estético” entiendo: sensible a las estructuras que conecta.

Para poder definir el pensamiento artístico de esta manera, creo que se ha de relacionar las cosas con intensidad y empatía.

No hay duda de que este tipo de aproximación nos ayuda a descubrir e investigar las estructuras ocultas de la realidad, a dibujar mapas capaces de contener los procesos de la lógica y de la emoción, de la técnica y de la expresión. Es un excelente currículum para aprender.

A finales de los años 60 ésta era la filosofía subyacente en la introducción de un taller -de un estudio- y de la atelierista- una persona con experiencia artística- en las escuelas municipales de Reggio Emilia, juntamente con una gran variedad de materiales, de técnicas diversas y de una visión contemporánea de la relación entre el cerebro y la mano.

En este contexto, el taller se introducía como una garantía para defender la complejidad de los procesos de construcción del aprendizaje. Nuestra intención era usar la imaginación como elemento unificador de las diversas actividades, y considerar la estética del saber (Malaguzzi habla de “vibración estética”) como una energía estética que tiene su origen dentro de nosotros y que nos hace escoger entre modelos de acción, de pensamiento y de imaginación.

Los talleres de las escuelas municipales de Reggio no escogen el lenguaje visual como una disciplina específica, aislada, concentrada exclusivamente en la práctica de algunas actividades tradicionales como el dibujo, la escultura o la pintura.

Era justamente lo contrario: lo escogíamos como una manera de construir puentes y relaciones entre experiencias y lenguajes diferentes. Ahora somos plenamente conscientes de que para poder hablar y actuar en un determinado lenguaje de una forma competente ha de existir un aprendizaje específico amplio, y consideramos que éste es un factor importante, un requisito que siempre hemos de tener en cuenta.

Igualmente estamos plenamente convencidos que un lenguaje que se aprende y se refina de verdad tiene que poder relacionarse con otros, ha de sentir la necesidad de acercarse y establecer un diálogo.

Ser conscientes de los hilos que unen todas las cosas nos tiene que llevar periódicamente a revisar críticamente la organización de nuestra tarea. La modificamos en lo que sea necesario, para que armonice y mantenga una relación viva con la teoría y la didáctica.

En relación al contexto de la escuela, que siempre hemos considerado una parte vital de la educación, desarrollamos el mismo proceso. Esta atención especial al entorno y a su valor educativo llevó a la publicación por parte de Reggio Children, en el año 1998 de un libro: *Niños, espacios, relaciones: para una cultura de los hábitats de los niños*.

El libro es el resultado de la investigación sobre el tema de los entornos más adecuados para los niños, realizada por arquitectos de la escuela postuniversitaria Domus Academy de Milán.

El intercambio de ideas entre personas de culturas profesionales diferentes es indicativa de la forma de trabajar en Reggio.

Sólo los que están convencidos de que:

- Las raíces que generan conocimiento son múltiples
- El proceso de aprendizaje no es lineal
- La realidad contiene muchos puntos de vista
- Las cosas tienen sentido cuando se relacionan entre ellas

serán capaces de entender el rol que el taller ha jugado en las escuelas municipales de Reggio. Sería inocente pensar que es suficiente con introducir una figura como la del atelierista en una comunidad escolar para modificar de verdad el proceso educativo. El cambio debe empezar en las raíces, con una pedagogía y un taller que trabajen juntos para conectar los lenguajes. Una de las tareas principales para conseguirlo es la tarea diaria de observación y de documentación visual, que se lleva a cabo en las escuelas cuna y en los parvularios.

Esta tarea de documentación es una fuente única de conocimiento y de evolución para los maestros. Es un material precioso para los maestros, pero también para los niños, para las familias y para cualquiera que quiera acercarse a las estrategias de pensamiento de los niños.

Las profesoras desarrollan su actividad como guías y socias en los procesos de aprendizaje. Discusiones sin fin y proyectos a largo plazo se desarrollan en paralelo a actividades de lenguaje, de ciencias, estudios sociales y expresiones tanto de dramatizaciones como artísticas. Ayudan a que los niños vean la interrelación entre las cosas y las ideas. Un rasgo destacado de Reggio Emilia es el uso de la documentación en el progreso del trabajo de los niños. Esto sirve como una herramienta importante en el proceso de aprendizaje de los niños, profesores, padres y visitantes a las aulas de preescolar.

Los Proyectos surgen bien por un hecho casual, un problema propuesto por uno o más niños o por una experiencia planificada y llevada a cabo de forma flexible por los profesores. Las perspectivas internacionales que se destacan por su importancia son las que se refieren a las constantes preocupaciones dentro de la educación preescolar americana.

En la última década del siglo XX estas preocupaciones incluyeron interpretaciones por parte del constructivismo social sobre investigación cerebral y el resultado que implica un desarrollo apropiado en una sociedad multicultural. Es dentro de este contexto que las noticias de un pequeño pueblo llamado Reggio Emilia en Italia llegaron a los Estados Unidos (Edwards, Gandini, Forman, Katz y Cadwell), (Hoyuelos, 2004).

La primera presentación de Reggio Emilia tuvo lugar en la conferencia anual de la Asociación Nacional Para Niños Pequeños (*National Association for the Education of young Children - NAEYC*) en Anaheim en 1987. Desde esa fecha e inspirados por la exhibición de la exposición “Los cien lenguajes de los Niños” (*The Hundred Languages of Children*) y cargados de delegaciones de educadores que han visto de primera mano la ciudad de Reggio y sus clases de preescolar, el interés americano en Reggio Emilia ha crecido notablemente.

Utilizada al comienzo como parte de las nociones de los Estados Unidos sobre prácticas apropiadas del desarrollo (*Developmentally Appropriate Practices-DAP*), la versión revisada de las guías de Naeyc-daap está llena de ejemplos sobre la ciudad italiana. El interés entre los educadores americanos está centrado en las implicaciones de las partes principales del programa municipal de educación preescolar de Reggio Emilia, incluyendo:

- el rol del ambiente como maestro
- los múltiples lenguajes simbólicos de los niños
- la documentación como evaluación y soporte

- los proyectos a largo plazo o *progettazione*.
- el maestro(a) como investigador(a) y
- las relaciones entre el hogar y la escuela.

Esfuerzos por utilizar y entender los principios de Reggio Emilia están ahora reflejados en numerosos manuscritos y publicaciones en el idioma inglés, disertaciones y trabajos de tesis, así como también ejemplos de maestros lidiando con las realidades del reto de Reggio Emilia.

A manera de reflexión y contribución al interés creciente en Reggio Emilia, se encuentra disponible la segunda edición revisada de *Los Cien Lenguajes de los Niños-Reflexiones Avanzadas (The Hundred Languages of Children-Advanced Reflections)*, un seguimiento a Reggio en la conferencia nacional de NAEYC, con listas de discusión electrónicas, grupos de estudios, un boletín y delegaciones anuales estadounidenses.

Aunque no debería ser sorpresa que la imagen del niño de Reggio Emilia se haya convertido en el tema que predomina en las discusiones de la atención temprana y las políticas y prácticas a niveles locales y nacionales, es esta influencia la que promueve no sólo el cambio, sino también la reflexión, el debate y la conversación que será probablemente el legado más grande de Reggio Emilia para el mundo.

Aunque es prematuro adjudicar la influencia de Reggio Emilia en las vidas de los niños americanos, no existe duda alguna de que el campo de la educación preescolar, incluyendo la educación para maestros, se ha visto influenciada por el intercambio que se ha llevado a cabo con los colegas italianos. En muchos lugares alrededor del mundo, los educadores están mirando a los niños como recursos de su propio aprendizaje, a los padres y madres como medio para obtener nuevas formas de pensar y compartir en la educación de sus hijos y están

buscando entre ambos el apoyo y la colaboración para hacer de las escuelas comunidades de aprendizaje, tanto para los adultos como para los niños.

Loris Malaguzzi no desistió ni un momento en llevar a cabo su ambicioso propósito de cambiar la cultura de la niñez temprana. El impacto de esta agenda de lucha continúa resonando mientras padres/madres, maestros/maestras, ciudadanos y políticos en las escuelas, estados y a través de las naciones, debaten los derechos y potencialidades de los niños pequeños en una sociedad global cambiante.

“Los niños tienen 100 maneras de expresarse, pero les robamos 99”, postulaba Loris Malaguzzi.

(Primeros versos de la poesía *En cambio el cien existe* de Loris Malaguzzi):

**El niño
está hecho de cien,
el niño posee:
cien lenguas
cien manos
cien pensamientos
cien formas de pensar
de jugar y de hablar.**

**Cien siempre cien
maneras de escuchar
de sorprender y de amar.**

**Cien alegrías
para cantar y para entender
cien formas de descubrir
cien mundos para inventar
cien mundos para soñar.**

Principios que inspiran a Reggio Approach:

- La imagen del niño: todos los niños tienen su potencial, construyen su propio aprendizaje y tienen capacidades.
- La comunidad y el sistema: los niños, la familia, los profesores, los padres y la comunidad son interactivos y trabajan juntos.
- Interés en el entorno y en lo bello: la escuela y las clases son lugares bonitos.
- La colaboración de los profesores: equipo, socios, trabajos en común, información compartida, así como proyectos.
- El tiempo no lo fija el reloj: se respeta la tranquilidad de los niños, el tiempo de trabajo, permanecen con los profesores varios años y la relación es constante.
- Proyectos: centrados en los niños, siguiendo sus intereses, volviendo una y otra vez para añadir nuevos puntos de vista.
- Entorno estimulante: actividades motivantes, utilización de gran variedad de medios físicos, compromiso.
- Documentación: se recoge todo lo observado, lo grabado y todas las manifestaciones y pensamiento de los niños durante su proceso de aprendizaje.

5.4. PERSONALIDADES IMPORTANTES EN EL MUNDO DE LA PSICO-PEDAGOGÍA QUE SE INTERESAN POR LAS ESCUELAS REGGIANAS

5.4.1. Jerome Bruner

Reggio Emilia se convierte en un mercado de ideas exportables, según Jerome Bruner, psicólogo americano que tras visitar las escuelas Diana y La Villetta, quedó muy impresionado por la humanidad que Loris Malaguzzi les ha dejado como una rica herencia. Comentó: “No estaba preparado para lo que me encontré. Me admiró la imaginación colectiva y la posibilidad de la infancia”.

Lo primero que sintió en esas escuelas fue el respeto de los seres humanos, fuesen niños, educadores, padres o la comunidad en general. La mejor forma de representar el respeto entre los seres humanos se da a través del corazón, tomando con seriedad los significados que cada uno de nosotros trata de crear de las propias experiencias en el mundo: el mundo de las cosas y, asimismo, el de las personas. Considera que en Reggio “uno encuentra una cortesía extraña, una preciosa especie de respeto recíproco” (Bruner, 2004).

Jerome Bruner, Profesor de la Universidad de Nueva York, es desde 1998 ciudadano de Reggio Emilia. Durante los años 70 había oído hablar mucho de Reggio. Entonces como profesor de Psicología Evolutiva en la Universidad Británica de Oxford, dirigía un programa de investigación para la mejora de las escuelas infantiles de Inglaterra y recorría Europa en busca de buenos ejemplos.

Lo que le sorprendió cuando llegó a Reggio fue ver cómo se cultivaba la imaginación, y cómo se reforzaba el sentido de lo posible en los niños. Era la expresión de algo muy enraizado en la ciudad misma, algo muy de Reggio.

Porque en Reggio uno encuentra una forma especial de cortesía, una forma especial de respeto mutuo. Sea cual sea su origen, es una cualidad intrínseca del lugar. Cultivar la imaginación es lo primero, pero no lo único para leer cuentos de hadas.

La imaginación es lo que nos rescata de lo obvio y banal, de los aspectos ordinarios de la vida. Incluso una sombra proyectada en el suelo deja de ser sólo una sombra: es un misterio.

En Reggio los niños no realizan indagaciones individuales. Trabajan colectivamente implicados en la “intersubjetividad”, que significa llegar a la comprensión mutua de lo que los otros tienen en mente.

Se trata, probablemente, del mejor fruto de nuestra evolución como homínidos, sin la que nuestra cultura humana no se habría desarrollado, y sin la que todos nuestros intentos de enseñar algo fracasarían.

Cultivar este fruto requiere una atmósfera de respeto y de apoyo recíproco, ese tipo de respeto que distingue a las escuelas que alcanzan el éxito, como las escuelas de Reggio.

Cuando no respetamos los esfuerzos de los demás por dar un sentido al mundo o por crear significados para sí mismos, cometemos una forma de violencia contra estas personas, o mejor dicho, una violencia contra el espíritu humano. No se pueden pisotear los esfuerzos de las otras personas cuando quieren construir un mundo de significados.

Nosotros creemos, tenemos confianza en la interacción humana y en la pedagogía que, después de todo, es una extensión de esa interacción, para ayudar a los demás a descubrir lo que significan sus experiencias en sus mentes y en sus corazones.

Después, podemos discutir sobre estos significados, pero lo que no podemos hacer es, simplemente, abandonarlos porque nos parezcan equivocados o infantiles.

Incluso, cuando se desea enriquecer o cambiar la forma de hacer de los demás, se debe partir del entendimiento y el respeto de sus sentimientos, pensamientos e imaginación.

Ayudar de manera respetuosa a los niños a encontrar los significados en relación con el mundo y con las otras personas; ésta es la característica de la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia.

Y después, ayudarles a encontrar significados más ricos, más plenos, más transmisibles. Toda esta tarea debe realizarse con mucho respeto e imaginación en la relación con los niños.

Y esto no sería posible si los propios educadores y pedagogos no respetasen la importancia de lo que están haciendo y de lo que intentan comprender mejor.

Ellos están involucrados en el aprendizaje, de la misma manera que lo están sus niños. Las capacidades humanas que hacen posible estas escuelas no se dan por casualidad o por buena suerte. Éstas son conscientes. Y ésta, también, es una de las características de Reggio.

Las escuelas de Reggio, en este sentido, son lugares en los que ir más allá de la información dada no sólo es algo permitido, sino que es celebrado. Son comunidades recíprocas hechas de personas que están aprendiendo, que elaboran, que imaginan, todas ellas están empeñadas en una aventura común: niños, educadores, pedagogos y también los visitantes interesados en la experiencia.

El poder del educador no es el de una autoridad ya dada, sino el del experimentador, el de alguien que ayuda. Todos ayudan y hacen un trabajo, tratando de darle un sentido.

El estudio de las estrategias cognitivas ha constituido uno de los temas privilegiados de la práctica y reflexión psicológica y pedagógica en los últimos años, producto de los vertiginosos cambios tecnológicos que sacuden al mundo en este final de siglo.

Diversas corrientes han subrayado su significación a partir de aproximaciones teóricas y metodológicas del más variado carácter.

Es sumamente difícil encontrar un área de la psicología y pedagogía actuales en la que no se planteen las condiciones que propician el surgimiento, la formación, el desarrollo y la evaluación. Los estudios de estrategias cognitivas y formación de conceptos tienen como máximo representante a Bruner.

Los resultados de la investigación de Bruner indican que la mayoría de las personas utilizan estrategias, aún cuando no se trate de una decisión consciente o deliberada; a los sujetos del experimento les era muy difícil cambiar de una estrategia a otra en el proceso de obtención de concepto; la mayoría de las personas utilizan una estrategia de búsqueda y las de enfoque se emplean para tareas más determinadas.

Existe una serie de condiciones (tiempo, secuencia, forma, entre otras) que favorecen la formación de una estrategia en detrimento de otra. Si se daba el material muy organizado predominaba la estrategia de enfoque conservador, y si el material se presentaba de forma desorganizada, se empleaba la de búsqueda sucesiva. En la infancia el niño sólo es capaz de tener en cuenta los ejemplos positivos para después incluir la información negativa.

Jerome Bruner es uno de los precursores de los estudios sobre estrategias cognitivas. Estos han constituido uno de los temas privilegiados de la práctica y reflexión psicológica y pedagógica en los últimos años, producto de los vertiginosos cambios tecnológicos que sacuden al mundo en este comienzo de siglo.

Sus trabajos aparecieron publicados en el libro *A study of thinking* (Un estudio del pensamiento). Este libro es fruto de cinco años de investigación en compañía de sus colaboradores Doodnow y Austin. Él distingue la formación de conceptos de su propio objeto de estudio, al que denominó la obtención de conceptos (Bruner, 1996).

5.4.2. George Forman, catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Amherst, en Massachussets

Hacia mediados de los años ochenta, poco después de que los americanos comenzaran a preguntarse sobre las escuelas municipales de Reggio, Malaguzzi se decidió a animarles para que fuesen a ver, por sí mismos, aquella realidad.

De ella, los psicólogos americanos, influenciados por el catedrático George Forman, aprendieron las siguientes lecciones que han influido en su práctica actual en los Estados Unidos:

- La educación de los niños pequeños se desarrolla en un mundo de relaciones. Las relaciones con los otros, por lo tanto, suponen el objetivo primario de la educación y el instrumento principal del aprendizaje.
- La calidad educativa requiere una calidad espacial. Los niños necesitan espacios adecuados para trabajar juntos en pequeños grupos, para hablar entre ellos, para reflexionar sobre algo y revisar sus experiencias y teorías para, de esta forma, poder encontrarles orden y significado.
- Los procesos educativos implican la construcción de significados compartidos de los niños, los maestros y los padres. Éstos llegan a ser auténticos compañeros intelectuales en los procesos de conocimiento de los niños.
- El maestro entra o provoca la discusión, no como una autoridad sino como alguien que desea aprender algo muy importante con los niños.

Los niños de Reggio Emilia viven en un sistema educativo muy moderno y avanzado. El sistema incluye en su plantilla al *atelierista* y un sofisticado uso de los medios de representación para ayudar a los niños a pensar, profesores que crean lazos afectivos con los niños a medida que éstos van creciendo y una relación activa con los padres y también con la Administración municipal.

La documentación fue como el método de comunicación con los adultos fuera de la experiencia de las clases.

Además, en Reggio aprendieron de Dewey y de Piaget que el profesor debería permitir a los niños plantearse sus propias preguntas y perseguir sus propias soluciones. Pero Reggio añadió otra cuestión importante: la investigación.

El profesor no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas; el docente, a través de la documentación, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, vuelve a ver las experiencias con los niños y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos.

Éste es un proceso llamado *progettazione* (especie de planificación a largo plazo). Si aplicásemos la *progettazione* a nuestro trabajo con los niños, llegaríamos no sólo a ser mejores profesionales, sino también a aconsejar mejor a los maestros más jóvenes; seríamos mejores comunicadores y mejores soportes para nuestras respectivas ciudades y gobiernos (Forman, 2001).

5.4.3. Gunilla Dahlberg

Seguidora en Suecia de los principios de Loris Malaguzzi, al ser entrevistada con ocasión de la celebración del 40º año desde la apertura de la escuela Diana opinaba: “El currículo de Reggio es un currículo emergente” (Dahlberg, 2004: 35).

En Reggio se ha creado un espacio relacional en el que la principal preocupación es el establecimiento de conexiones. Un espacio que permite celebrar la complejidad de los procesos de pensamiento mediante la exploración de nuevas relaciones con el arte, con el diseño, con la arquitectura, con la ciencia

y con la filosofía. Los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto permiten un aumento de la conciencia de las conexiones entre todas las cosas.

Para construir un espacio relacional, los pedagogos de Reggio Emilia han cruzado las fronteras entre razón e intuición, cognición y emoción, cuerpo y alma, lógica y fantasía. Estas son las fronteras que han caracterizado el pensamiento occidental desde la ilustración.

Reggio ha conseguido transformar un discurso artístico en un discurso educativo. Lo ha conseguido cruzando fronteras y canalizando el interés hacia las conexiones y los procesos, en vez de fijarse en los resultados y en los productos de los trabajos de los niños.

En general, las ciencias de la educación intentan reducir la complejidad. En cambio, Reggio Emilia se atreve a explorar la complejidad y a incrementar el número de conexiones de ésta. En el mundo de los Cien Lenguajes, que en Reggio se usa como metáfora para descubrir las múltiples fuentes de conocimiento, parece que las relaciones y las conexiones adquieren un significado nuevo, y hablan de una lógica nueva, una lógica muy diferente a la tradicional, basada en la idea de la linealidad.

Una lógica, según la cual las fuentes de conocimiento son múltiples, el proceso de aprendizaje no es lineal, la realidad tiene muchos puntos estratégicos y las cosas sólo tienen sentido si se relacionan entre ellas.

Esta lógica desafía la idea más común de multidisciplinariedad, basada en la incorporación de profesionales de disciplinas diferentes. Para el filósofo Gilles Deleuze, pensar es sobre todo experimentar, y sólo se puede entender a través de las conexiones que se crean. Las conexiones se han de hacer o crear, y se han de aprender haciendo o creando, porque no nos vienen dadas necesariamente.

Si los maestros, así como los investigadores son capaces de implicarse en esta experimentación, se darán cuenta –experimentarán- que el establecimiento de conexiones posibilita una intensidad poco común. Una intensidad que a menudo nos sorprende cuando descubrimos algo que no encaja en nuestra manera habitual de concebir y de entender a los niños más pequeños y a la pedagogía.

Esta intensidad es a lo que se refería Loris Malaguzzi cuando hablaba de la vibración estética . Este “cruzar fronteras” experimental es una forma de esperanza, o de confianza, aunque no se esté seguro de lo que pasará. Loris Malaguzzi cuando estuvo en Estocolmo en el año 1993 dijo que el había salvado al mundo porque había intentado cambiarlo (Dahlberg, 2004).

5.4.4. Howard Gardner y Reggio Emilia

Loris Malaguzzi no ha estado, por fortuna, solo. Howard Gardner, en el prefacio del libro *La educación infantil en Reggio Emilia*, versión inglesa, comenta: “Sin duda Malaguzzi, como se le conoce universalmente es el genio-guía de Reggio; él ha dedicado su vida a la construcción y animación de una comunidad educativa” (Gardner, 2004).

Una comunidad de cientos de trabajadores con características y especializaciones culturales diversas, que han trabajado durante décadas –junto a padres, el ayuntamiento y a miles de niños- para poder realizar un proyecto de alta calidad innovadora.

La extraordinaria vitalidad de la experiencia de Reggio se puede explicar en su enraizamiento en la ciudad, en la solidaridad activa de ciudadanos y familias, hechos co-protagonistas del proyecto educativo y cultural.

Trabajar con niños implica hacer cosas con pocas certezas y muchas incertidumbres; lo que nos salva es la búsqueda, el no perder la capacidad de sorprendernos que siempre pervive en los ojos y en el pensamiento de los niños, (Malaguzzi, 2004).

Los centros de educación infantil de Reggio destacan como testimonio brillante de las posibilidades humanas, (Gardner, 2004: 6), a la vez que considera que el éxito más importante de la experiencia de Reggio Emilia es la comunidad educativa que han conseguido crear.

Opina el creador de la teoría de las Inteligencias Múltiples, “que el éxito tiene muchos padres mientras que el fracaso es huérfano” (Gardner, 2004), diciendo:

Casi todo el mundo comparte la opinión de que las escuelas cuna y los parvularios del Ayuntamiento de Reggio son un éxito singular. Su fama en todo el mundo está justificada. Muchas personas las admiran y muchas escuelas se han creado tomándolas como modelo.

Pero a la hora de definir las escuelas de Reggio no debemos olvidar que la mayoría de los experimentos educativos fracasan sin dejar rastro, haciendo honor a la frase de que el fracaso es huérfano, e incluso los experimentos que sí tienen éxito duran poco y no consiguen tener ninguna repercusión en las instituciones educativas de otros lugares.

De esta forma, el conjunto de escuelas creadas hace cuarenta años por Loris Malaguzzi y sus colaboradores más directos es importante para entender qué es necesario para hacer que un experimento educativo tenga éxito, cómo se pueden reproducir estos experimentos y por qué razón sólo una parte relativamente pequeña de la población mundial desea este tipo de escuelas.

Howard Gardner indica que su colega David Perkins propone una fórmula para el éxito de cualquier innovación educativa (Gardner, 2004: 27).

Podemos distinguir tres tipos de visionarios:

- Un visionario teórico que desarrolla las ideas clave, por ejemplo, los currículums, la pedagogía, los valores.
- Un visionario práctico que da vida a estas ideas sobre el terreno, y
- Un visionario político que proporciona los recursos y la protección que permiten a los dos visionarios anteriores continuar con su trabajo.

Continúa diciendo Howard Gardner que sospecha, por lo que él conoce, que Loris Malaguzzi era sobre todo un visionario teórico.

A pesar de eso, las escuelas no hubieran funcionado si él no hubiera sido el instigador principal de las prácticas que funcionan y que atrajeron y mantuvieron el interés de sus colegas que querían hacer prácticas y teorías con él. Además, aunque le agradaba posicionarse en contra de la clase política, de hecho disfrutaba desafiando a cualquier grupo de poder porque tenía mucha habilidad para alinear las fuerzas políticas necesarias para garantizar que los experimentos educativos de Reggio tuviesen éxito.

Obviamente, comenta Gardner, hasta el momento no he mencionado la razón más importante del éxito de las escuelas de Reggio Emilia. Tanto su apariencia como su realidad son singularmente impresionantes. Las escuelas son muy bonitas y tienen unos espacios y unos materiales exquisitos (Gardner, 2004: 27).

Los pedagogos, encargados de los talleres, y maestros tienen muchas oportunidades para desarrollarse profesionalmente, para realizar su tarea de

forma excelente, y para dedicarse, sin ahorrar ningún esfuerzo -de hecho, de manera monástica- a su tarea.

Las familias y la comunidad que les rodea proporcionan un soporte tangible permanente, y también aportan críticas muy útiles.

Las ideas y las prácticas que se han desarrollado -aprendizaje en grupo, documentación, proyectos a largo plazo, integración en la comunidad, por citar sólo algunas de ellas, -son innovaciones genuinas que todavía perduran.

Pero sobre todo, lo más importante es la concepción amplia e inspiradora de los niños -como espíritus activos, capaces de trabajar con preguntas y con temas durante muchas semanas, capaces de actuar con sus compañeros y con los adultos, dando la bienvenida a la oportunidad de expresarse en muchas lenguas (de diferentes modos), y de aprender y entrar en estas formas de expresión que modelan sus coetáneos. Sospecho que esta concepción ha sido el legado más importante de Loris Malaguzzi. “Fue el primero que me llevó a Reggio durante los 80 y el que desde entonces ha hecho que realizara múltiples viajes memorables, del mismo modo que ha atraído a otros muchos visitantes (Gardner, 2004: 28).

Tengo la fuerte sospecha de que esta visión no era únicamente de Loris Malaguzzi. Estoy seguro de que en algunos momentos Malaguzzi podía ser difícil, tozudo, como él mismo reconocía. Y puede ser, que como hacemos muchos de nosotros, se podría haber atribuido más méritos de los que en realidad se merecía. El hecho que desde su muerte, hace ya más de una década, las escuelas hayan crecido y mejorado, evidencian tanto su capacidad de crear una institución que le sobreviviera, así como las capacidades enormes de sus colaboradores.

Cuando tantos educadores bien informados narran las excelencias de las escuelas de Reggio, debemos volver a preguntarnos: ¿Por qué hay tan pocos ejemplos surgidos a partir de estas escuelas en otras partes del mundo?

¿Por qué no hay en los Estados Unidos de América un gran reclamo para un “Programa piloto al estilo de Reggio o con el lema “no dejar a ningún niño fuera de la escuela reggiana”?

Un primer motivo es que estas escuelas son difíciles de crear, tienen un costo de mantenimiento elevado, y requieren mucho capital humano; pero tememos que hay también una razón más profunda. Mientras que la visión de los niños y de la naturaleza humana de las escuelas de Reggio es sin duda la correcta, también puede ser amenazadora.

Significa que creemos en los niños, que creemos en los maestros, que creemos en los poderes de la imaginación; significa abandonar un planteamiento vital que es puramente instrumental, puramente economicista, puramente al estilo de la teoría de Darwin, a favor de otro que reconoce los derechos de los niños y las obligaciones de la humanidad.

5.4.4.1. Paralelismo entre las teorías de Howard Gardner (las inteligencias múltiples). y Loris Malaguzzi (Los cien lenguajes del niño).

Según palabras de Howard Gardner, él y su amigo Loris Malaguzzi eran:

“Como dos almas gemelas”. y sigue indicando el profesor Gardner: “nuestras ideas son coincidentes en torno a cómo los niños construyen y dan sentido al mundo, así como en torno a mi teoría sobre la inteligencia y su firme creencia en las grandes potencialidades de los niños. Si yo cojo las ocho o nueve inteligencias que he descrito y las combino de diversas formas, fácilmente llego a las cien a las que hace mención Loris Malaguzzi”.

(Comentario recibido de Howard Gardner, vía Internet, el 22 de Mayo de 2002 del que adjunto copia).

Thanks for your note. IF you can easily send me a copy of the NEWSWEEK article, it would be good to have it. My mailing address is
Larsen
Hall 201, Harvard, Cambridge MA 02138.
I thnk that both Malaguzzi) and I felt that we were kindred spirits. That is, while the languages are not the same as intelligences, they both highlight the many ways in which children can make sense of the world. Also, while I only list 8 or 9 intelligences, when you combine them in various ways, you easily come up with even more than 100 languages., With best wishes, Howard

Malaguzzi siempre tuvo claro que el niño, desde que nace, tiene enormes potencialidades por descubrir, desarrollar y expresar. (Ver cuadro nº. 11).

Solía decir que todos los que se habían dedicado a investigar con seriedad sobre las capacidades de los niños y de las niñas habían terminado por descubrir, siempre, no tanto las debilidades, cuanto la fuerza sorprendente y extraordinaria de sus potencialidades.

Con este punto de partida, Malaguzzi al igual que Gardner coinciden en afirmar que: “los niños merecen ser educados en los mejores medios posibles y que si estas potencialidades no encuentran unos ámbitos para desarrollarse quedan anulada”.

Los niños han aprendido a discutir y a saber que el maestro no es omnipotente, que la escuela es sólo una parte de la vida. Poseen tal capacidad de flexibilidad y de adaptabilidad, que tienen muy claro que la vida es mucho más que lo que tienen delante en ese momento. La pedagogía de Malaguzzi, al igual que la de Gardner, es un ensalzamiento del optimismo, de la alegría, de la esperanza.

Loris Malaguzzi con la exposición “El ojo se salta el muro”, después denominada “Los Cien Lenguajes del niño” nos dice: “Aquí hay niños y adultos que buscan el placer de jugar trabajar, hablar, pensar e inventar juntos. Seres humanos empeñados en aprender cómo la existencia de las cosas y de los hombres, así como de sus relaciones, pueden investigarse, mejorarse y disfrutarse en una atmósfera de amistad”. Esto mismo puede aplicarse al Proyecto Spectrum basado en la filosofía de Howard Gardner.

Tanto en Reggio como en el Proyecto Spectrum, que representa la aplicación práctica para los primeros niveles de educación de la teoría de Howard Gardner, destacan las escuelas en el tipo y calidad de las actividades que los niños llevan a cabo con regularidad y en la manera profundamente afectuosa y respetuosa con que los enseñantes interaccionan con los niños entre sí. Tanto Loris Malaguzzi como Howard Gardner son autopensadores que han sabido como nadie unir la actuación práctica con la reflexión teórica. Todos aquellos que se han puesto a reflexionar seriamente sobre los niños han terminado por descubrir no tanto las debilidades y los límites de la infancia, sino más bien la sorprendente y extraordinaria fuerza de sus potencialidades, de sus capacidades y de su inmediato protagonismo interactivo.

Universidad de Alicante

Los Cien Lenguajes del Niño LORIS MALAGUZZI	Las Inteligencias Múltiples HOWARD GARDNER	Tendencias actuales en el campo de la educación Dimensión cognitivo-constructivista
<p>El niño está hecho de cien El niño posee Cien lenguas Cien pensamientos Cien formas de pensar de jugar y hablar Cien siempre Cien maneras de escuchar de sorprender, de amar Cien alegrías para cantar y entender Cien formas de descubrir mundos para inventar Cien mundos para soñar. El niño tiene Cien lenguas (y Cien, Cien, Cien) pero le robamos noventa y nueve. (Primeros versos de la poesía “En cambio el cien existe”) – de Loris Malaguzzi.</p>	<p>HACE REFERENCIA A LAS MÚLTIPLES CAPACIDADES DE LOS NIÑOS</p> <p>INTELIG. LINGÜÍSTICA</p> <p>INTELIGENCIA MUSICAL</p> <p>INTELIG. INTERPERSONAL</p> <p>INTELIG. INTRAPERSONAL</p> <p>INTELIG. MATEMÁTICA</p> <p>INTELIGENCIA VISOESP.</p> <p>INTELIG. NATURALISTA</p> <p>INTELIG. CINEST-CORP.</p>	<p>Los objetivos se definen como capacidades: Cognitivas o intelectuales, Psicomotrices, Afectivas.</p> <p>Es importante partir del nivel de desarrollo del alumno.</p> <p>Importancia de “aprender a aprender”</p> <p>Importancia del aprendizaje significativo</p> <p>Aprender como sinónimo de crear zonas de desarrollo próximo y de saber intervenir en ellas.</p>

Cuadro nº. 11: Paralelismo entre Loris Malaguzzi, Howard Gardner y las actuales teorías psicopedagógicas. Elaboración propia.

Gardner argumenta con entusiasmo que “toda enseñanza debería reforzar en los estudiantes la comprensión de la verdad, la belleza y la bondad, tal como la definen sus propias culturas” (Libro: *La Educación de la Mente y el conocimiento de las disciplinas*).

El objetivo final es conseguir una ciudadanía educada que comprenda el mundo físico, el biológico y social y que sepa aplicar esta comprensión a su mundo personal, social y cultural.

La educación que propone Gardner ayudará a las generaciones más jóvenes a aceptar los desafíos del futuro, conservando al mismo tiempo las metas tradicionales de una educación “humana”.

Quisiera que todo el mundo se centrara en los contenidos de la educación, en sus rasgos básicos: en cómo se deben presentar, dominar, emplear y transmitir a otros esos contenidos.

Su ejemplo en el ámbito de la verdad es la teoría de la evolución, incluyendo su formulación inicial por Charles Darwin y su posterior elaboración por otros científicos durante los últimos ciento cincuenta años. Se trata de un campo científico importante, que tiene una significación especial.

A menos que comprendamos mínimamente las nociones fundamentales de especie, variación, selección natural, adaptación, a menos que apreciemos la eterna lucha entre individuos y poblaciones para sobrevivir en un espacio ecológico concreto, no podremos comprender el mundo viviente del que formamos parte.

Como ejemplo en el ámbito de la belleza, Gardner selecciona la música de Mozart, concretamente *Las bodas de Fígaro*. Considera que todo el mundo debería comprender obras de tanta riqueza como Fígaro: su intrincado lenguaje artístico, sus descripciones de unos personajes verosímiles y con unas emociones humanas profundamente sentidas, su evocación de toda una época.

Millones de personas de todo el mundo se han enriquecido escuchando a Mozart o sumergiéndose en otras obras maestras del arte de diversas culturas.

Como ejemplo del ámbito de la moral, a Gardner le gustaría que todo el mundo comprendiera la cadena de sucesos que recibe el nombre de Holocausto, cree que todo el mundo debe comprender lo que el ser humano es capaz de hacer.

5.4.4.2. Otros principios coincidentes en Loris Malaguzzi y Howard Gardner:

- Importancia concedida a la imagen del niño: todos los niños tienen potencialidades, curiosidad e interés en construir su propio aprendizaje, en involucrarse en interacciones sociales y en investigar todo lo que el ambiente les brinde:

“Si me hablas, escucharé,
Si me muestras, miraré,
Si me dejas experimentar, aprenderé”
(Lao-Tse)

- Ambos siguen los principios de la Escuela Nueva.
- Ambos trabajan por proyectos.
- Cualquier proyecto parte de problemas reales, que se deben llevar a cabo por una serie de medios adecuados. El proyecto es una actividad previamente determinada, cuya intención dominante es una finalidad real que oriente los procedimientos y les confiera una motivación; su función es hacer activo e interesante el aprendizaje de los conocimientos y habilidades necesarios para la vida.
- Se procura que la conexión entre la acción y su finalidad sea natural; el alumno no recibe información alguna que no surja de él mismo al realizar el proyecto.

En consecuencia, el maestro considera los conocimientos como algo funcional y dinámico; la escuela es un medio donde se realizan constantemente empresas que implican hablar y escribir con corrección y belleza, contar, medir,

proyectar viajes, etc.; no hay horario fijo para abordar cualquier conocimiento; el maestro es guía; éste debe favorecer la interacción ambiente-escuela.

Esta metodología ofrece a los alumnos la oportunidad de resolver problemas y crear productos valiosos. Gardner considera que las inteligencias funcionan como medios más que como fines, se utilizan para completar un trabajo o parte del proyecto y no como el fin mismo de dicho proyecto. A pesar de que los proyectos con frecuencia implican el trabajo en colaboración, también posibilitan el desarrollo de las habilidades intra e interpersonales de los alumnos.

5.4.4.3 Colaboración entre Reggio Emilia y Howard Gardner, codirector del Proyecto Zero, y fruto de ésta se han publicado libros en común:



Carlina Rinaldi (left), Howard Gardner, and Steve Seidel, co-authors of 'Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners,' relax before the presentation at the Askwith Forum. (Staff photo by Jon Chase)

(Carla Rinaldi (izquierda), sucesora de Loris Malaguzzi y directora de las escuelas reggianas, Howard Gardner, y Steve Seidel, coautores de *Making learning visible: Children as Individual and Group Learners*, en un descanso antes de su presentación en el Forum Askwit (EEUU).

Las escuelas, por su naturaleza, son instituciones sociales. Los niños están siempre en grupos cuando están en la escuela; en este sentido, casi todo el aprendizaje escolar se realiza en grupo. Pero, ¿son estos grupos, grupos de aprendizaje?

En la mayoría de las escuelas americanas el centro de atención realmente de todo tipo de evaluación y de la mayor parte de los componentes de la instrucción se centra en la promoción del trabajo y aprendizaje individual.

El deseo de aprender de y con los otros es tan poderoso que incluso las instituciones que hacen todo lo posible por aislar a los niños, incluso en esas instituciones escolares aprenden unos de otros.

La cuestión que enfrenta a los educadores hoy no es lo que podría ocurrir con el grupo de aprendizaje, sino más bien se trata de identificar las formas en las que los educadores pueden apoyar y profundizar en la calidad del aprendizaje que tiene lugar cuando los alumnos considerados individualmente forman grupo.

Durante el verano de 1997 el Proyecto Zero, mediante un grupo de investigación de la Escuela Graduada de Educación de Harvard y las Escuelas Municipales de Educación Infantil de Reggio Emilia (Italia), comenzaron una colaboración de tres años para investigar aspectos acerca de la naturaleza del aprendizaje en grupos y cómo hacer patente este aprendizaje.

El centro de atención de la investigación no se centra ni en el grupo de aprendizaje ni en la documentación de forma separada, sino más bien en qué ocurre cuando ambos aspectos interaccionan entre sí.

El equipo de investigación creó un marco de trabajo conceptual para investigar y practicar en torno a cómo aprenden los grupos. También examinaron el papel del profesor como aprendiz en el grupo de aprendizaje y documentalista de los procesos de aprendizaje, y cómo la documentación puede influenciar de forma cualitativa los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los primeros descubrimientos se mostraron en el artículo de Mara Krechevsky (Directora del Proyecto Spectrum) y Janet Stork titulado: “Desafío a los principios educativos: experiencias fruto de una colaboración Italo-Americana”, publicado en el *Cambridge Journal of Education* (vol. 30: 57-74).

Durante el verano del 2000, el equipo del Proyecto Zero empezó una segunda fase del trabajo, investigando las posibles formas en las que los educadores en contextos educativos pueden promover y extender el aprendizaje cooperativo. Un grupo de investigación formado por ocho profesores de Massachusetts estuvo trabajando hasta el mes de agosto de 2002.

Los principales investigadores han sido: Steve Seidel y Howard Gardner (Director y subdirector del Proyecto Zero respectivamente) y Mara Krechevsky (Directora del Proyecto Spectrum). Los investigadores por parte del Proyecto Zero fueron: Ben Mardell y Terri Turner, la Coordinadora de la investigación por parte de Reggio Emilia fue Carla Rinaldi.

También colaboraron: Paola Barchi, Marina Castagnetti, Francesca de Favoli, Tiziana Filippini, Amelia Gambetti, Claudia Giudicci, Giovanni Piazza, Evelina Reverberi, Paola Ricco, Janet Stork, Laura Rubizzi y Veà Vecchi.

El libro es por sí mismo un esfuerzo colaborador entre colegas profesionales en Reggio Emilia, Italia, y aquellos en el Proyecto Zero, Universidad de Harvard, en Cambridge, Massachusetts. Con una combinada experiencia, estas dos organizaciones colaboraron para una de las más

importantes publicaciones actualmente: “cómo las personas trabajan y aprenden juntos en grupos”

Making learning visible: Children as Individual and Group Learners

La colaboración entre en Proyecto Zero y Reggio Emilia nos muestra el excepcional poder del aprendizaje que se da en los grupos, y que el documentar este aprendizaje es una parte importantísima de este proceso, tanto para los alumnos como para los profesores. El lector adquiere una idea más clara y rica de cómo son las mentes y los corazones de los niños y maestros en los programas preescolares de Reggio Emilia.

Hay una descripción detallada del proceso de averiguación e investigación de un tema o curiosidad. La profundidad de la exploración tanto por parte de los maestros como de los niños es ciertamente muy impresionante.

Lo “que ocurriría si” de la curiosidad de los maestros requieren muchas destrezas. Particularmente son importantes: escuchar a los niños, observarlos astutamente, decidir cuándo intervenir y cuándo retroceder, reparar, reflexionar, cuestionar, provocar, extender, preguntarse, y transformar la información.

El maestro/ atento/a y pensativo/a guía y les hace invitaciones a los niños, ayudándolos a crecer en sus pensamientos mientras proceden por varios caminos en sus relaciones con los demás y en su aprendizaje.

Ilustraciones selectas y específicas nos ayudan en nuestra jornada de aprendizaje, mientras los maestros-autores comparten los procedimientos y procesos de cómo los maestros/as de Reggio “viven” su propio quehacer diario.

Sin duda, su meta es ser un maestro/a investigador... un aspecto intimidante pero excitante de ser maestro. ¿Cómo aprenden los niños? ¿Cuál es el

impacto del tamaño de grupo? ¿Del sexo? ¿De la edad? ¿Qué provocaciones promueven o inhiben? ¿Qué cambio ambiental estimulará, deleitará, sorprenderá, mientras los niños confrontan, construyen y eligen soluciones ya sea solos o en colaboración con uno o más compañeros?

Repetidamente, los autores nos invitan a compartir y reflexionar con ellos sobre su desarrollo profesional. Se plantean preguntas mientras nos conducen a través de una serie de provocaciones seleccionadas meticulosamente –cada una más atractiva que la otra. Se ocupan de asegurar que comprendamos el qué, por qué y cómo de la documentación. Los maestros/as de Reggio valoran la documentación como un aspecto significativo del desarrollo profesional –una evaluación de maestros enseñando y niños aprendiendo.

La sección final se vuelve importante para los autores del Proyecto Zero; examinan sus preguntas y el progreso de sus esfuerzos para comprender el impacto del cambio en la cultura de los Estados Unidos. ¿Cuáles son las barreras? ¿Cómo podemos explorarlas con una curiosidad confiada? Las experiencias de cuestionar y retar mediante diálogo excitante ciertamente son prospectos emocionantes. El respeto hacia el dialogar con colegas es esencial para el desarrollo profesional.

En nuestras comunidades, familias y lugares de trabajo del siglo XXI, la capacidad de los individuos de aprender y actuar como parte de un grupo está siendo cada vez más potenciada. Para vivir y trabajar de forma conjunta y eficaz, debemos ser capaces de escucharnos los unos a los otros, trabajar codo con codo para identificar y resolver problemas, además de respetar diferentes puntos de vista.

Durante la última década se ha prestado mucha atención a la educación en los Estados Unidos, al desarrollo de las comunidades de aprendizaje en las escuelas. El conocimiento y la comprensión son considerados todavía como

procesos individuales, tanto en clase como fuera de ella, pensar y aprender son considerados de forma generalizada como elementos individuales más que actos sociales y comunicativos.

En el Proyecto “Making learning visible” se considera que el trabajo en grupo es fundamental en la medida en que el aprendizaje individual se construye tanto en adultos como en niños.

El mencionado Proyecto pretende centrar su atención en el potencial del grupo como “ambiente de aprendizaje” y de “consecución de una documentación” para que los estudiantes, padres y la comunidad educativa en su conjunto observen “qué” y “cómo” aprenden los niños.

Making Teaching Visible: Documenting Individual and Group Learning as Professional Development

Este trabajo se basó principalmente en la experiencia italiana en el contexto de los primeros años de la infancia. Las experiencias fueron plasmadas en el libro: *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, que describe los resultados de la investigación y proporciona un marco de trabajo para el entendimiento y el apoyo del aprendizaje individual y grupal basado en la teoría y práctica de las escuelas reggianas.

Durante la segunda fase exploraron cómo las ideas y las prácticas relacionadas con la documentación del aprendizaje individual y grupal en un contexto italiano podría potenciar la educación antes de los ocho años en los Estados Unidos.

Este libro trata de dar respuesta a una pregunta clave: Cómo el tratamiento en profundidad de los grupos de trabajo potencia el aprendizaje en las etapas de preescolar y primaria en los estudiantes y profesores.

Incluye las experiencias de lo que aprendieron los profesores a través de la “documentación” y proporciona un área de trabajo, ya que considera que la documentación del aprendizaje individual y grupal puede contribuir al desarrollo educativo al contener propuestas de cómo favorecer este desarrollo, el libro se convierte en una herramienta esencial para transformar las clases y las escuelas en ambientes de aprendizaje enriquecidos.

El equipo del Proyecto Zero investigó en torno al proceso de elaboración de la “documentación” en el aprendizaje individual y grupo en el contexto de la educación en los Estados Unidos, anterior a los ocho años. Todos los hallazgos se resumen en que estas ideas sugerentes en el contexto de los valores y la práctica educativa de los Estados Unidos son también atractivos para profesores y relevantes para las experiencias de aprendizaje de los niños de mayor edad.

Los profesores consideran los ámbitos de trabajo para la comprensión de los grupos de aprendizaje y la documentación, una valiosa herramienta de apoyo profesional cuando aplican estos principio en las clases. Entre las principales conclusiones de la fase dos podemos señalar las siguientes:

- La “documentación” del aprendizaje y trabajo del estudiante a lo largo de estos primeros años facilita el aprendizaje tanto de profesores como de estudiantes. Los profesores aprenden sobre el papel que deben desempeñar en el grupo de aprendizaje (por ejemplo cuándo deben intervenir y cuándo deben quedarse al margen) y sobre los factores que contribuyen a hacer que el grupo sea efectivo.
- La “documentación” nos ayuda a comprender mejor el trabajo de los alumnos y cómo los profesores pueden ayudarles a progresar en su actividades. La revisión de dicha “documentación” ha tenido una gran influencia en el currículum en relación a la cantidad de tiempo que el grupo dedica a una materia y el nivel de ejecución que le dedica el alumno.

- La dimensión ascética del aprendizaje en grupos es obligatoria tanto para estudiantes como para profesores y proporciona puntos de encuentro y formas de guiar y mantener el proceso educativo. Esta dimensión hace referencia a aspectos del ambiente y materiales de aprendizaje así como de las estructuras y la presentación de ideas que generan emociones en los estudiantes, captan sus pensamientos y potencian la creación de un trabajo de calidad. Para abordar esta dimensión los profesores deben fijarse en una serie de elementos entre los que se incluyen: la distribución de la clase, la utilización de escenificaciones y fantasías en el currículum y el diseño y presentación de la documentación a los estudiantes.
- La cooperación y la colaboración se distinguen en términos de funcionamiento del grupo de aprendizaje. Cuando los profesores sugieren cooperación tienden a enfatizar el hecho de llevarse bien, ayudarse mutuamente y desempeñar un determinado rol en el grupo.
- Aunque la cooperación es de gran valor, la colaboración parece proveer un ambiente más firme para el pensamiento y el aprendizaje: guiar o encaminar a los estudiantes a la participación de sus ideas y modos de pensar por medio del trabajo en equipo, con el objetivo de resolver problemas.
- “Documentar” el trabajo y el aprendizaje del alumno de forma efectiva conlleva el uso de modelos, monitorización, gran cantidad de práctica y una audiencia informada y reflexiva que sea capaz de retroalimentar. Si se tienen en cuenta estas consideraciones, la “documentación” puede llegar a convertirse en una herramienta indispensable para el enriquecimiento de la docencia y el aprendizaje en clase.

En la actualidad están ampliando la investigación y campo de actuación mediante un Seminario de “Making Learning Visible” que se celebra mensualmente en el Proyecto Zero.

Esta tercera fase de investigación duró hasta agosto de 2005. El objetivo del mencionado Seminario fue el de entender, documentarse y favorecer el aprendizaje individual y grupal antes de los doce años en las escuelas estadounidenses.

Veintiséis profesores provenientes de orígenes culturales y económicos divergentes están dando muestras de la documentación que reflejará y motivarán tanto a los estudiantes como a su aprendizaje. Igualmente se está colaborando con varios educadores con el objetivo de implementar el aprendizaje cooperativo en el currículo.

A continuación presentamos un extracto del capítulo *Features of Learning in Groups* escrito por los investigadores: Mara Krechevsky y Ben Mardell que aparece incluido dentro del libro anteriormente mencionado *Making Learning Visible* (285-86): “La exploración del aprendizaje en grupo se guía por dos principios relacionados con la naturaleza del aprendizaje y la naturaleza de los grupos. En primer lugar, nos centraremos en el aprendizaje: en lugar de reducir el pensamiento y aprendizaje de los niños o los adultos a pequeñas porciones de información que pueden obtenerse a través de preguntas de respuesta fácil, estamos interesados en los procesos y resultados del aprendizaje involucrados en resolver problemas o crear productos considerados significativos para una determinada cultura. Howard Gardner define este hecho en su definición de inteligencia como la “capacidad de resolver problemas y obtener productos que son valorados en una cultura o comunidad”.

Nos resistimos a la tendencia de simplificar la simplicidad no sólo del proceso de aprendizaje individual o colectivo sino también el contenido a aprender. El tipo de aprendizaje que nos interesa atrae a los estudiantes desde una perspectiva cognitiva, emocional y ascética. Los problemas se solucionan en el mundo real centrándose en el pensamiento crítico y creativo así como en el conocimiento y capacidad disciplinarios.

En segundo lugar, cuando utilizamos el término grupo nos referimos no sólo a lo que aprenden los alumnos mediante la participación en el grupo sino también a un tipo más secuenciado de aprendizaje que va más allá del aprendizaje de cualquier persona.

La investigación sugiere que necesitamos replantear nuestras nociones sobre la condición humana como algo que reside en las mentes y considerar un punto de vista del conocimiento como algo construido de forma social y distribuido entre los individuos, grupos y herramientas culturales (tales como los libros y los ordenadores).

Consideramos que la participación en grupos es esencial para la construcción del aprendizaje individual.

Opinamos, de igual modo, que el aprendizaje en grupo nos puede llevar a crear una cultura de la comunidad o conocimiento colectivo que es muy superior a lo que cualquier individuo puede saber por sí solo.

Hemos definido un grupo de aprendizaje como una reunión de personas a las que les interesa resolver problemas de forma emocional, intelectual y ascética, generando producciones y creando significados. Una “mezcolanza” en la que cada persona aprende de forma autónoma y a partir de las estrategias de aprendizaje de otros.

Los grupos de aprendizaje facilitan un tipo de aprendizaje que es cualitativamente superior al que se realiza de forma individual. No cabe duda de que incluso en grupos, las personas aprenden de forma autónoma, construyendo su propio entendimiento del mundo. En este sentido, todo aprendizaje es individual. Sin embargo, cuando los niños y los adultos trabajan de forma cooperativa aprenden “de” y “con” los otros.

En grupo planteamos nuevas perspectivas, estrategias y modos de pensar que nos permiten aprender de los otros. Aprendemos, asimismo, con los otros modificando, ampliando, clarificando y enriqueciendo nuestras propias ideas y las de los otros.

Cabría resaltar en este sentido que un grupo de aprendizaje podría o no ser un grupo de trabajo colaborativo, como un círculo de discusión y viceversa. Las características señaladas anteriormente son fundamentales para entender el significado de grupo de aprendizaje.

5.5. REPERCUSIÓN MUNDIAL DE LAS ESCUELAS REGGIANAS

La fundación Reggio Children Internacional, creada en el año 1994, en la ciudad de Reggio, canaliza la recepción y formación a la multitud de grupos de profesionales que acuden para recibir formación y visitar las escuelas reggianas.

A continuación mostramos un ejemplo de las actividades de la mencionada fundación obtenida a través de internet.

En ella se muestra la actividad en la que tuvimos la oportunidad de participar en el viaje de estudios a Reggio Emilia los días 12 al 16 de octubre de 2006 junto al grupo de profesionales del país vasco. (En el primer recuadro, en el centro).

**Study groups
in Reggio Emilia with participants from
International Conference
"Creative Recycling Center Remida"**
January 24-27
Contact:
Reggio Children
remidaconference@reggiochildren.it

The Netherlands	Spain and Basque Country	Italy
October 9-11, 2006 Contact: Linus Cornelissen Linus.Cornelissen@han.nl	October 12-14, 2006 Contact: Josi Oiarbide hik hasi hikhasi@hikhasi.com	November 16-18, 2006 Contact: Reggio Children nagazzi@reggiochildren.it ebagni@reggiochildren.it

China November 20-21, 2006 Contact: Reggio Children evercalli@reggiochildren.it	Denmark November 27 - December 1, 2006 Contact: The Danish network Karin Eskesen kese@post3.tele.dk	Korea January 22-26, 2007 Contact: Moonja Oh moonjaoh@hotmail.com
Latin America (Spanish language) February 5-9, 2007 Contact: Red Solare Emy Denis and Ana Tomasini www.redsolare.com	Canada February 12-16, 2007 Contact: Naadia Mohame nmohamed@ucalgary.ca	USA March 26-30, 2007 Contact: Angela Ferrario aferrario@comcast.net
International Study Group April 16-20, 2007 Contacts for UK: Sighthlines Initiatives emma@sightlines-initiative.com for Australia: REIE janm@netspace.net.au for New Zealand: Sue Stevely-Cole s.stevely-cole@clear.net.nz other countries: Reggio Children evercalli@reggiochildren.it	Brazil May 7-12, 2007 Contact: CTC elvira@ctctour.com.br	Sweden May 26-30, 2007 Contact: Reggio Emilia Institutet www.reggioemilia.se

**Seminars and Conferences
in the world with representatives from Reggio Emilia**

Argentina

Buenos Aires

August 22 - 26, 2006

Miradas, interpretaciones y prácticas pedagógicas

(Festival de cine sobre documentación educativa)

For information:

www.redsolare.com

Australia

Melbourne

July 4-8, 2005

12th International Conference on Thinking

For information:

www.thinkingconference.com

Melbourne

July 9-10, 2005

"Landscapes of Listening" Conference

For information:

Reggio Emilia
Information Exchange
www.reggio-oz.dd.com.au

Brazil
San Paolo and Belo Horizonte

August 9- 18, 2006

Seminar

For information:

ctctour@uol.com.br

Canada

Calgary

January 27

Opening of the Exhibition

“The Hundred Languages of Children Exhibition”

January 28-29

Seminar on the Exhibition

“The Hundred Languages of Children Exhibition”

April 30

Seminar on the Exhibition

“The Hundred Languages of Children Exhibition”

For information:

Pat Tarr

ptarr@ucalgary.ca

Toronto

May 14/15, 2005

For information:

Alexandrea Doherty

e-mail: adoherty@reach.net

Montreal

May 17/20, 2005

World Forum

on Early Care and Education

For information:

www.worldforumfoundation.org

Denmark- new

Copenhagen

October 2 - 4, 2006

Seminar

For information:

kese@post3.tele.dk

Copenhagen

May 18-22, 2005

Seminar

For information:

e-mail: evercalli@reggiochildren.it

England (UK)

Liverpool and Bristol

October 20-22, 2005

Conference

For information:

Sightlines Initiative

www.sightlines-initiative.com

Germany

Weingarten

October 12-16 2005

Conference

For information:

Annelie Oehlschlaeger

Institut fuer Soziale Berufe Ravensburg

Tel. +49 (0) 751 49750

Ireland

Dublin

St Patrick's College

September, 2 2005

"Making learning visible" Conference

For information:

www.eecera2005.org

Korea

Seoul

July 1-2, 2005

Conference

For information:

KAREA (the Korean Association for the Reggio Emilia Approach)

www.karea.or.kr

Mexico

Merida

March 23-25, 2006

"The Transcendental Impact of

Early Childhood Education on Society" Conference

The Netherlands- new

Amsterdam

October 3-6, 2006

Managing for Quality: Working Forum for Multi-site Early Childhood Organizations

For information:

www.worldforumfoundation.org

New Zealand

Auckland

July 12-15, 2005

"Provoking encounters: transforming thought" Conference

For information:

e-mail: reprovocations@xtra.co.nz

Rotorua

July 16-17, 2005

"Possible selves, possible futures: constructing the future through politics and pedagogy" Conference

For information:

www.nzca.ac.nz

Northern Ireland (UK)

Newry

June 9-11, 2005

"Transforming Communities for Young Children" Conference

For information:

e-mail:

pauline@nippa.dnsalias.com

www.nippa.org

Norway and Sweden

September 26-October 5, 2005

Seminars

For information:

Reggio Emilia Institutet

www.reggioemilia.se

Scotland (UK)

Glasgow and Stirling

May 18-22, 2005

Seminars

For information:

e-mail: evercalli@reggiochildren.it

Spain- new

Oviedo, Asturias

5-7 September, 2006

"La escuela infantil: una educación a su altura" Conference

For information:

www.principadodeasturias.info/laescuelainfantil

asturias.ugt.org/fete

tel: +34 985 23 52 75

Barcelona

September 15-17, 2006

Seminar

For information:

se-vallesoriental2@xtec.net

www.xtec.net/se-vallesoriental2

Barcelona

June 15, 2005

"The Hundred Languages of Children Exhibition"

Opening Ceremony

July 4-9, 2005 / July 11-15, 2005

Seminars

For information:

www.rosasensat.org

Sweden

Stockholm

June 13-17, 2005

Summer Symposium

For information:

www.reggioemilia.se

Stockholm

October 29-November 2, 2005

Seminars

Per informazioni:

Reggio Emilia Institutet

www.reggioemilia.se

Sweden and Norway

September 26-October 5, 2005

Seminars

For information:

Reggio Emilia Institutet

www.reggioemilia.se

USA

Cambridge, Massachusetts

July 23 - August 1, 2006

Conferences at Wheelock College and at the Jewish Early Childhood Education Initiative

Miami, Florida

March 17-19, 2005

2005 Reggio Emilia Spring conference "The Hundred Languages of Children Exhibit: An Exploration of the Reggio Emilia Approach to Education"

October 2005

Fall Conference

October 7-8, 2005

'The Pedagogy of Listening' Conference

December 3, 2005

'Experiences in Dialogue Supporting Quality Education' Conference

For information:

Simonetta Cittadini-Medina

e-mail: simo@latelier.org

www.floridacollaborative.org

Tel. 305 662 2326

Boston, Massachusetts

April 28, 2005

Eirc Carle Picture Book Museum

"A conversation with Amelia Gambetti and Lella Gandini on learning with children in the schools of Reggio Emilia"

For information:

Rosemary Agoglia

e-mail: rosemary@picturebookart.org

Tucson, Arizona

May 5, 2005

Tucson Jewish Centre

"Seeing children, listening to them and, sustaining their eagerness to learn in every day experiences in preschool: narratives from the process of children, teachers and parents learning together in the preschools of Reggio Emilia"

For information:

Pauline Baker

e-mail: paulinebaker@yahoo.com

St. Paul, Minnesota

July 7/9, 2005

The first NAREA Summer Conference

"Advocacy, diversity and alliance for the rights of children"

For information:

www.reggioalliance.org

Washington, DC

December 7-10, 2005

NAEYC Conference

Nebraska

October 16-19, 2006

Working Forum on Nature Education and Young Children

Wales (UK)

For information:

[www.swansea.ac.uk/
childhood/reggio](http://www.swansea.ac.uk/childhood/reggio)

**A continuación se muestran los contactos de Reggio Children
Internacional con diversos países del mundo:**

Reggio Children

How to get to the Reggio Children Office

Opening hours:

from Monday to Friday

8,30 a.m. - 5,00 p.m.

Network

Amelia Gambetti

Liaison for consultancy
in schools

c/o Reggio Children

Via Bligny 1/a

C.P. 91 Succursale 2

42100 Reggio Emilia

Italy

tel: +39 0522 513752

fax: +39 0522 920414

Australia

Reggio Emilia Australia

Information Exchange (REAIE)

442 Auburn Rd

Hawthorn VIC 312 tel./fax +61 3 9810 3166

e-mail: reie_mem@bigpond.com.au

www.reaie.org.au

Denmark

Det Danske

Reggio Emilia Netværk

Karin Eskesen

Fælledvej 16

ODENSE C 5000

tel. +45 661 35795

fax +45 661 38795

e-mail: info@reggioemilia.dk

www.reggioemilia.dk

Finland

Elisse Heinimaa

Vanha Kirkkotie 8 B 14

02300 ESPOO
tel. +358 40 5206 591
e-mail: [elisse.heinimaa@
espoonkuvataidekoulu.fi](mailto:elisse.heinimaa@espoonkuvataidekoulu.fi)

Germany
Dialog Reggio
Vereinigung zur Förderung der Reggio-Pädagogik in Deutschland
Angelika von der Beek
Herwarthstr. 23
KÖLN 50672
tel. +49 221 56 91 559
fax +49 221 56 91 560
e-mail: vonderbeek@t-online.de
www.dialogreggio.de

Great Britain
SightLines Initiative
Robin Duckett
20 Great North Road
NEWCASTLE UPON TYNE
NE2 4PS
tel./fax +44 191 261 7666
e-mail:
info@sightlines-initiative.com

Iceland
Guðrún Alda Hardardóttir
Kristín Dyrfjörð
University of Akureyri
Thingvallastraeti 23
AKUREYRI 600
tel. +354 463 0900
fax +354 463 0997
e-mail: gudrun@unak.is
e-mail: dyr@unak.is
www.unak.is

USA

Reggio Children U.S.A. Office for publications
c/o Council for Professional Recognition
2460 16th Street, N.W.
WASHINGTON, D.C.
20009-3575
tel. +1 202 265 9090
fax +1 202 265 9161
www.cdacouncil.org

Angela Ferrario
Liaison in the U.S.
for study tours and institutes
in Reggio Emilia
15 Beach Street Extension
MILFORD, MA
01757
tel. +1 508 473 8001 e-mail: aferrario@comcast.net

Lella Gandini



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.6. REPERCUSIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LAS ESCUELAS REGGIANAS EN ESPAÑA.

Desde el año 1974 se ha dado una continuada presencia y participación en España de la experiencia de Reggio Emilia en múltiples lugares y diversos foros: en Barcelona, primero, en las Escuelas de Verano de Rosa Sensat y, más adelante, en la Escuela Municipal de Expresión en Palma de Mallorca, Madrid y Barcelona, con la exposición “*L’occhio se salta il muro*”.

El terreno había sido preparado por los profesionales de lo que entonces empezaba a llamarse Escuela Infantil, al amparo de los movimientos de renovación pedagógica, y cabía esperar que en el año 1983 las nuevas administraciones educativas, la central y las autonómicas, que estrenaban competencias, fueran las que inauguraran la exposición, y que las universidades, en vías de renovación, se mostraran sensibles al mensaje de Reggio. Pero actualmente son pocos los maestros de Educación Infantil que lo conocen.

La revista *Infancia a Europa* dedicó su publicación entera del mes de marzo de 2004 a un monográfico sobre las escuelas reggianas al conmemorarse el cuadragésimo aniversario de la inauguración de la escuela Diana en Reggio, con la participación de eminentes personalidades que tuvieron la oportunidad de conocer al iniciador de las mismas. Hoy en día todos sabemos que aquellas expectativas no se han cumplido y la obra de Malaguzzi y la pedagogía de Reggio, afirma Irene Balaguer, han tenido una repercusión relativamente pequeña en nuestro país.

Existe un referente claro de la pedagogía de Reggio en Pamplona, sobre todo en el trabajo que se lleva a cabo en las Escuelas Infantiles de su Patronato

Municipal. Algunos movimientos de renovación pedagógica, y concretamente el equipo de Rosa Sensat, han hecho suyos los planteamientos de Reggio.

Pero estos planeamientos no han adquirido carta de ciudadanía en las administraciones educativas, ni en la universidad en general.

Irene Balaguer se pregunta por qué del desconocimiento de Reggio y se pregunta cómo es posible que el pensamiento más fuerte, potente, coherente y completo sobre la educación infantil de finales del siglo XX, con un potencial que permite proyectar una pedagogía para el siglo XXI, sea tan poco conocido entre nosotros. Y ella misma responde: “Podría pensarse que este desconocimiento, que esta falta de información que tantos maestros tienen sobre la calidad y el pensamiento pedagógico de Reggio, quizá sea debido a la escasa bibliografía existente” (Balaguer, 2001: 79).

O tal vez podamos atribuirlo al rechazo universitario a un pensamiento ecléctico, complejo y heterodoxo, dinámico y cambiante, difícil de evaluar, como el de Reggio.

Y se sigue preguntando, El pensamiento de Loris Malaguzzi, ¿es demasiado avanzado para su tiempo o quizás es demasiado propio de su tiempo? La pedagogía de la complejidad, del compromiso, de la realidad, ¿resulta pesada para quien tiene por costumbre ser ortodoxamente cartesiano o tiene que asegurar la administración de una organización funcional?

La directora de la revista *Infancia*, nos sugiere que debemos hablar de la repercusión que han tenido entre los maestros la obra y el pensamiento de Malaguzzi, y en este punto se plantea un amplio abanico de posibilidades y el interrogante de esta diversidad (Balaguer, 2001: 80).

Existe el tipo de maestro que durante años se ha creído continuador de la pedagogía de Reggio por el hecho de que, después de una visita a la exposición “El ojo se salta el muro”, ha llenado de transparencias los cristales de las ventanas.

Y existe el que, sin ser consciente del mensaje de Reggio, pero sí de la importancia de la autonomía del niño, *escucha* a los niños y a las niñas y construye con ellos pequeños o grandes proyectos de trabajo: un maestro de su tiempo, que con los niños, con los compañeros y con las aportaciones de diversos pedagogos, ha aprendido a poner en marcha la capacidad de fascinación que le brinda el trabajo cotidiano junto a los pequeños.

Una pedagogía como la de Reggio, que, para resaltar su fondo, ha generado unas formas espectaculares y provocadores, corre el riesgo de ser imitada y no comprendida, pero, por su bondad de base, también tiene seguidores que la desconocen. Y continúa con la idea de si sería necesario asegurar la persistencia de unas orientaciones que consideramos imprescindibles en el progreso de la educación de los más pequeños y vertebrarlas en una acción coordinada a todos los niveles, el de los movimientos de renovación pedagógica, el de la universidad y el de las diversas administraciones educativas, empezando por la local, la que ha hecho realidad la experiencia de Reggio, no lo olvidemos.

Al mismo tiempo cuestionarnos si no sería necesario superar las leyes del mercado y sus formas publicitarias, más propicias al estímulo-respuesta de la imitación, y elaborar un *corpus* de política educativa que se fundamente y se refleje en la formación de los maestros, la realidad escolar, la investigación pedagógica y la actuación de las diversas administraciones.

Otro de los artículos con el título “Un desconocido en la universidad” está escrito por Isabel Cabanellas, Catedrática del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad de Navarra (Cabanellas, 2001: 82).

La mencionada profesora, que dirigió la tesis doctoral de Alfredo Hoyuelos, sobre la obra y pensamiento de Loris Malaguzzi, se pregunta sobre cuáles pueden ser las causas de la falta de reconocimiento de la obra de Loris Malaguzzi en las facultades españolas, tanto en el campo de la historia de la pedagogía, como en los campos de la organización escolar, la didáctica o la sociología escolar, en donde sus aportaciones son de suma importancia.

Opina en el mencionado artículo que la universidad no es la única responsable de este olvido, y que no se puede generalizar una acusación contra una institución, gracias a la cual los investigadores que lo desean, y son muchos, pueden llevar el conocimiento a más altos niveles. Posiblemente una de las causas sea la dificultad de clasificar la obra del pedagogo italiano, ya que su experiencia personal y pedagógica aparece radicalmente distinta a la de sus contemporáneos.

Su obra es metafórica, tiene la posibilidad de hacer vivo un pensamiento pedagógico, dinámico. Es capaz de dar respuestas a cada situación. Malaguzzi fue capaz de romper con los marcos evolutivos de una psicología educativa “tradicional”, y anticiparse a la infancia del futuro (Cabanellas, 2001: 83).

También el miedo a las múltiples infancias que indican la aceptación de la obra de Malaguzzi y el abismo de la duda que la infancia reclama no perder asustan a los educadores que desean implantarse en la “certeza”.

Otras de las causas puede ser su corta obra escrita. Se dice que el pedagogo italiano escribió poco y, sin embargo, se podría considerar que su obra es un patrimonio oral y visual de la humanidad. Patrimonio no escrito, vivo, cambiante. Pero ese patrimonio oral, visual, corre peligro con la modernidad tecnológica de una articulación educativa y académica: todo en su sitio, en sus momentos, en sus etapas.

Malaguzzi libre de cualquier directiva de academia o de escuela, continúa la profesora Cabanellas, pero lleno de sabiduría y poesía propias, muestra una obra de perturbadora audacia educativa, con la cual nos podemos sentir identificados si soltamos el lastre de lo “académico”.

También existe una incompreensión de lo que auténticamente suponen sus mensajes estéticos (Cabanellas, 2001, 83).

La mencionada profesora también nos indica que los futuros maestros en su formación universitaria, tienen dificultad a la hora de aceptar los cambios que supone la filosofía educativa de Malaguzzi. Sus alumnos universitarios le solicitan, cuando les presenta la filosofía educativa reggiana, que les ayude a romper con sus esquemas personales sobre la relación maestro-niño, porque son conscientes de que tienen unos planteamientos tan arraigados en sus personales recuerdos de la infancia, que no se sienten capaces de actuar de distinta forma de cómo ellos han sido educados.

Que aún teniendo la conciencia de que algo en la educación debería cambiar, pesan más sus vivencias, sus experiencias personales de cómo ellos han aprendido, que la puesta en práctica de un cambio que dé la palabra a los niños y a los adultos en paridad de intercambio de códigos, de deseos, de intenciones.

Les pesa más una fórmula educativa, que en su linealidad les tranquiliza, que hacer viva la cultura del adulto en manos de los niños.

La profesora reflexiona y nos dice que el asombro, la trasgresión, la metáfora, la diversidad como fruto de la complejidad de las relaciones educativas son difíciles de aceptar cuando solamente se le exige a la educación unidad, programación y seguridad.

Y nos indica que desde la universidad se deben romper amarras para navegar por mares de incertidumbre, de poesía, sin temer que, por ello, se le haga perder rigor, más bien al contrario: una obra educativa o investigadora debe ser capaz, como toda obra de arte, de aunar intenciones y destrezas que le permitan una toma de conciencia de las situaciones y de los saberes que en cada momento son viables para el desarrollo de la infancia

Nos podemos plantear si no sería necesario asegurar la persistencia de unas orientaciones que consideramos imprescindibles en el progreso de la educación de los más pequeños y vertebrarlas en una acción coordinada a todos los niveles, el de los movimientos de renovación pedagógica, el de la universidad y el de las diversas administraciones educativas, empezando por la local, la que ha hecho realidad la experiencia de Reggio.

Al mismo tiempo cuestionarnos si no sería necesario superar las leyes del mercado y sus formas publicitarias, más propicias al estímulo-respuesta de la imitación y elaborar un *habeas* de política educativa que se fundamente y se refleje en la formación de los maestros, la realidad escolar, la investigación pedagógica y la actuación de las diversas administraciones.

6.- CALIDAD EN LAS ESCUELAS DE REGGIO EMILIA

Reggio Emilia, ciudad educadora

El nacimiento y desarrollo de las escuelas infantiles municipales más que de la mente de un único individuo, nació del pensamiento solidario colectivamente sentido. No es posible separar de este proceso, en los años que van de 1967 a 1974, la acción de Loris Malaguzzi, ni aquella otra tan decisiva y eficaz de Liliano Famigli, concejal y responsable político de todo el sector educativo y cultural del municipio.

Apostar tanto por la calidad como por la cantidad en los servicios para la infancia supone ofrecer una respuesta a la vez social y cultural a una ciudad en evolución y crecimiento. Diversos autores de conocido renombre han colaborado en las escuelas reggianas. (Ver cuadro nº. 12).

Apostar por la calidad de vida del niño significa apostar por la calidad de la ciudad en su conjunto (Zabalza, 1996: 98):

- Invertir en la infancia significa invertir fuertemente en el futuro.
- Significa a su vez promover y difundir en la ciudad una cultura de la infancia y una defensa de los derechos de los niños.
- Promover servicios para la infancia, como lo son las escuelas infantiles municipales ha sido uno de los modos más significativos y eficaces de garantizar la participación ciudadana en la cosa pública y en la gestión social.
- Planificar servicios para la infancia ha significado en el pasado la liberación de fuerza de trabajo, sobre todo femenina, con la fuerte ventaja que eso significa para la economía y consiguientemente para el bienestar colectivo.

Eric Erikson	<ul style="list-style-type: none"> • La confianza de base que el niño conquista a partir del descubrimiento del ambiente que le rodea es un proceso de interiorización. • La autonomía del niño, su propia fundamentación en el clima de confianza que el niño es capaz de establecer con los demás. • La capacidad de iniciativa del niño es la señal de una buena relación consigo mismo y con el mundo que le rodea.
Jean Piaget	<ul style="list-style-type: none"> • La concepción del niño como “sujeto” y la consiguiente atención a los procesos internos sin los cuales el ambiente resulta sustancialmente ineficaz. • La necesidad de rechazar una concepción meramente “acumulativa” del aprendizaje: éste se produce no a través de secuencias ordenadas en cada capacidad sino a través de las conexiones –los esquemas mentales– que están en su base. La necesidad de centrarse en la idea del niño investigado-rexplorador que construye su propio saber a través de la experiencia.
Jerome Bruner	<ul style="list-style-type: none"> • En la formación de los conceptos no es tan importante la atención privilegiada a los resultados finales (posición típica del conductismo) cuanto la atención a los procesos, a las reglas utilizadas, a las estrategias seguidas. • No es tan significativo el desarrollo del pensamiento en si mismo (abstracto y formal) cuanto el desarrollo del pensamiento en situaciones concretas. • Es innegable la presencia de “estilos cognitivos”, es decir, de modalidades diversas de relacionarse con los conocimientos.
Lev Vigotsky	<ul style="list-style-type: none"> • La atención al lenguaje como atención al pensamiento y viceversa. • El contexto “histórico-social” del desarrollo resulta fundamental: las actividades (incluso las más complejas) dependen fuertemente de las relaciones que el niño logra o puede establecer con el entorno que le rodea. • Los conceptos no son linealmente asimilados desde el exterior, no deben ser, por decirlo de alguna manera, aprendidos de memoria, sino que nacen y se forman como consecuencia de la grandísima tensión que desarrolla la actividad del pensamiento.
Howard Gardner	<ul style="list-style-type: none"> • No existe una sola inteligencia, sino que se constata la existencia de una pluralidad de inteligencias y una multiplicidad de modos en los que cada una de ellas se manifiestan. • Los sistemas simbólicos culturales: la fase evolutiva que va de los dos a los cinco o seis años se caracteriza por la evolución y consolidación de las primeras formas de simbolización. • Mediante el juego, el aprendizaje y la propensión a la exploración el niño de esta edad desarrolla muchos conocimientos sobre los objetos físicos, sobre los organismos vivos, sobre todo aquellos que conciernen al mundo de los seres humanos, el niño desarrolla su propio imaginario científico construido a partir de sus conocimientos intuitivos.
Edgar Morin	<ul style="list-style-type: none"> • Entiende que el estudio de cualquier aspecto de la experiencia humana ha de ser por necesidad multifacético. Y a pesar de ello, se nos propone reducir nuestra experiencia a sectores limitados del saber y sucumbimos a la tentación del pensamiento reduccionista. • El pensamiento complejo aspira al conocimiento multidisciplinar. El pensamiento significativo o unifica anulando la diversidad o por el contrario yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad y nos conduce a la inteligencia ciega.

Cuadro nº 12: Personalidades que han influido en la calidad de las escuelas infantiles italianas. Elaboración propia a partir de Zabalza, 1996.

Como “rasgos de calidad” que ofertan las escuelas reggianas podemos citar los siguientes tres supuestos:

- a) Primer supuesto cualitativo: las escuelas infantiles de Reggio Emilia como escuelas para el niño.
- b) Segundo supuesto cualitativo: las escuelas infantiles de Reggio Emilia como escuelas de las experiencias y de los saberes y
- c) Tercer supuesto cualitativo: las escuelas centradas en la participación e integradas en la ciudad. Reggio es una ciudad educadora.

Un niño, en definitiva, que es sujeto y artífice de su propio desarrollo y saber. No es un niño que aprende por abstracción, sino que adquiere los saberes en tanto que es alguien inmerso en la realidad y que participa intensamente en lo cotidiano.

La doble opción práctica de “identidad y autonomía” asumida por las escuelas parece identificar en ciertos aspectos el desarrollo como “maduración del Yo”. El Yo con sus contenidos, sus límites, sus funciones, su dependencia del mundo externo constituye el punto privilegiado para observar el desarrollo.

De hecho, todo niño está sujeto a las reglas de la realidad y su crecimiento vendrá reflejado en su progresiva capacidad para arreglárselas con el ambiente que le rodea.

El desarrollo de la identidad y la autonomía consiste en la construcción de un equilibrio dinámico entre estas dos instancias contrapuestas.

Entre identidad y autonomía se mueven realidades que podríamos definir esquemáticamente del siguiente modo:

- El principio de la “*construcción de sí mismo*”: consiste en el progresivo establecimiento de límites entre el “dentro” y el “fuera”.

Poco a poco, a medida que avanza la propia “construcción del Yo”, el niño separa cada vez más y mejor lo que forma parte del *propium* del sujeto de lo que corresponde al mundo exterior. Aquí entra en función y asume una gran importancia el desarrollo del lenguaje: cuando el niño puede hablar y pensar en términos de juguetes, de zapatos, de papá o mamá, hace todo esto como medio para poner en relación los objetos consigo mismo.

- El principio de la relación *cuerpo-mente*. El niño recibe del exterior un flujo constante de sensaciones e informaciones.

Realiza un esfuerzo constante para mantener una posición, para alcanzar un objeto, para relacionarse con una determinada situación entrando en contacto físico con ella. Todo esto genera experiencias de éxito y de fracaso. No existe un proceso de conocimiento sin la correspondiente experiencia directa, sin acciones concretas, tangibles, insertas en la vida de todos los días; y al contrario, la inmersión en la cotidianidad representa el “caldo de cultivo” del crecimiento de la mente.

Por tanto, es posible establecer como conclusión que la *autonomía* no es sino el descubrimiento progresivo por parte del niño del proceso de convertirse en dueño de su propio comportamiento aprendiendo cada vez más a querer aquello que es realizable y a ejercitar las primeras formas de autocontrol en relación a la reglas impuestas por los adultos.

En relación al segundo supuesto, el modelo de las mencionadas escuelas no tiene un solo punto de referencia teórico. Se sitúa, por el contrario, dentro de una perspectiva ecléctica, en el marco de una multiplicidad de posiciones.

En este sentido se diría que pretende situarse fuera de una orientación preconstituida; ha tratado de “acaparar” todo aquello que la investigación

psicológica más acreditada ha ido ofreciendo durante estos últimos años en relación a aspectos específicos del desarrollo infantil, pero sin atarse doctrinalmente las manos. Se trata, en resumen, de un modelo que se deriva de la experiencia concreta y que busca su justificación aquí y allá en teorías diversas.

Al mismo tiempo, el modelo ha hecho referencia a diversas teorías pero acomodándolas al propio contexto específico y buscando siempre la correspondencia concreta con la propia realidad.

El tercer supuesto sobre la importancia de la participación de los padres en las escuelas reggianas lo ampliamos más adelante en el apartado: participación de los padres como factor de calidad.

6.1. Reggio Emilia, ciudad educadora

El concepto de Ciudad Educadora es una nueva dimensión complementaria y, hasta cierto punto, alternativa al carácter formalizado, centralista y a menudo poco flexible de los sistemas educativos, que conlleva implícita la interacción entre las propuestas de la educación formal, no formal e informal.

Hay que asegurar, en primer lugar, un funcionamiento óptimo del sistema educativo formal, pero es preciso integrar en una misma perspectiva la acción educativa de los distintos ámbitos y agentes educativos a partir del diálogo y la colaboración. Esta nueva dimensión tiende a crear una comunicación bidireccional en cada uno de los ámbitos citados, y a proporcionar una mayor vitalidad y funcionalidad educativa. También comporta considerar que la educación de los niños, jóvenes y ciudadanos en general no es sólo responsabilidad de los estamentos tradicionales (estado, familia y escuela) sino que también lo es del municipio, de las asociaciones, de las industrias culturales, de las empresas con voluntad educadora y de todas las instancias de la sociedad.

Por ello hay que potenciar la formación de los agentes educativos no escolares y el fortalecimiento del tejido asociativo.

La ciudad es el marco de la intervención, pero ha de tener en cuenta la dimensión metropolitana y estar abierta a la cooperación con las ciudades de su entorno. La propia realidad urbana ha de ser un elemento determinante en la configuración de la acción educativa y ha de reequilibrar las desigualdades sociales que en ella se dan. Una ciudad educadora debe promover el respeto a la diversidad y facilitar la afirmación de la propia identidad cultural.

A partir del conflicto y la confrontación propios de la vida urbana, es necesario facilitar sistemas de participación que permitan la acción transformadora de los individuos como ciudadanos y que eviten cualquier forma de discriminación.

Las acciones educativas que tienen lugar en un marco de ciudad educadora han de integrar el conocimiento y la vivencia del territorio. Vivencia de los conocimientos y conocimiento de las vivencias y posibilidades que nos ofrece la ciudad como escenario del desarrollo activo de los ciudadanos, en especial de los niños y jóvenes.

El objeto prioritario es la formación de ciudadanos conocedores de sus derechos y obligaciones respecto a la colectividad que, a partir del conocimiento y la identificación con la propia ciudad, lleven a cabo una acción participativa y transformadora de la misma. El conocimiento de la ciudad se hace a partir de dos tipos de programas: las ofertas educativas orientadas a descubrir y conocer la ciudad, y los programas que se refieren a la ciudad como marco de referencia de los problemas y de las posibles soluciones.

Dichos programas pretenden, por una parte, como se hace en Reggio, el conocimiento a partir de la observación o la experiencia para identificarse con la

ciudad y crear hábitos cívicos y, por otra, formar una nueva ciudadanía activa y comprometida que aprende participando y ayudando a encontrar respuestas alternativas. Los programas de conocimiento de la ciudad los reciben, por otra parte, de forma casi exclusiva los escolares.

Sería preciso ampliarlos a otros sectores de población implicando en ellos a todo tipo de organizaciones sociales, sobre todo a las de carácter asociativo. En el marco de la ciudad educadora las administraciones locales tienen como función básica la promoción de la participación ciudadana en la gestión y transformación de su ciudad potenciando aquellas acciones que impliquen la interacción entre niños, jóvenes, adultos y ancianos.

Por esta razón es preciso que promuevan la formación específica de los distintos agentes educativos y la participación e iniciativa ciudadana poniendo los recursos necesarios a su disposición. Los gobiernos locales, como administración más próxima a los ciudadanos, deben velar por la racionalización y el equilibrio de la oferta educativa que se da en su territorio, priorizando los sectores de población más desfavorecidos.

Por ello optarán por una colaboración activa con los demás niveles de la administración y favorecerán la participación de agentes económicos y sociales, y de todos los ciudadanos en general, en la planificación de las acciones educativas. Además de promover la existencia de propuestas y recursos educativos, las administraciones locales asegurarán un sistema de información que garantice el acceso de todos los ciudadanos a la oferta educativa. El desarrollo de medios de comunicación de carácter local puede ser una fórmula válida para la consecución de los objetivos propuestos, al igual que los sistemas de difusión por medio de los maestros y otros agentes educativos y sociales que tienen efectos multiplicadores.

También se valora la necesidad de establecer sistemas de evaluación en profundidad para conocer el impacto de las iniciativas educativas que se lleven a cabo en el territorio, ya que actualmente sólo se dispone de datos cuantitativos.

En este sentido también es necesario promover espacios de diálogo e intercambio entre ciudades (Congresos, Talleres, etc.), para ofrecer la posibilidad de confrontar la propia experiencia con la de otros, y ayudar a objetivar los problemas, los modelos de intervención, las metodologías de trabajo y, por tanto, a consolidar o reformar la propia experiencia.

Y estos espacios de debate e intercambio han de hacerse extensivos a técnicos y a agentes sociales que no trabajan específicamente en el campo educativo pero que tienen una fuerte incidencia en la configuración de nuestras ciudades, como son los urbanistas, los profesionales de los medios de comunicación y otros. Y han de ampliar el ámbito de reflexión a otros sectores de edad, incluyendo experiencias más diversas y desvinculadas del sistema escolar, y sobre todo las que comportan una interacción entre los distintos ámbitos educativos y los diferentes sectores de edad (Lozano, 1990).

Las ciudades con representación en el Primer Congreso Internacional de Ciudades Educadoras, celebrado en Barcelona en noviembre de 1990, recogieron en la Carta inicial los principios básicos para el impulso educativo de la ciudad. Partían del convencimiento de que el desarrollo de sus habitantes no puede dejarse al azar.

La Carta fue revisada en el III Congreso Internacional (Bolonia, 1994) y en el de Génova (2004) para adaptar sus planteamientos a los nuevos retos y necesidades sociales. La mencionada Carta se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966); en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990); en la Convención que se asumió en la Cumbre

Mundial para la Infancia (1990), y en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001).

El derecho a la ciudad educadora debe ser una garantía relevante de los principios de igualdad entre todas las personas, de justicia social y de equilibrio territorial.

Ello acentúa la responsabilidad de los gobiernos locales en el sentido de desarrollar todas las potencialidades educativas que alberga la ciudad, incorporando a su proyecto político los principios de la ciudad educadora.

6.2. Factores de calidad de las escuelas reggianas

Vamos a establecer en este capítulo sobre la calidad de las escuelas reggianas, los mismos factores de calidad empleados en el apartado de la calidad en educación infantil en general y que son los siguientes:

- a) El profesor de educación infantil: formación y experiencia.
- b) Objetivos y fines
- c) Metodología
- d) Evaluación
- e) Aspectos formales y organizativos del aula
- f) Ratio y tamaño de los grupos
- g) Materiales
- h) Actividades
- i) Clima del aula
- j) Equidad
- k) Respeto a la libertad de iniciativa.
- l) Participación de los padres
- m) Tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C).
- n) Descentralización y autonomía.

a) El profesor de educación infantil: formación y experiencia.

El profesor Zabalza nos habla de las escuelas del norte de Italia como de un modelo de escuela infantil que nace de las actuaciones cotidianas de las educadoras, con un repertorio de hipótesis propias, científicamente fundadas y verificables. Estas escuelas pasan constantemente, en la propia reflexión y en la acción práctica, del modelo a la investigación y de la investigación al modelo (Zabalza, 1996: 96).

El poder del educador no es el de una autoridad ya dada, sino el del experimentador, el de alguien que ayuda. Todos ayudan y hacen un trabajo, tratando de darle un sentido. El estudio de las estrategias cognitivas por parte de los profesionales de Reggio ha constituido uno de los temas privilegiados de la práctica y reflexión pedagógica en los últimos años.

Se favorece el equilibrio entre la iniciativa infantil y el trabajo dirigido. Además, en Reggio aprendieron de Dewey y de Piaget que el profesor debería permitir a los niños plantearse sus propias preguntas y perseguir sus propias soluciones.

Cuando termina el tiempo de permanencia de los niños en las escuelas, ellas dedican unas horas al día a comentar en grupo su actividad del día, a intercambiar ideas, a una puesta en común, a una reflexión en grupo, en la que muchas veces hacen partícipes a los padres, así como a preparar actividades para los días siguientes.

En ese horario extra se da también una formación continua en relación a la preparación del profesorado. Además se combina de forma armónica formación y experiencia porque todas las escuelas están relacionadas con el centro de coordinación pedagógica con sede en Reggio Children Internacional.

En la charla informativa que ofrecieron las educadoras al grupo que visitábamos la escuela “Faber” en Reggio nos indicaron que tienen una formación profesional de tres cursos, cursan una especie de ciclo formativo dentro de la formación profesional y que para acceder a un puesto de trabajo en las escuelas había que superar una entrevista en la que el currículum era muy importante.

Si superaban la prueba obtenían un contrato de trabajo durante tres años, renovables sucesivamente por otros tres. Para cada renovación deben presentar un proyecto innovador para ser aplicado en su actividad cotidiana en las escuelas.

Conciben la profesión de manera social, pública para, con sinceridad, estar dispuesto a la crítica y a la confrontación. Valores de gran peso educativo. Todo lo contrario a las inutilidades del aislamiento pedagógico en los *reinos de taifas* de cada aula.

Malaguzzi siempre tuvo la idea de que había que conseguir una adecuada y amplia formación en los educadores, lo que él llamaba “espesor cultural común”, que llenara al maestro de recursos originales y creativos. No podemos olvidar que la experiencia reggiana está basada en la dedicación apasionada y, muchas veces, desinteresada de diversas personas que han convertido –sin limitación de horas- el proyecto de Reggio en su proyecto de vida, al igual que lo hizo él. Loris supo acompañarse de diversas personas para mantener firmemente las bases del proyecto educativo. Hablamos de pasión, pero también de alegría y de amor por el trabajo (Edwards et al, 1993: 31).

Quizá lo más difícil de imitar de las escuelas reggianas sea que el personal de Reggio está totalmente entregado a su trabajo, dedicando muchas horas extras a la escuela, añadiendo también muchos fines de semana. Están casi todos “casados” con su trabajo.

b) objetivos y fines

La escuela infantil reggiana como escuela para el niño, no pretende estar encasillada en el marco de modelos centrados en objetivos didácticos jerarquizados que son propuestos de forma lineal, pero tampoco en el marco de conceptos de fondo tendentes a dejar mucha parte de la actuación en lo implícito y en lo espontáneo (Zabalza, 1996: 103).

El objetivo principal de las escuelas italianas es el desarrollo armónico integral de los niños. Vemos que coincide con el objetivo del sistema educativo español, pero hemos de matizar que siguen la consecución de ese objetivo desde diferentes y más amplias vertientes de lo que lo hacemos nosotros en nuestro sistema. Abarcan más campos de desarrollo, no se centran sólo en el aspecto curricular, por otra parte importante, pero no el único.

Fomentan mucho la creatividad y el desarrollo a través del arte que es otro de los caminos de desarrollo de los niños. Consideran que hay muchos “lenguajes” en los niños y que hemos de procurar el desarrollo máximo de los mismos. Como hemos comentado anteriormente el sistema educativo español está demasiado focalizado en el lenguaje y las matemáticas que son importantes, pero no son los únicos campos a abordar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los niños disponen de un alto potencial y pueden desarrollar mucho más de lo que hacemos en nuestro sistema español.

También queremos destacar que no existe una única forma de abordar el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas. Y que sin ser el eje central ese aprendizaje en las escuelas italianas lo están potenciando desde múltiples y diferentes actividades. Porque la experiencia da la razón a las escuelas italianas en el sentido de que los niños no presentan ningún problema cuando pasan a la educación primaria con los aprendizajes básicos.

c) Metodología

El trabajo original e inspirador, como el de Reggio, procede de una combinación de estructura y acción, pero si bien la primera puede ser legislada, la segunda no: surge del compromiso y la lucha individual y colectiva.

En Reggio consideran que la teoría puede ser de gran ayuda para la práctica como herramienta que ayude a los profesionales a construir sus propias concepciones y a mejorar su trabajo, éstos, a su vez, pueden desempeñar un importante papel en el desarrollo de la teoría. Hay otros motivos por los que la teoría no debe ser ignorada. En muchos sentidos, las teorías gobiernan nuestras vidas. Modelan nuestras interpretaciones y producen nuestras práctica (Dahlberg, 1995: 29).

En Reggio utilizan una metodología constructivista, en la que el alumno es el artífice de su aprendizaje. Desarrollan al máximo las zonas de desarrollo próximo, siendo las maestras, las que guían este proceso. Pero Reggio añadió otra cuestión importante: la investigación. El profesor no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas; el docente, a través de la *documentación*, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeros, vuelve a ver las experiencias con los niños y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos. Éste es un proceso llamado *progettazione* (especie de planificación a largo plazo).

Emplean el principio de Dewey de “*learning by doing*”. En Reggio los niños no realizan indagaciones individuales. Trabajan colectivamente implicados en la “intersubjetividad”, que significa llegar a la comprensión mutua de lo que los otros tienen en mente. Se trata, probablemente, del mejor fruto de nuestra evolución como homínidos, sin la que nuestra cultura humana no se habría desarrollado, y sin la que todos nuestros intentos de enseñar algo fracasarían.

Cultivar este fruto requiere una atmósfera de respeto y de apoyo recíproco, ese tipo de respeto que distingue a las escuelas que alcanzan el éxito, como las escuelas de Reggio.

La relación educativa adulto-niño es de enorme respeto mutuo y de gran reciprocidad; en esta relación el niño y el profesor se viven, recíprocamente como fuente de riquezas y recursos.

La propia escuela se configura como una comunidad educativa en la que “nos educamos” más que “se educa”, en la que todos los sujetos implicados (niños, profesores, padres, etc) son a la vez educadores y educados.

El hecho de que los niños trabajen de forma cooperativa hace que, en ocasiones, alcancen, construyan un nivel de comprensión muy notable, incluso para un adulto.

El niño aparece aquí como *co-constructor* –desde el inicio mismo de su vida- de conocimiento, de cultura, de su propia identidad. En vez de un objeto que puede ser reducido a categorías separadas y medibles (como el desarrollo social, desarrollo cognitivo, desarrollo motor, etc.) mediante el asilamiento mutuo entre procesos que son, en realidad, tremendamente complejos e interrelacionados, se concibe al niño como un sujeto singular, complejo e individual. Esta construcción produce un niño que, en palabras de Malaguzzi, es “rico en potencial, fuerte, poderoso, competente”.

En Reggio Emilia se dice siempre que se han atrevido a adoptar, como punto de partida de su práctica pedagógica, la idea del “niño rico” y la convicción de que “todos los niños son inteligentes”. Gracias a su perspectiva constructivista social, desde la que se considera el lenguaje como un elemento productivo, son conscientes de que ésa ha sido su elección: es *su* construcción. Ese niño rico produce, a su vez, más riqueza. En Reggio dicen que “si tienes un niño “rico” ante

ti, tú te conviertes en un pedagogo “rico” y tienes también ante ti padres “ricos”, pero si, por el contrario, tienes un niño “pobre”, “tú te conviertes en un pedagogo pobre” y tienes también unos padres “pobres” (Dahlberg, 2005: 85-86).

A lo largo de los años, Reggio se ha esforzado por dar con una práctica pedagógica de lenguajes múltiples y de co-construcción, de relaciones y de diálogo, rica en paradoja e ironía, que valora tanto la cooperación como la confrontación que tanto da cabida a la duda y al asombro como a la indagación científica.

A través del trabajo con herramientas pedagógicas como la documentación ha buscado una cultura del aprendizaje caracterizada por la participación, la reflexión, la solidaridad, el placer y la admiración.

El educador tiene que estar siempre en una esfera dubitativa, ser capaz de sorprenderse de lo que no esperas. Sus intervenciones tienen que ser siempre hábiles, delicadas, silenciosas, poco clamorosas, basta con que los niños sientan tu presencia, que estás con ellos, ya que esto les da la confianza y la conciencia – que siempre deben tener- de lo que acontece y aprenden. Tienes que ser un investigador permanente, también empíricamente. Puedes ayudar a que los niños construyan expectativas, espirales de pensamiento- aunque para ti estén desordenadas- que tengan significado para ellos. Debes dejar que ellos sean auténticos protagonistas (Hoyuelos, 2004: 172).

No debemos olvidar que las profesoras en Reggio no trabajan solas. Trabajan por parejas. Esa fue una innovación recomendada por Malaguzzi .

El hecho de que dos maestras compartan el mismo grupo de niños/as con la misma categoría profesional y las mismas funciones, conlleva, además, poner en relación dos puntos de vista que son diversos.

Cada uno de nosotros nos hacemos una imagen subjetiva de cada niño y niña. Por lo que dos puntos de vista diversos, de las dos maestras, evita etiquetar prematuramente a las criaturas, y sobre todo, nos enseña a escuchar otras versiones de cada niño o niña que aportan diversas *imágenes* desconocidas de cada criatura, dando mayor libertad de elección, con menos prejuicios.

La pareja educativa aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos creativos, más ideas y más estrategias. Sobre todo rompe con la soledad de la maestra.

En el fondo ideológico de la idea de la pareja educativa, evidentemente, está la cuestión ética de no concebir a los niños/as como un asunto privado (mis niños), sino como un bien común objeto de relación e intercambio.

Se trata de una deseable complementariedad que se da en una pareja que sabe trabajar conjuntamente, que quiere salir de la soledad y de una tradicional malentendida autonomía y libertad didáctica.

Se trata de una tarea constante, árdua y al mismo tiempo gratificadora. Los enseñantes han desarrollado sistemas muy detallados para registrar todo lo que ocurre, con la claridad suficiente para que cualquier persona interesada en el progreso individual o colectivo de los niños pueda interpretar estos registros. El enseñante debe actuar como documentalista para no perderse el momento crucial.

Trabajan por Proyectos que son propuestos por los intereses de los mismos niños. De los mencionados Proyectos son informados los padres que colaboran muchas veces en los mismos en los centros educativos.

d) Evaluación

Podríamos decir que en Reggio es continúa y diaria con sus estrategias de anotaciones de cualquier información importante en el momento, y que es comunicada a los padres de forma inmediata. Es una evaluación colegiada porque participan y son informados todos los profesionales que intervienen con los alumnos.

Cuando se visita las mencionadas escuelas observamos en los trabajos de los niños, en sus producciones, anotaciones, observaciones que comentan de inmediato con los padres, casi a diario, ya que como hemos comentado la comunicación con los padres es muy fluida.

e .1. Aspectos formales y organizativos del aula

Las cualidades fundamentales de Reggio son la interacción cotidiana entre los enseñantes, los alumnos y, en ocasiones, los padres y otros adultos de la comunidad; la interacción también constante entre los enseñantes de aula y sus colegas especializados, el pedagogo y el atelierista con todos los alumnos. Se dedica mucho tiempo a preparar la exposición inicial de las experiencias que podrían constituir temas a desarrollar durante las semanas siguientes. La tarea de documentar con todo detalle las discusiones, las acciones, las reacciones, los proyectos y los trabajos de los niños corre a cargo del personal docentes (Gardner, 2004).

Trabajan por grupos reducidos, generalmente grupos de tres niños/as. Observamos como los niños están habituados a trabajar sin la intervención directa del adulto.

Consideramos que las relaciones son la estrategia fundamental y organizadora de nuestro sistema educativo para niñas y niños de 0 a 6 años... y consideramos que los grupos reducidos son el tipo más favorable de organización del aula para una educación basada en relaciones...

La organización del trabajo en pequeños grupos es mucho más que una mera herramienta funcional: constituye un contexto cultural que contiene en sí mismo una vitalidad y una red de posibilidades infinitas. En las escuelas infantiles, el trabajo en grupos reducidos potencia procesos de cambio y desarrollo y es, además, muy del agrado de los propios niños y niñas... La interacción entre éstos es una experiencia fundamental durante los primeros años de vida. La interacción es, a la vez, una necesidad, un deseo, un imperativo vital que cada niño y cada niña lleva (Malaguzzi 1993: 11-12).

En Reggio se considera que las relaciones son la estrategia fundamental y organizadora de nuestro sistema educativo para niñas y niños de 0 a 6 años y que los grupos reducidos son el tipo más favorable de organización del aula para una educación basada en relaciones.

También la organización del trabajo en pequeños grupos es mucho más que una mera herramienta funcional: constituye un contexto cultural que contiene en sí mismo una vitalidad y una red de posibilidades infinitas.

En las escuelas infantiles, el trabajo en grupos reducidos potencia procesos de cambio y desarrollo y es, además, muy del agrado de los propios niños y niñas. La interacción entre éstos es una experiencia fundamental durante los primeros años de vida. La interacción es, a la vez, una necesidad, un deseo, un imperativo vital que cada niño y cada niña lleva (Malaguzzi, 1993: 11-12).

Conviene mencionar otra característica más del trabajo pedagógico de Reggio: el rechazo a dejarse gobernar por el tiempo.

Esto ha sido posible no sólo gracias al establecimiento y al apoyo de una red de instituciones para la primera infancia, sino también a una construcción de las mismas como foros situados en la sociedad civil y en los que niños y adultos pueden participar juntos en proyectos de significación social, cultural, económica y política (Dahlberg, 2005: 101-102).

Los proyectos y actividades que se llevan a cabo en Reggio han surgido del interés de un conjunto de profesoras y profesores que conviven con niños y

niñas en las aulas, y que disfrutaran escuchando, conversando e investigando con ellos. Estos proyectos asumen una concepción pedagógica en la que desempeña un papel primordial la figura del profesor-investigador en las aulas.

La pareja educativa aumenta las opiniones, la creatividad, el cooperativismo y la solidaridad, que pueden ser valores para dar ejemplo ante todo a los niños, muy sensibles a la forma en cómo los mayores nos relacionamos.

Si aplicásemos la *progettazione* a nuestro trabajo con los niños, llegaríamos no sólo a ser mejores profesionales, sino también a aconsejar mejor a los maestros más jóvenes; seríamos mejores comunicadores y mejores soportes para nuestras respectivas ciudades y gobiernos.

A partir de 1980, cuando surge con fuerza la idea de la complejidad es cuando la crítica a la idea de programación aparece con fuerza insistencia en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (Hoyuelos, 2004: 174).

Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), en la programación se ve al alumno como un ser reproductor de unas metas predefinidas en un proceso educativo pasivo que está más atento a la asimilación homogeneizadora del alumnado que a la elaboración creativa del aprendizaje, ya que olvida su idiosincrasia. En la programación los contenidos son reproductores y establecidos al margen de la experiencia personal y social, siendo lo importante su eficiencia y el rendimiento. En la programación lo importante es el utilitarismo y la rutina aseguradora, algo que Malaguzzi, éticamente, rechaza .

Una vez preguntaron a Loris Malaguzzi de dónde sacaban el tiempo las instituciones para la primera infancia de Reggio Emilia para trabajar de un modo tan riguroso y con la documentación pedagógica, a lo que él respondió: “Establecemos prioridades”.

Un colega de Malaguzzi, a quién habían preguntado cómo era posible que las instituciones para la primera infancia de Reggio tuvieran un ambiente tan reflexivo y estimulante. Contesto: “Debatimos, debatimos, debatimos y debatimos”. De momento, no se nos ocurre una idea mejor a una pregunta como la de ¿qué podemos hacer? (Malaguzzi, 2003: 38).

El aprendizaje no es una transmisión del saber que guía al niño hacia resultados preestablecidos; tampoco es ese niño un receptor y reproductor pasivo, un niño “pobre” expectante por recibir el conocimiento y el enriquecimiento de los adultos.

e.2. Estructura física del aula

Al visitar las escuelas reggianas observamos que todo está pensado por y para los niños. El aula se abre al resto del edificio y al entorno, generalmente jardines muy frondosos. El alumno aunque pertenece a un aula determinada, se mueve libremente por todas ellas. Algo así como si el espacio entero le correspondiera y perteneciera. Como si no hubiera limitaciones en el espacio. Generalmente los colegios están ubicados en antiguos chalets de grandes dimensiones acondicionados para la labor educativa.

Todo parece estar en su sitio: no hay nada desordenado o revuelto; y los espacios transmiten una impresión de libertad y flexibilidad. Las aulas suelen ser lugares con mucha luz y abiertos al exterior. Todo está pensado por y para el niño.

Conceden en Reggio mucha importancia al “ambiente” ya que Malaguzzi llegó a denominarlo “el tercer educador”.

Si visitamos uno de los centros de preescolar, lo primero que nos sorprenderá será la belleza y la amplitud del edificio. Los edificios de Reggio son

espaciosos y abiertos, y dejan entrar la luz a raudales; hay macetas con plantas y cómodos sillones y sofás situados estratégicamente, que crean un ambiente cálido y confortable.

Encontraremos rincones apartados a los que los niños se pueden retirar, jardines interiores y un espacio común donde se reúnen los enseñantes. La mayoría de las aulas se comunican entre sí y desembocan en una gran galería central.

El pasaje a las áreas de recreo fuera de la escuela es de fácil acceso y, cuando hace buen tiempo, se pueden ver grupos de niños que juegan juntos en los jardines.

En unos estantes muy ordenados se encuentran centenares de materiales - desde figuras geométricas coloreadas hasta granos de cereal, pasando por conchas marinas o barras de madera reciclada -con los que los niños pueden trabajar durante el curso.

El concepto de espacio-aula es superado por algo más amplio que tiene su prolongación en el “taller”, espacio donde acuden a diario.

Existen centros de interés, talleres y rincones. Es común observar a los niños en actividades autónomas. Disponen de gran cantidad de recursos materiales, muchos de ellos procedentes de Remida. Cada escuela hace pedidos periódicamente al mencionado centro de recursos materiales.

En un lado de las aula suele haber bancos de madera, especie de tarimas, para que los niños se puedan sentar en las “puestas en común” de sus actividades y también para la celebración de sus “asambleas”.

Todos los adornos de las paredes, ventanas y paneles informativos están realizados por los niños.

A la entrada de cada escuela hay un croquis informativo de su distribución. Hay mensajes informativos para ser leídos por los padres cuando entran a recoger a sus hijos.

Casi todas las escuelas están rodeadas de jardines que son muy utilizados por los niños como huerta de la que se hacen responsables, cuando el tiempo lo permite. No debemos olvidar que Reggio está al norte de Italia y hace mucho frío, llegando incluso a nevar en invierno.

En Reggio no tienen el mismo concepto de aula que nosotros tenemos sino de aula en su sentido más amplio y en comunicación con el resto de espacios, hace que parezca que haya menos niños de los que realmente hay.

f) Ratio y tamaño de los grupos

No es un componente determinante la ratio en la calidad en las escuelas reggianas, ya que la dinámica de trabajo que llevan con los niños, el haber conseguido de estos cierta autonomía para saber trabajar durante ciertos períodos de tiempo solos.

A esto hay que añadirle que en Reggio cuentan con dos profesionales por aula además del “atelierista” con el que trabajan a diario por lo que la dinámica de atención a los niños pueda ser más variada que en nuestro sistema que sólo hay un tutor/a por aula.

g) Materiales

En relación a la filosofía y a la práctica pedagógica, vale la pena destacar que Loris Malaguzzi y sus colaboradores de Reggio siempre han reconocido precisar de una fuerte organización de apoyo en términos de administración, formación y cursos. Saben de la importancia de la riqueza de estímulos que se le ofrezcan al niño.

En Reggio, ciudad educadora, todos los estamentos coordinados por el Ayuntamiento están volcados en las escuelas infantiles. Reggio es una ciudad industrial de alto nivel económico que colabora activamente en la dotación material y de recursos a las escuelas.

La acción humana tiene un papel vital que desempeñar a través de la filosofía y la práctica pedagógica, pero la estructura no puede ser nunca ignorada. No hay nada en nuestra perspectiva posmoderna que justifique unas instituciones para la primera infancia pobres en recursos y administrativamente fragmentadas, como tampoco, sin duda, las terribles desigualdades sociales y económicas entre niños y entre familias (Dahlberg, 2005: 32).

El método de Reggio invita a los niños a explorar con comodidad y de múltiples maneras, el mundo físico, biológico y social; ofrece abundantes materiales para que los niños puedan plasmar sus propias impresiones, comparte sus ideas y nociones con el resto de la comunidad, y ofrece un modelo de relaciones humanas basadas en el respeto.

Los niños abordan estos objetos, temas y entornos desde muchos ángulos, reflexionan sobre cuestiones y fenómenos que surgen en el curso de sus exploraciones, y terminan creando obras que reflejan sus intereses y su aprendizaje: dibujos, pinturas, historietas, mapas y gráficos, series de fotografías,

modelos de juguete, de todo un abanico de géneros imprevisibles y en continua expansión: reproducciones, muestras.

Después las obras que se han creado se exponen para que los padres, otros niños y los miembros de la comunidad puedan observarlas, aprender de ellas y apreciar el cuidado con que han sido realizadas. Muchas de las obras inspiradas en los temas explorados acaban apareciendo en libros, en exposiciones itinerantes y en murales de la propia escuela y de otros centros.

Coinciden en Reggio con las ideas de Gardner en cuanto al desarrollo de las múltiples inteligencias, y consideran que las aulas son el mejor marco para estimular las capacidades y potencialidades de los niños y por eso las enriquecen con materiales al máximo.

h) Actividades

Las actividades son múltiples y variadas debido a la gran cantidad de materiales de materiales que disponen y de la organización del aula que está pensada totalmente para los niños.

Lo que los niños aprenden –todo su conocimiento- “se hace presente durante el proceso de autoconstrucción y de construcción social dado que los niños no soportan pasivamente su experiencia, sino que se vuelven agentes activos de su socialización co-construida con sus iguales” (Rinaldi, 1993: 105).

Más que un recipiente vacío a la espera de ser enriquecido, el niño es desde el comienzo de su vida, un niño “rico” que participa activamente en el mundo; ese niño nace equipado para aprender y no pide ni necesita permiso de los adultos para empezar a hacerlo. En realidad, el niño corre el riesgo de empobrecerse en manos de las personas adultas y de que sus capacidades, en vez de “desarrollarse”, se pierdan con el tiempo.

En palabras de Loris Malaguzzi, “un niño tiene cien lenguas y nace con infinidad de posibilidades y de expresiones y potencialidades que se estimulan las unas a las otras, pero que pueden ser fácilmente anuladas por el sistema educativo” (Wallin, Maechel y Barsotti, 1981).

Los niños de Reggio Emilia viven en un sistema educativo muy moderno y avanzado. El sistema incluye en su plantilla al *atelierista* y un sofisticado uso de los medios de representación para ayudar a los niños a pensar, profesores que crean lazos afectivos con los niños a medida que éstos van creciendo y una relación activa con los padres y también con la Administración municipal. La documentación fue como el método de comunicación con los adultos fuera de la experiencia de las clases.

En cada una de las clases de estos centros, los niños dedican varios meses a explorar un tema de interés. Son temas que atraen a los niños pequeños porque ofrecen una rica estimulación sensorial y plantean enigmas fascinantes: la luz del sol, el arco iris, las gotas de lluvia, las sombras, la ciudad, una ciudad para hormigas, los campos de amapolas, un parque de atracciones para pájaros contruidos por los niños y el funcionamiento de las máquinas de fax.

Los niños abordan estos objetos, temas y entornos desde muchos ángulos, reflexionan sobre cuestiones y fenómenos que surgen en el curso de sus exploraciones, y terminan creando obras que reflejan sus intereses y su aprendizaje: dibujos, pinturas, historietas, mapas y gráficos, series de fotografías, modelos de juguete, de todo un abanico de géneros imprevisibles y en continua expansión: reproducciones, muestras.

Después las obras que se han creado se exponen para que los padres, otros niños y los miembros de la comunidad puedan observarlas, aprender de ellas y apreciar el cuidado con que han sido realizadas. Muchas de las obras inspiradas

en los temas explorados acaban apareciendo en libros, en exposiciones itinerantes y en murales de la propia escuela y de otros centros.

Gardner opina que la educación puede empezar con un enfoque “mimético” como en Oriente o como él recomienda, con un enfoque “constructivo” como en Occidente y en Reggio Emilia. Además las producciones reggianas son producciones colectivas que, además de surgir de la colaboración con los compañeros, suponen el apoyo constante (andamiaje) de adultos experimentados. Confiere gran importancia:

- A las primeras experiencias de la vida para la vida posterior,
- Al ejercicio para desarrollar una percepción sensorial adecuada,
- A la plasticidad del sistema nervioso inmaduro,
- A la acción y la actividad,
- A la especificidad de las aptitudes y capacidades del ser humano.
- Al posible papel organizador de la música en la primera infancia, y
- El papel esencial de la codificación emocional.

De esta forma, se confirmó que *La inteligencia se desarrolla usándola* (título del primero de los libros en lengua española en torno a las escuelas reggianas).

Debemos destacar la importancia del taller en las escuelas reggianas. El taller dota a la escuela del privilegio de alejarse de la excesiva normalidad educativa. Con el atelierista se puede probar, explorar, equivocarse, hacer locuras, inventar, indagar, salirse de la rutina.

El taller invita a atreverse a romper con lo cotidiano. Supone una rotura o perturbación para salir de los estereotipos, de las formulas hechas. Permite salir de las realidades rígidamente delimitadas, configuradas, mesurables, para buscar,

a través de una investigación cualitativa, nuevos puntos de vista de libertad expresiva.

Muchas de las investigaciones documentadas de las escuelas se llevan a cabo en este espacio. Esto es porque es un lugar especial que genera expectativas nuevas en torno a las posibilidades de los niños y adultos.

Además, el taller, es un espacio flexible, con muchos materiales y herramientas al alcance, que permite la construcción de mobiliario o paneles por parte de padres y educadores o la realización de experiencias y propuestas con las familias. Es un lugar donde podemos interrogarnos de forma diferenciada sobre las potencialidades ocultas de los niños y niñas. Para esto hay que probar lo diferente, encontrar el sentido oculto de los matices de la expresión infantil. La observación en el taller nos acerca a ese ideal.

i) Clima del aula

En Reggio se ha creado un espacio relacional en el que la principal preocupación es el establecimiento de relaciones. Un espacio que permite celebrar la complejidad de los procesos de pensamiento mediante la exploración de nuevas relaciones con el arte, con el diseño, con la arquitectura, con la ciencia y con la filosofía.

Los lenguajes del sonido, de los olores, de la luz y del tacto permiten un aumento de la consciencia de las conexiones entre todas las cosas.

Para construir un espacio relacional, los pedagogos de Reggio Emilia han cruzado las fronteras entre razón e intuición, cognición y emoción, cuerpo y alma, lógica y fantasía. Estas son las fronteras que han caracterizado el pensamiento occidental desde la ilustración.

Reggio ha conseguido transformar un discurso artístico en un discurso educativo. Lo ha conseguido cruzando fronteras y canalizando el interés hacia las conexiones y los procesos, en vez de fijarse en los resultados y en los productos de los trabajos de los niños.

En general, las ciencias de la educación intentan reducir la complejidad. En cambio, Reggio Emilia se atreve a explorar la complejidad y a incrementar el número de conexiones de ésta. En el mundo de los Cien Lenguajes, que en Reggio se usa como metáfora para descubrir las múltiples fuentes de conocimiento, parece que las relaciones y las conexiones adquieren un significado nuevo, y hablan de una lógica nueva, una lógica muy diferente a la tradicional, basada en la idea de la linealidad. Una lógica, según la cual las fuentes de conocimiento son múltiples, el proceso de aprendizaje no es lineal, la realidad tiene muchos puntos estratégicos y las cosas sólo tienen sentido si se relacionan entre ellas.

Esta lógica desafía la idea más común de multidisciplinariedad, basada en la incorporación de profesionales de disciplinas diferentes.

Para el filósofo Gilles Deleuze, pensar es sobre todo experimentar, y sólo se puede entender a través de las conexiones que se crean. Las conexiones se han de hacer o crear, y se han de aprender haciendo o creando, porque no nos vienen dadas necesariamente (Dahlberg, 2004: 36).

Si los maestros, así como los investigadores son capaces de implicarse en esta experimentación, se darán cuenta –experimentarán– que el establecimiento de conexiones posibilita una intensidad poco común. Una intensidad que a menudo nos sorprende cuando descubrimos algo que no encaja en nuestra manera habitual de concebir y de entender a los niños más pequeños y a la pedagogía.

Esta intensidad es a lo que se refería Loris Malaguzzi cuando hablaba de la vibración estética. Este “cruzar fronteras” experimental es una forma de esperanza, o de confianza, aunque no se esté seguro de lo que pasará. Loris Malaguzzi cuando estuvo en Estocolmo en el año 1993 dijo que él había salvado al mundo porque había intentado cambiarlo.

En las escuelas reggianas, como en otras instituciones excepcionales, el medio es el mensaje. El equipo de Reggio ha trabajado durante decenios para crear una escuela que sirva y se adapte a toda la comunidad: a los enseñantes, a los padres, al entorno físico, y sobre todo a los niños. En las escuelas de Reggio todo contribuye a la enseñanza, desde la impresionante belleza del entorno hasta la última persona que interviene en un proyecto.

Los niños forman parte de una gran familia que les da todo su apoyo, está constantemente abierta a la comunicación y combina a la perfección placer, responsabilidad y aprendizaje.

Según Gardner, “se puede decir que Reggio estimula el cultivo y el desarrollo de inteligencias y representaciones múltiples, ofreciendo un sólido conjunto de vías de acceso a las nociones de verdad, belleza y bondad que valora la comunidad” (Gardner, 2004).

Reggio Emilia se convierte en un mercado de ideas exportables, según refiere Jerome Bruner, que tras visitar las escuelas Diana y La Villetta, quedó muy impresionado por la humanidad que Loris Malaguzzi les había dejado como una rica herencia. Comentó: “No estaba preparado para lo que me encontré. “Me admiró la imaginación colectiva y la posibilidad de la infancia”.

Lo primero que sintió en esas escuelas fue el respeto de los seres humanos, fuesen niños, educadores, padres o la comunidad en general. La mejor forma de representar el respeto entre los seres humanos se da a través del

corazón, tomando con seriedad los significados que cada uno de nosotros trata de crear de las propias experiencias en el mundo: el mundo de las cosas y, asimismo, el de las personas. Considera que en Reggio “uno encuentra una cortesía extraña, una preciosa especie de respeto recíproco” (Bruner, 2004).

Jerome Bruner, Profesor de la Universidad de Nueva York, es desde 1998 ciudadano de Reggio Emilia. Durante los años 70 había oído hablar mucho de Reggio. Entonces como profesor de Psicología Evolutiva en la Universidad Británica de Oxford, dirigía un programa de investigación para la mejora de las escuelas infantiles de Inglaterra y recorría Europa en busca de buenos ejemplos.

Lo que le sorprendió cuando llegó a Reggio fue ver cómo se cultivaba la imaginación, y cómo se reforzaba el sentido de lo posible en los niños. Era la expresión de algo muy enraizado en la ciudad misma, algo muy de Reggio.

Porque en Reggio uno encuentra una forma especial de cortesía, una forma especial de respeto mutuo. Sea cual sea su origen, es una cualidad intrínseca del lugar. Cultivar la imaginación es lo primero, pero no lo único para leer cuentos de hadas. La imaginación es lo que nos rescata de lo obvio y banal, de los aspectos ordinarios de la vida. Incluso una sombra proyectada en el suelo deja de ser sólo una sombra: es un misterio.

j) Equidad

Donde destacan las escuelas de Reggio es en el tipo y la calidad de las actividades que los niños llevan a cabo con regularidad, en la manera profundamente afectuosa y respetuosa con que los enseñantes interaccionan con los niños y entre sí, y en la gratuidad de la educación en todo el municipio donde asisten cerca de la mitad de los niños de la zona (carácter compensador).

El niño es considerado en Reggio como un ser con grandes potencialidades a las que hay que dar el contexto y la relación adecuada para su desarrollo.

Se establece en las escuelas italianas una relación de igualdad y de gran respeto hacia los menores y hacia sus padres con los que forman una gran comunidad educativa.

Ayudan al que más lo necesita. Respetan los tiempos de maduración. No tienen prisa. Malaguzzi pide que hagamos caso a la naturaleza que nos ha dado a los seres humanos una infancia larga, más que a ninguna otra especie. Si esto es así es porque tenemos la suerte de disponer del tiempo necesario para poder modificarnos, cambiar nuestras actitudes, rectificar errores y descubrir nuevas formas diferentes de ser y de estar.

Lo terrible para Malaguzzi es predeterminar -asignando un estilo o una expectativa específica que enjaule a un niño- a un ser que está creciendo. Y que crece en la incertidumbre. Ésta es su ética del respeto a la infancia (Hoyuelos, 2004: 88).

Fernando Pessoa dice que la medida del reloj es falsa. Es ciertamente falsa con respecto al reloj de los niños, de las experiencias infantiles, de las experiencias subjetivas y de las situaciones de aprendizaje y enseñanza. Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante, brillante y mudable emergencia de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural (Hoyuelos, 2004: 88).

Respetar los tiempos de maduración, de desarrollo, de los instrumentos de hacer y entender, de la plena, lenta, extravagante y brillante y mudable

emergencia de las capacidades infantiles, es una medida de sabiduría dialógica y cultural.

k) Respeto a la libertad de iniciativa

Malaguzzi privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza. Para Malaguzzi, el objetivo de la enseñanza no es donar aprendizajes, sino ocasionar diversas condiciones de aprendizaje (Hoyuelos, 2004:21).

Practicar la escucha es decisivo para que el niño para que el niño construya un sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de comunicar. Escuchar –para el pedagogo de Correggio- es un arte para entender una cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar, desear, etc (Hoyuelos, 2004: 130).

Escuchar, para Loris, significa estar atento a dar oídos (con todos los sentidos) a la infancia en relación con el mundo. Esta idea estética de escuchar las relaciones forma parte de la propia ética de Malaguzzi. Sin escucha, el adulto pierde las herramientas imprescindibles de su propio trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños.

La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oyen nuestros oídos. La escucha activa nos lleva a comprender cómo los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales (Hoyuelos, 2004: 131).

También es una premisa para la adecuada observación, la interpretación y la metacognición. Es una condición *sine qua non* para no destruir la cultura infantil, sino para respetarla.

La escucha es, también, para Malaguzzi, tiempo: el tiempo de la escucha del que ha hablado Carla Rinaldi (1999). Es el tiempo –y sobre todo la cualidad del tiempo- necesario para activar nuestra curiosidad, y el tiempo justo y subjetivo para que cada niño pueda mostrar sus competencias sin la prisa que imponen algunos ritmos fijados para algunos niños.

La escucha, en este sentido, adquiere una tensión rítmica que acoge lo original –como lo más profundo- de cada niño. Pero para llegar hasta ahí, sin quedarse en la superficie, es necesario que los niños entiendan que tenemos tiempo para dedicárselo. Este tiempo significa paciencia y disponibilidad, que es una actitud que nos proyecta hacia delante.

De esta manera se produce el milagro de conocer lo desconocido del niño, su forma original de sentir y de pensar: podemos ver más, tanto, que emerge nuestra ignorancia.

En las diversas formas de escuchar, complementarias y transdisciplinares (potencialmente “Los cien lenguajes de los niños”), Malaguzzi y las escuelas de Reggio han privilegiado, entre otras, la escucha de las palabras de los niños y de sus procesos y productos gráficos.

Palabras y productos gráficos que siempre han nacido de fuertes experiencias, largas en el tiempo. Son –como dice Malaguzzi- dibujos y palabras calientes. Nacidos de una larga experiencia vivida con los compañeros y adultos sobre un tema terminado de profundización.

Hemos observado en la visita a Reggio que allí han aprendido a escuchar las palabras de los niños –los llamados por algunos autores (Freinet, 1979 y 1982) los textos libres, que en realidad no gozan de tal libertad- y sus dibujos, analizándolos y reflexionando sobre las ideas para que se conviertan en elementos de retroalimentación para la evolución del propio proyecto.

Es una escucha metainterpretativa (una interpretación de la interpretación que efectúan los niños). Escuchar al niño, como actitud, no se puede reducir a una actividad didáctica. Es la creencia fuerte de que el niño tiene teorías que estamos esperando confrontar con las nuestras: la escucha es la estrategia que nos introduce en el camino educativo adecuado.

De aquí se puede deducir que, cuando uno aprende a observar al niño, cuando ha asimilado todo lo que significa observar al niño, aprende muchas cosas que no están en los libros de educación o de psicología. Y cuando uno ha hecho esto, aprende a sentir más desconfianza y recelo de las evaluaciones, pruebas y juicios rápidos. El niño quiere ser observado, pero no quiere ser juzgado.

Y aunque juzguemos, las cosas se nos escapan, no las vemos y, por lo tanto, no somos capaces de evaluar de una manera amplia. Este sistema de observación de los niños nos lleva a numerosos sentimientos e ideas distintos, a un tipo de enseñanza llena de dudas e incertidumbres, y se necesita sabiduría y un gran conocimiento por parte de los maestros para poder trabajar en el contexto de esta situación de incertidumbre,

La escuela es un laboratorio que investiga continuamente. Con lo que sabemos no basta, y muchas de las cosas que nos han enseñado a través de los textos o de conceptos de orden teórico están equivocadas cuando se pasan a la acción...

Necesitamos que la escuela discuta, necesitamos que los educadores discutan y necesitamos que los niños discutan. Necesitamos que la escuela esté viva y quizá estará viva en la medida en que sepa construir constantemente no sólo a través del diálogo, sino también a través del conflicto, tanto verbal como psíquico e intelectual (Hoyuelos, 2004: 161).

En Reggio consideran que hay que tomar en serio a los niños. Activos y competentes, ellos tienen ideas y teorías que no sólo merece la pena escuchar, sino también examinar y, cuando sea necesario, cuestionar y desafiar (Dahlberg, 2005: 87).

El niño es concebido y reconocido como parte o miembro de la sociedad, como alguien que existe no sólo en el hogar familiar, sino también en el mundo exterior.

Eso significa que es un ciudadano, con los derechos correspondientes y, en la medida en que es capaz de asumirlas, con las responsabilidades también correspondientes.

Esto supone también que el niño no queda sólo incluido dentro de esa sociedad y de ese mundo, sino que se halla también en una relación activa con ambos. Los niños pequeños no son unos inocentes apartados del mundo que hayan de ser protegidos por una determinada representación nostálgica del pasado reproducida por los adultos. El niño se halla, por el contrario, en el mundo tal como éste es en el momento presente; incorpora ese mundo y ese mundo actúa sobre él, pero, al mismo tiempo, él también actúa sobre el mundo y le da sentido (Dahlberg, 2005: 87).

Citando de nuevo a Loris Malaguzzi:

“Cuando nacen, los niños se sumergen en un océano de palabras, de signos, y aprenden el arte mismo del habla, el arte de escuchar, el arte de leer y el de dar significado a los signos. Quiero decir que la educación significa el hallazgo de una solución a una competencia cada vez mayor en lo que a la comunicación respecta. De hecho, en la comunicación está contenida toda la vida del niño y del hombre: las herramientas lógicas del pensamiento, su papel como base de la socialización y los sentimientos y las emociones que pasan por ella. Uno de los grandes interrogantes de la vida es cómo aprendemos a hablar y a escuchar” (Malaguzzi, 1993: 57).

Cuando se traen a un primer plano las relaciones y la comunicación, se genera también una “pedagogía del escuchar”, un “enfoque basado en el acto de la escucha más que del habla” (Rinaldi, 1993).

Se puede decir, desde nuestra perspectiva, que el trabajo pedagógico en Reggio Emilia avanza varios de los temas típicos de la modernidad. Se ha apartado de la idea modernista de la unidad y ha reconocido el enorme poder de las fuerzas que insisten en el sistema, la estructura, la centralización, la jerarquía, la coherencia y la normalización.

Esto supone escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido. Cuando se escucha “bien” se distingue el diálogo entre seres humanos que expresa y constituye una relación con otro concreto y determinado del monólogo que pretende transmitir un bloque de conocimientos de modo que se transforme al otro en “lo mismo”.

Nosotros creemos, tenemos confianza en la interacción humana y en la pedagogía que, después de todo, es una extensión de esa interacción, para ayudar a los demás a descubrir lo que significan sus experiencias en sus mentes y en sus corazones.

Después, podemos discutir sobre estos significados, pero lo que no podemos hacer es, simplemente, abandonarlos porque nos parezcan equivocados o infantiles. Incluso, cuando se desea enriquecer o cambiar la forma de hacer de los demás, se debe partir del entendimiento y el respeto de sus sentimientos, pensamientos e imaginación.

Ayudar de manera respetuosa a los niños a encontrar los significados en relación con el mundo y con las otras personas; ésta es la característica de la pedagogía de las escuelas de Reggio Emilia. Y después, ayudarles a encontrar

significados más ricos, más plenos, más transmisibles. Toda esta tarea debe realizarse con mucho respeto e imaginación en la relación con los niños.

Y esto no sería posible si los propios educadores y pedagogos no respetasen la importancia de lo que están haciendo y de lo que intentan comprender mejor.

Ellos están involucrados en el aprendizaje, de la misma manera que lo están sus niños.

Las capacidades humanas que hacen posible estas escuelas no se dan por casualidad o por buena suerte. Éstas son conscientes. Y ésta, también, es una de las características de Reggio.

Las escuelas de Reggio, en este sentido, son lugares en los que ir más allá de la información dada no sólo es algo permitido, sino que es celebrado. Son comunidades recíprocas hechas de personas que están aprendiendo, que elaboran, que imaginan, todas ellas están empeñadas en una aventura común: niños, educadores, pedagogos y también los visitantes interesados en la experiencia.

1) Participación de los padres

Las madres, conjuntamente con los padres, continúan teniendo la responsabilidad principal de los hijos, y el hogar y la familia proporcionan un entorno y unas relaciones de vital y singular importancia para el niño, aunque éste no precisa de la atención materna o parental exclusiva en el hogar familiar.

De hecho, dicha atención parental exclusiva limita las oportunidades de inclusión en la sociedad de los pequeños, así como su ejercicio de ciudadanía y sus posibilidades de realizarse mediante la interacción con otros niños y con otras personas adultas -una interacción a la que le corresponde desempeñar un papel vital

en la co-construcción activa de conocimiento, identidad y cultura por parte del niño (Dahlberg, 2005: 89).

Cuando se entiende al niño como co-constructor y participante activo que necesita y responde a una amplia variedad de relaciones, tanto en casa como fuera de ella, con otros niños, y adultos, es posible distanciarse de pensar dualista restrictiva a la que ha dado pie la creencia en la atención materna exclusiva: o atención materna (que es buena) o atención no materna (que es mala o, cuando menos, un sucedáneo de inferior calidad).

En lugar de ello,, podemos abrir la puerta a la posibilidad de una infancia de múltiples relaciones y oportunidades en la que tanto el hogar como la institución para la primera infancia tienen funciones importantes, complementarias pero distintas (Dahlberg, 2005: 89).

Esa posibilidad ha sido ya reconocida por los niños de Reggio Emilia, que comprendieron antes de lo esperado que sus aventuras en la vida podían influir entre dos lugares. A través de las instituciones para la primera infancia podían expresar su anteriormente ignorado deseo de estar con sus iguales y de hablar en ellos puntos de referencia, entendimiento, sorpresas, vínculos afectivos y alegrías que podían disipar las sombras y el desasosiego. Ante los niños y sus familias se abría entonces la posibilidad de un período muy prolongado y continuo de niños conviviendo los unos con los otros, 5 ó 6 años de confianza y trabajo recíprocos (Malaguzzi, 1993: 55).

Tan importantes son las relaciones en la forma de pensar y de trabajar de Reggio que no se menciona siquiera que ésta esté “centrada en el niño” (con la implicación que esto último tendría de cara a entender al pequeño como un ser autónomo, aislado, y descontextualizado).

Prefieren decir que las relaciones –entre niños, padres, pedagogos y sociedad- ocupan el lugar central de todo lo que hacen y que, para ellos, la institución para la primera infancia es como “un organismo vivo integral, un lugar de vidas y de relaciones compartidas entre numerosos adultos y multitud de niños”

(Malaguzzi, 1993: 56). Y es que nada ni nadie existe fuera del contexto y de las relaciones.

Cuando el encuentro humano –las relaciones- constituye la base de la pedagogía, la comunicación pasa a ser considerada la clave del aprendizaje infantil. En Reggio el niño es valorado como un individuo comunicativo desde el principio, desde el primer momento mismo de vida. Quieren tener un niño que sea un interactuante activo y no un receptor pasivo.

La pedagogía y el medio pedagógico han de estimular la actividad propia de los niños y sus posibilidades de comunicación de sus propias experiencias; quieren encontrar múltiples formas de comunicación entre esos niños para que utilicen “las cien lenguas de la infancia”. Los niños pueden establecer, a través de la comunicación, un sentimiento de pertenencia y de participación, poniendo así los cimientos para la adopción de perspectivas diferentes.

En Reggio, la escuela está centrada en la participación e integrada en la ciudad, hemos de recordar que la ciudad de Reggio tiene una larga tradición en la promoción de políticas de infancia y es bien conocida por la puesta en marcha de los primeros servicios sociales inmediatamente después de la segunda guerra mundial.

Se pretende partir de la conciencia de que la colectividad (las familias) han de estar cada vez en mejores condiciones para continuar reconociendo, analizando y resolviendo los problemas de la infancia que se presentan en los procesos de organización y gestión de las escuelas municipales. El objetivo de tal renovación es sobre todo el de potenciar y reforzar la escuela de la infancia a partir de su capacidad para dar respuesta al amplio y complejo abanico de necesidades del niño y su familia.

Y esto partiendo de la convicción de que la familia es un recurso educativo y la escuela infantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de revalorizarla y potenciarla en esa función.

De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela.

La consecuencia de una relación “fuerte” entre escuela y familia que “devuelva” la escuela a los padres a través de una política de reconocimiento de formas de autonomía de éstos en la gestión:

- La creación de una situación intensa de intercambios comunicativos entre casa y escuela garantizando a los padres, entre otras cosas, el conocimiento permanente de cuanto sucede en la escuela.
- La garantía de una continuidad educativa entre familia e institución escolar como contexto ventajoso para el desarrollo del niño.
- La revalorización en la escuela de los recursos educativos que posee la familia.
- Una mayor responsabilización de las familias en relación a los problemas educativos en el contexto familiar y extrafamiliar.
- La mejora del nivel de calidad de vida del niño llevada a cabo de una forma compartida.
- La contribución a la potenciación y a la difusión en la ciudad de una cultura de la infancia.

Algunos aspectos a tener en cuenta:

Por lo que se refiere a las dificultades de los padres se ha constatado la importancia de prestar una atención particular a los siguientes aspectos:

- A conseguir que la participación por parte de la familia sea significativa y sea percibida por los padres como un hecho importante. No puede, ciertamente ser vivida como un “deber” o como un instrumento para ratificar opciones ya realizadas por otros, sino como la implicación directa en la construcción del proyecto educativo de los propios hijos.
- A garantizar los instrumentos necesarios para la participación, a través de una buena “estructura organizativa” y mediante la puesta a disposición de cuantos recursos (informaciones, clarificaciones, materiales, etc) sean precisos para lograr una participación eficaz.
- A hacer que, incluso desde el momento de la planificación (selección de los temas a tratar, establecimiento del orden del día, selección de los momentos y de las modalidades organizativas de las sesiones de forma que se posibilite que cada uno pueda clarificar sus propias dudas, que todo el mundo tenga posibilidad de hablar, y para evitar tanto la pérdida de tiempo como la “celeridad” excesiva), la participación sea lo más eficiente posible y los padres tengan, consiguientemente la posibilidad e “tener peso” y de sentirse eficaces.
- A prestar atención tanto al número de participantes como a la motivación para participar. Es bien conocido que la participación de los padres es más elevada en los casos en los que las reuniones se hacen por pequeños grupos (encuentros en clase o incluso en ocasión de llevar a cabo grupos de trabajo). Es igualmente conocido que la participación es fuerte allí donde el participante está convencido de que aquello en lo que se le solicita participar está claro y que las tareas que le son encomendadas son útiles y representan una mejora concreta para los niños, para los padres o para el servicio en su conjunto.

La idea central sobre la que la política de la Administración Municipal del norte de Italia se está moviendo actualmente es la puesta en práctica de una auténtica *ciudad educadora*.

La propuesta parte del principio de que las actuales ciudades pueden ser analizadas desde una gran diversidad de puntos de vista: la ciudad del tráfico, la ciudad del comercio, la ciudad del trabajo y los servicios.

En el fondo, configurar una ciudad a medida de los niños que dé respuesta a la multiplicidad de derechos que poseen los espacios par el juego, la socialización, la exploración y descubrimiento, etc, no es otra cosa que proyectar una ciudad que tome en consideración a los más débiles y que, en función de ello, se presente como constituida a medida de todos.

m) Tecnologías de la información y la comunicación (T.I.C).

En la visita realizada a Reggio así como en el vídeo realizado por el Ayuntamiento de Reggio de la la escuela Diana, pudimos ver que contaba con los más modernos instrumentos de información y comunicación. Los niños disponían de ordenadores, impresoras, reproductores. Pero cuando visitas las escuelas, nos damos cuenta de que priman los talleres y las actividades manuales que en los mismos se desarrollan.

n) Descentralización y autonomía

Reggio nunca se ha pretendido ofrecer una receta. Como dijo un conferenciante de Reggio “nuestro trabajo es sólo una forma más de hacer las cosas entre las muchas que hemos encontrando... no se trata de implementar un modelo sino de trabajar juntos para descubrir qué podría ser lo mejor que podríamos ofrecer a nuestros hijos”.

A pesar de ello, o quizás, precisamente gracias a ello, las instituciones para la primera infancia de Reggio proporcionan reflexión y práctica del mayor rigor, por ejemplo, mediante el ejercicio de la “documentación pedagógica”, han recabado y mantenido un elevado apoyo popular y político en su ciudad de

origen y se han ganado el respeto y la admiración más allá del límite de su término municipal por su labor pedagógica (Dahlberg, 2005: 31).

Eso no quiere decir que no se pueda hacer nada. El que no podamos hacerlo todo, el que no podamos (y, quizás, no queramos) tener un sistema completamente nuevo de pensamiento o de práctica encajado en plazos límite sin apenas margen de tiempo, no significa que no tengamos más remedio que conformarnos con un resignado estado de inacción.

Tenemos que aceptar las limitaciones temporales y espaciales y la inexistencia de soluciones rápidas y de proyectos universales.

Sin embargo, existen posibilidades para el conocimiento y la acción locales: el individuo interesado en ello puede leer y reflexionar; el colectivo interesado (por ejemplo, el personal de una institución para la primera infancia) puede también debatir, pero puede, además, explorar las posibilidades de la documentación pedagógica, para profundizar en su comprensión del trabajo pedagógico y para analizar su imagen del niño; al mismo tiempo, la comunidad interesada puede inspirarse en el trabajo realizado en Reggio Emilia y dar apoyo al personal y a las instituciones implicadas.

En cada uno de esos niveles –el del individuo, el del grupo y el de la comunidad- existen posibilidades de generar y luego ampliar un espacio para el pensamiento crítico, para la creación de sentido, para la elección de alternativas, para la asunción de responsabilidades, para el desarrollo de nuevos tipos de debates y de prácticas (Dahlberg, 2005: 36).

Puede que esto parezca más bien modesto y poco ambicioso. Desde nuestro punto de vista, está muy lejos de serlo. La creación de un espacio de este tipo puede ayudar a provocar una crisis en el modo de pensar y un conflicto sobre el significado.

De hecho, uno de nuestros objetivos a la hora de realizar este trabajo ha sido el de contribuir a transferir una crisis de pensamiento al terreno de la primera infancia. Nos proponemos problematizar el concepto de calidad y queremos exponer este campo a la crisis de pensamiento del mundo actual que supone el cuestionamiento por parte de la posmodernidad de los principios de la modernidad. En el campo de la primera infancia habrá quién vea esto como un motivo de pesimismo y desesperanza. Nosotros no. Antes que un factor de cinismo y desesperación, la crisis puede ofrecer una esperanza y un optimismo renovados (Dahlberg, 2005: 37).

Provocar una crisis en el pensamiento de las personas puede ser creativo, puede abrir nuevas posibilidades y expectativas, preguntas y soluciones alternativas, oportunidades de nuevas interpretaciones y maneras de ver las cosas, imágenes de futuro accesibles que no reflejen una añoranza nostálgica del pasado ni asuman una actitud pesimista.

Supone también abrirnos a la posibilidad de que nosotros, los seres humanos, no nos sintamos impotentes. A través del *apoderamiento (empowerment)* y la democracia, reconocemos la acción humana, la riqueza y el poder de cada uno de nosotros –niños y adultos- y cuestionamos la legitimidad de la autoridad. Sin embargo, nada de esto puede hacerse de prisa y corriendo. En Reggio se lleva trabajando más de 40 años y ni siquiera están próximos a acabar –de hecho, la palabra *finalización* no forma parte de su vocabulario.

Reggio no es un modelo estable que produce resultados predeterminados, sino un modelo en el que la duda y la incertidumbre, el cambio y la innovación son siempre bienvenidos. Loris Malaguzzi pensaba y que la su imagen del niño era la de un niño capaz que necesitaba de un maestro capaz.

Preguntamos que había movido al pueblo de Reggio Emilia a diseñar un sistema educativo para la primera infancia fundamentado en la perspectiva del

niño. Bonacci, alcalde de Reggio Emilia en los años sesenta respondió que la experiencia fascista les había enseñado que las personas que se conformaban y obedecían eran peligrosas, y que era necesario, a la hora de construir una nueva sociedad, salvaguardar y transmitir esa lección y alimentar y mantener el objetivo de unos niños que pudieran pensar y actuar por sí mismos.

Reggio Emilia ha sido capaz de romper con los procesos de normalización, estandarización y neutralización para abrirse camino hacia la diversidad, la diferencia y el pluralismo, promulgándolos al mismo tiempo (Dahlberg, 1995: 8-16).



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.- CONCLUSIONES

1.- Reggio Emilia es un referente generalizable y alternativo al modelo curricular de nuestro sistema educativo. Le cabe en su haber el gran mérito de conseguir que la teoría y práctica estén al mismo nivel y que ambas alimenten el discurso pedagógico. Además nos ofrece un detallado modelo de actuación docente, respondiendo a lo que el profesorado siempre han necesitado para implicarse en las reformas educativas: saber claramente en qué consiste ese hacer diferente.

Las teorías pedagógicas y psicológicas que sustentan el modelo educativo de Reggio Emilia, modelo socio-crítico, representan un cambio epistemológico de largo alcance si lo comparamos con los modelos de los sistemas educativos imperantes en la actualidad, basados fundamentalmente en la linealidad y la racionalidad tecnológica. En el modelo investigado no existe un proceso lineal sino una dinámica circular de renovación/experimentación continua.

Frente al modelo técnico, Reggio Emilia ofrece una interpretación totalmente distinta: la del conocimiento como en perspectiva y ambiguo, contextualizado y localizado, incompleto y paradójico, y que es producido de diversas formas. En consecuencia cuestiona la idea de un saber objetivo y predeterminado, ya que “el potencial del niño se atrofia cuando el punto final de su aprendizaje viene formulado por adelantado” como bien dice Carla Rinaldi, actual directora de las escuelas reggianas. Parece que trabajar a partir de diseños curriculares, como lo hacemos nosotros, acota las posibilidades de desarrollo de los niños.

Esto plantea unas demandas crecientes sobre los propios niños para que modelen y den forma a su propio modo de comprender el mundo, su propio conocimiento, además de su identidad y su estilo de vida.

Y conlleva una serie de exigencias considerables sobre el proceso de la pedagogía. El reto consiste en proporcionar un espacio en el que se puedan explorar y materializar nuevas posibilidades a través de la ampliación de las formas de conocimiento reflexivas y críticas, a través de la construcción más que de la reproducción del conocimiento, a través de hacer posible que los niños trabajen de manera creativa para materializar las posibilidades.

Por eso proponemos con este trabajo una forma muy distinta de comprender la primera infancia y sus instituciones. El modelo de las escuelas de Reggio Emilia constituye una experiencia excepcional. Sin embargo, transplantar el mencionado modelo no es tarea fácil debido a que Reggio se encuentra en un rincón del mundo poco corriente, con una tradición de participación ciudadana casi milenaria. Quizá lo más difícil de imitar sea que el personal de Reggio está totalmente entregado a su trabajo, dedicando muchas horas extras a la escuela. Están casi todos “casados” con su trabajo.

2.- Loris Malaguzzi ha sido capaz de encontrar una práctica coherente que define y da voz e identidad a un niño que, a pesar de los conocimientos pedagógicos y psicológicos, todavía es un ser sin una clara identidad. Esta sintonía entre teoría y práctica educativa conforma la ética pedagógica del creador de las escuelas reggianas. Ética del respeto a la infancia, a los tiempos de maduración, a los instrumentos de hacer y entender y a la emergencia de las capacidades infantiles.

Malaguzzi privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza. El niño nace con infinidad de potencialidades y expresiones que se estimulan unas con otras. La enseñanza debe facilitar el descubrimiento y ayudar a desarrollar los talentos que hay en el niño, que pueden ser anulados por el sistema educativo.

Se evidencia el paralelismo entre los Cien Lenguajes de Loris Malaguzzi y las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Así como la admiración de Malaguzzi por Piaget porque fue el primer pedagogo en otorgar una imagen de niño constructivista, un niño creativo, capaz de indagar y explorar desde muy pequeño en los esquemas de significado de sus propias acciones. Un ser capaz de entrar en los mundos de lo necesario y de lo posible, aunque Piaget concedió estos reconocimientos sólo en la última parte de su vida. Lo que Malaguzzi critica, sin embargo, son las aplicaciones didácticas simplificadas que algunos pedagogos han tratado de hacer de las teorías piagetianas y que el propio Piaget miraba con desconfianza.

3.- Reggio es una meca pedagógica. Las escuelas reggianas han sabido llevar a cabo la fascinante profesión de educar desde la calidad de las escuelas, cultivar la amabilidad de sus ámbitos educativos, cuidar la dimensión estética de los detalles y fomentar la documentación en imágenes de cientos de procesos educativos que desvelan un niño de “cien lenguajes”. Sin embargo, no es un modelo estable que produce resultados predeterminados, sino un modelo en el que la duda y la incertidumbre, el cambio y la innovación son siempre bienvenidos.

En la organización de las escuelas reggianas, es fundamental destacar que trabajan por proyectos ya que esta forma de organización incentiva al alumno desde una tarea práctica. De igual modo, promueve la iniciativa personal, la solidaridad, la interacción y el ejercicio de la libertad responsable. Se constituye en un conjunto de actividades concatenadas con propósitos definidos: el placer de hacer algo y lograrlo.

El método por proyectos es al mismo tiempo un intento de poner la escuela al servicio de la vida real. Es una respuesta de la pedagogía activa y tiene como finalidad básica romper con la organización de áreas institucionales como compartimentos estancos, procurando coherencia y proponiendo aspectos relacionados, que sostengan el interés de todos en su ejecución.

En las escuelas municipales de Reggio Emilia se fomenta la creatividad y el desarrollo a través del arte, que es otro de los caminos de desarrollo de los niños. Consideran que hay muchos “lenguajes” en los niños y que hemos de procurar el desarrollo máximo de los mismos. En este sentido, dentro de la organización de las escuelas infantiles italianas, hemos de destacar asimismo la importancia del *atelierista* como profesional que favorece el desarrollo de los múltiples lenguajes de los niños.

Los talleres de las escuelas reggianas son considerados no sólo como el lugar en el que se favorece el desarrollo de las aptitudes manuales sino también como el *momento de desarrollo* del resto de actividades escolares. Manos y cerebro se unen de manera natural en un trabajo que pretende ser lo más integral posible. El modelo desarrolla el hemisferio derecho en consonancia con los avances científicos en el campo de las neurociencias, los estudios sobre las potencialidades del cerebro humano y la lateralidad del mismo.

El taller se introduce como una garantía para defender la complejidad de los procesos de construcción del aprendizaje. Se integra y combina en el marco de la estrategia didáctica. Los talleres no escogen el lenguaje visual como una disciplina específica, aislada, concentrada exclusivamente en la práctica de algunas actividades tradicionales como el dibujo, la escultura o la pintura. Lo que se pretende es justamente lo contrario: que sea una forma de construir puentes y relaciones entre experiencias y lenguajes diferentes.

Las profesoras en Reggio trabajan en parejas. El hecho de que dos maestras compartan el mismo grupo de niños con la misma categoría profesional y las mismas funciones conlleva, además, poner en relación dos puntos de vista que son diversos. Como es obvio, en el fondo ideológico de la implementación de la pareja educativa está la cuestión ética de no concebir a los niños como un asunto privado, “mis niños”, sino como un bien común objeto de relación e intercambio.

Se trata de una deseable complementariedad que se da en una pareja que sabe trabajar conjuntamente, que quiere salir de la soledad y de una tradicional malentendida autonomía y libertad didáctica.

El trabajo de las maestras en las escuelas reggianas es una tarea constante, ardua y al mismo tiempo gratificadora. Han desarrollado sistemas muy detallados para registrar todo lo que ocurre, con la claridad suficiente para que cualquier persona interesada en el progreso individual o colectivo de los niños pueda interpretar estos registros. El enseñante debe actuar como *documentalista* para no perderse el momento crucial.

En Reggio utilizan una metodología constructivista, en la que el alumno es el artífice de su aprendizaje. Desarrollan al máximo las zonas de desarrollo próximo, siendo las maestras las que guían este proceso. El método de Reggio invita a los niños a explorar con comodidad y de múltiples maneras el mundo físico, biológico y social. Ofrece abundantes materiales para que los niños puedan plasmar sus propias impresiones, compartir sus ideas y nociones con el resto de la comunidad y ofrecer un modelo de relaciones humanas basadas en el respeto.

Además Reggio ha añadido otra cuestión importante: la investigación. El profesor no prepara simplemente el ambiente y pregunta cuestiones oportunas; la docente, a través de la *documentación*, deja constancia de ese proceso, reflexiona diariamente con sus compañeras, vuelve a ver las experiencias con los niños y planifica los próximos pasos para los siguientes encuentros con ellos. Éste es un proceso llamado *progettazione*, una especie de planificación a largo plazo que supera la programación didáctica. En Reggio se entiende la enseñanza como un arte y este arte forma parte del desarrollo profesional docente.

El entorno de las escuelas es un factor importante a tener en cuenta. De hecho, es considerado como el tercer educador.

En las escuelas de Reggio todo contribuye a la enseñanza, desde la impresionante belleza de sus entornos hasta la última persona que interviene en un proyecto.

La evaluación adquiere todo su significado con la aparición de nuevas formas no basadas en pruebas, como son los proyectos, los portafolios y las actuaciones. Estos instrumentos revelan la constatación de que los niños expresan lo obtenido en su aprendizaje de una manera singular e irregular que no puede captarse sólo mediante pruebas estandarizadas.

En Reggio Emilia han sabido escribir, lejos de las formas y de los cánones académicos preestablecidos, la historia de la infancia, de los hombres y de las mujeres. Gracias a ello, las instituciones para la primera infancia de Reggio proporcionan reflexión y práctica del mayor rigor. Más que escribir grandes tratados pedagógicos se dedican a practicar la educación porque es en la práctica donde la escuela y la educación se juegan su futuro.

4.- Deberíamos reflexionar sobre la razón por la cual los sistemas educativos “atiborran” de conocimientos a los estudiantes desde temprana edad sin tener en cuenta el nivel de comprensión y aplicación de su contexto social. Estamos planteando cambios curriculares cuando los alumnos no han asimilado el que llevaban con anterioridad. Podríamos preguntarnos si somos responsables de crear “analfabetos funcionales” al introducir cada vez más contenidos en el currículo sin la correspondiente justificación.

El sistema educativo español está demasiado focalizado en el lenguaje y las matemáticas que son importantes, pero no son los únicos campos a abordar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que en la Educación Infantil en España se han dado grandes pasos porque ha sido pionera en formación del profesorado en muchas ocasiones, repercutiendo seriamente en una

mejora del sistema de enseñanza en este ciclo, ¿por qué estancarnos? No podemos seguir insistiendo y priorizando el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa de educación infantil como eje central del proceso de enseñanza. Además, la escuela infantil se equivoca adelantando el proceso lectoescriptor.

También hay que tener en cuenta que el niño del siglo XXI no es el mismo que el de hace 20 años. El ordenador ha pasado a formar parte de muchos hogares y, por lo tanto, hay que introducirlo como un recurso más, no el único, para facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para que la educación pueda serlo de verdad y realizar un buen servicio, la escuela de los más pequeños necesita de unos medios materiales, humanos y pedagógicos adecuados a sus necesidades y características, que permitan la eficacia del trabajo educativo. Todo ello debe ir unido al reconocimiento social de la labor de los profesores, a la mejora de sus condiciones de trabajo mediante el fortalecimiento de las estructuras de formación continua y a la modificación de los criterios de selección de los profesores en los que se premie las destrezas sociales, personalidad y adecuación para la enseñanza.

5.- Precisamos un nuevo modelo basado fundamentalmente en el aprendizaje y que deje obrar libremente al niño para que pueda desarrollar sus múltiples lenguajes. Hemos de ser capaces de superar el modelo de enseñanza transmisivo y pasar a adoptar un modelo constructivo que dé cabida a la diversidad y que se caracterice por una apertura al entorno, a lo cercano, a las familias, a un trabajo por proyectos según los intereses de los niños, a una observación continuada y a un profesor con rasgos de investigador.

Tenemos que seguir una pedagogía singular que considere a cada niño sujeto de derechos propios, con una metodología adecuada a sus capacidades, que se plantee el aprendizaje por descubrimiento y que fomente el desarrollo de la

creatividad, así como la relación y comunicación entre iguales basada en la libertad, el respeto y la tolerancia. En este reto nos orientará el modelo de hacer de Reggio Emilia y teniendo en cuenta el concepto de neuroplasticidad y las etapas de desarrollo óptimo de las primeras etapas de la vida en los niños, que coincide con la etapa de educación infantil.

Necesitamos una escuela comprometida con la vida y con los ciudadanos, foco de cultura y educación en el medio donde esté insertada. Una escuela, en definitiva, que considere a cada niño protagonista de la educación. Debe ser un centro educativo con entidad e identidad propias que por su planteamiento y calidad educativa, trascienda los límites de la propia escuela ofreciendo a todos los niños y a sus familias una acción compensatoria de oportunidades desde las primeras edades.

6.- Necesitamos conocer e implementar nuevos modelos pedagógicos, como en nuestro caso el de las escuelas reggianas, porque las transformaciones de la sociedad actual demandan cambios en paralelo en los sistemas educativos y porque necesitamos mejorar los resultados escolares de nuestro país.

Necesitamos una escuela que dé la palabra a los niños, una escuela crítica, científica, creativa y por tanto investigadora. Una escuela que ponga en práctica la “pedagogía de la escucha”. Practicar la escucha es decisivo para que el niño construya un sentido a lo que hace y encuentre el placer y el valor de comunicar. Escuchar es un arte para entender una cultura infantil: su forma de pensar, hacer, preguntar, teorizar, desear.

Son muchos los caminos que nos pueden facilitar las maduraciones en los niños requeridas para iniciar el proceso lectoescritor. No es lo mismo establecer una obligación monótona de leer todos los días, como se viene haciendo hace décadas en las escuelas, que convertir el tiempo de lectura en un apasionante

descubrimiento de cosas que les interesen: descubrir la funcionalidad del aprendizaje, leer para averiguar qué ocurre en su cuento favorito, en el catálogo de juguetes o para conocer los nombres de los niños de su clase, etc.

7.- Las escuelas necesitan establecer conexiones conscientes y constructivas con el mundo que las trasciende. En España nos hemos abierto al entorno, a los padres, pero nos falta consolidar esa participación. Y es de vital importancia porque ahora las escuelas no pueden cerrar sus puertas y dejar fuera los problemas del mundo exterior ya que contamos con familias desestructuradas o monoparentales.

La familia es un recurso educativo de gran importancia y la escuela infantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de integrarla, revalorizarla y potenciarla en esa función. De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión escolar.

8.- Las escuelas no sólo están para dar servicio y para abrirse al entorno. También necesitan recibir. Los docentes necesitan más ayuda. Mucha tarea de trabajo social y burocracia interfieren en su trabajo. Las ciudades y pueblos deben convertirse en ciudades y pueblos educadores, siguiendo el ejemplo de Reggio y otras ciudades en el mundo.

Debemos coincidir en que la verdadera función de la escuela es formar ciudadanos para el futuro y que actualmente los centros disponen de una capacidad de maniobra pedagógica considerable para conseguir una óptima calidad educativa. Bajo las coordenadas de una autonomía y una organización flexible, tenemos la posibilidad de mejorar la calidad de nuestra educación.

A pesar de las ventajas de la actualización pedagógica, didáctica y organizativa actual que se ha realizado en España, lo que realmente necesitamos es un cambio de mentalidad.

No proponemos reestructurar las escuelas sino reculturizarlas. Lo importante es saber cómo podríamos convertir las escuelas en lugares que estimulen y ayuden a los docentes a hacer cambios por sí mismos. Este principio básico se ha conseguido en Reggio a través de una formación continua, puestas en común, intercambio de experiencias y trabajo cooperativo, con mucho tiempo dedicado al debate y a la reflexión.

Una tarea fundamental para crear culturas de cambio educativo consiste en fomentar relaciones de trabajo más cooperativas entre los directores escolares y los docentes, y entre los propios docentes. Es necesario que los docentes colaboren entre sí con confianza, honestidad y franqueza, audacia y compromiso con el perfeccionamiento constante.

La figura del *atelierista*, que no existe en el sistema educativo español en la actualidad, se podría implementar fácilmente. Por lo general el profesorado de educación infantil es muy creativo y los centros educativos cuentan con un profesional de apoyo para cada tres unidades de educación infantil. Por otro lado, en los colegios de una línea el profesor de apoyo realizaría su función como *atelierista*. Y en los colegios de dos líneas que cuentan con dos profesores de apoyo todavía contamos con más facilidades para su implementación.

Reafirmamos el valor de la colaboración profesional entre los docentes dentro del ámbito de la escuela, pero se sostiene que ahora necesitamos extender esa colaboración más allá de las paredes de los centros escolares.

Sabemos que la actividad del profesorado se ajusta al currículum, programaciones y fichas y que constituye una actividad muy arraigada en nuestra

forma de trabajar. Sin embargo, hemos de considerar que haciendo un esfuerzo, sobre todo en los primeros momentos, proporcionaríamos a los niños unas experiencias maravillosas. Por esta razón otro aspecto crucial sería cambiar la mentalidad del profesorado en cuanto a “olvidar” las programaciones didácticas y trabajar por proyectos. Eso no es nuevo, aunque no está generalizado en España. Pero en la etapa de educación infantil no sería difícil su implementación ya que se trabaja por “ámbitos de experiencias”.

9.- Tras conocer la evolución educativa en España en relación a la etapa de Educación Infantil, podemos plantear abrirnos a nuevas formas de llevar a cabo nuestra tarea. Es por eso que proponemos los principios de las escuelas infantiles reggianas que representan un modelo de educación infantil de calidad, un modo de pensar y de hacer perfectamente asimilable por nuestra cultura pedagógica ya que constituye un modelo práctico, entendible y verificable. Es posible la elaboración de un modelo que como Reggio adquiera rasgos de calidad en:

- La imagen del niño: un niño dotado de capacidades.
- Los espacios: la calidad espacio-ambiental descubierta como “lenguaje silencioso”, que puede sugerir ideas, socialización, propuestas y bienestar.
- La idea de organización: no como un mero aspecto de gestión, sino como una parte integrante y elemento decisivo de la cualidad y de las finalidades del proyecto.
- El tiempo: adaptado al ritmo de los niños, el respeto a su nivel de maduración.
- La forma colaborativa de trabajar de las maestras.
- La cooperación y colaboración que existe entre todo el personal y las familias.
- La participación con el entorno.
- La autonomía, la identidad y el compromiso colectivo.
- La organización del trabajo por proyectos.

- La implementación del taller y del atelierista para desarrollar los lenguajes de los niños.
- El fomento y desarrollo de la creatividad,
- La puesta en práctica de la pedagogía de la escucha y
- El poder de la documentación, como forma de evaluación formativa de los procesos.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica.

Abshire, S. (1990). "A study of developmentally appropriate and developmentally inappropriate kindergarten classrooms: Activity types and experiences". Unpublished master's thesis, Louisiana State University.

Allhusen, V. D. (1992). "Differences in day care experiences of infants in three different teacher-child ratio groups: Variations in care giving quality". Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, Ithaca, NY.

Alumnos de Barbiana. (1970). *Carta a una maestra*. Madrid: Nova Terra.

Anderson, C. *et al.* (1981). "Attachment to substitute caregivers as a function of center quality and caregiver involvement". *Child Development*, 52, 53-61.

Arnett, J. (1989). "Caregivers in day care centers: Does training matter"? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 541-552.

Artioli, L. (1998). *Ricerche Storiche*. Reggio Emilia.

Ashman, A. y Conway, R. (1997) *Introduction to Cognitive Education*. New York: Routledge.

Asplund, J. (1983) *Tiempo y espacio*. Estocolmo: Liber.

Balaguer, I. (2001) "Repercusión de la experiencia reggiana en España". En *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 79.

Balaguer, I. (2004). "Gestión Social y participación". En *Infancia a Europa*, marzo, marzo, 47.

Barazzoni, R. (2005). *Brick by Brick, The History of the "XXV Aprile"*. *People's Nursery School of VillaCella*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Barsotti, C. (1994). *L' uomo di Reggio Emilia*. Película. Testimonio de Loris Malaguzzi.

Bateson, G. (1979). *Espíritu y Naturaleza*. Bantam Books.

Bateson, G. (1984). *Mente e Natura*. Milán: Adelphi.

- Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Beardsley, L. (1990). *Good day- bad day. The child's experience of day care*. New York: Teacher College Press.
- Beauport, E. de (1994). *Las tres caras de la mente*. Venezuela: Galac.
- Belsky y T. Nezworski. (1989). Clinical implications of attachment. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Belsky, J et al., (1984). The Pennsylvania infant and family development project III: The origins of individual differences in infant-mother attachment. *Child Development*, 55, 718-728.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986) *La construcción social de la realidad*. Madrid: Amorrortu.
- Bericat, E. (1998) *Investigación de los métodos cualitativo y cuantitativo*. Barcelona: Ariel.
- Boiardi, F. (1990) "Ormagio e Gigetto Reverberi". Associazione i teatri di Reggio Emilia, pp: 13-26).
- Bonazzi, R. (1966) "Il valore di questa Ressegna". *Rassegna del Disegno e del Lavoro Infantile*: Reggio Emilia.
- Bowlby, J. (1969) *Attachment and loss: vol 1. Attachment*. London: Hogarth.
- Bowman, B. et al. (2000) *Eager to learn. Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bradley, R. H. et al. (1989) "Home environment and cognitive development in the first three years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America". *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- Bruner, J. (1990) *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996) *A study of thinking. The Culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Bruner, J. (2001) "Una ayuda respetuosa", en *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 74.

Bruner, J. (2004) Reggio: “Una ciudad de cortesía, curiosidad e imaginación”, en *Infancia a Europa*, marzo, 41-42.

Bryant, D. *et al.* (1994) “Family and classroom correlates of Head Start Children’s developmental outcomes”. *Early Childhood Research, Quarterly*, 9, 289-309.

Burchinal, M. R. *et al.* (1996) “Quality of center child care and infant cognitive and language development”. *Child Development*, 67, 606-620.

Cabanellas, I. y Hoyuelos, A. (1994) “Mensajes entre líneas. Diálogos entre la forma y la materia” Pamplona: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles.

Cahen, L. S. *et al.* (1983) *Class size and instruction*. New York: Longman.

Cañavera, E. (2004) “El potencial cerebral”. En: www.español.geocities.com/biolúdica.

Cano, E. (1998) *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Canovi, A. (1998) “Sologno e poi Parigi. Per una tipologia della formazioni malaguzziana, en *Ricerca storiche*, n. 86, pp. 31-51. Reggio Emilia.

Cantón, I. (2001) *La implantación de la calidad en los centros educativos desde una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.

Carr, W y Kemmis, S. (1998) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Casals, J. (2005) “En torno al Informe Pisa”. *Cuadernos de Pedagogía*, Febrero, 12.

Catarsi, E, (2004) “Malaguzzi y la revolución de la escuela municipal”, en *Infancia a Europa*, 14.

Ceruti, M. (1985) *La sfida della complessità*. Milán: Feltrinelli.

Christie, J. F. y Johnson, P. (1987) “Reconceptualizing constructive play”. *Merrill Palmer, Quarterly*, 33, 439-452.

Cipolla, C. M^a. (1983) *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.

Clarke-Steward, A. (1987) "In search of consistencies in child care research". In D. A. Phillips (ed). "Quality in child care: What does research tell us"? Washington, DC: NAEYC, 21-41.

Clarke-Steward, K. A. *et al.* (1994) *Children at home and in day care*. Hillsdale, J: Earlbaum.

Climent Giné, (2002) "Des de l'esfera dels valors". En *Revista de Blanquerna, URL*, nº. 7.

Cohen, D y Llorente, J.C. (2003) "Conceptualising Education for All in Latin América". *Compare*, vol. 33, nº 1, 101-113.

Comisión Europea (1995) *Las cifras clave de la educación en la Unión Europea. Segundo Informe*. Bruselas: Eurydice/Dirección General XXII (Educación, Formación y Juventud).

Comisión Europea. (2002 b) *The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. Report II*. Bruselas: Eurodyce.

Contreras, J. (2004) "Otras escuelas: Escuelas Alternativas", *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre, 14.

Coordinadora Gallega de MRPs. (1999) "Una organización escolar uniformada en esta etapa perjudica a la calidad d la enseñanza", *Escuela Española, Foro de Debate*.

Cox, S. y Heaves, R. (2000) *Cómo enfrentar el malestar docente*. Barcelona: Octaedro.

Culkin, M. *et al.* (1991) "Quality and the true cost of child care". *Journal of Social Issues*, 4782, 71-86.

Dahlberg, G. (1995) " Algunas reflexiones en torno a la experiencia de Reggio Emilia".

Dahlberg, G. (2004) "Establecer conexiones" en *Infancia a Europa*, marzo, 35-36.

Dahlberg, G. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Paidós.

Debesse, M. y Mialaret, G. (1974) *Historia de la Pedagogía*, (Volumen II). Barcelona: Oikos-Tau.

Delval, J. (1995) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

- Dewey, J. (1918) *La educación y la democracia*. Nürnberg, Alemania: La Lectura.
- Doherty, G. (1991) *Quality matters in child care*. Ontario: Jesmond.
- Doise, W. (1988) *Psicología del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Dunn, L. (1993) "Proximal and distal features of day care quality and children's development". *Early Childhood Research, Quarterly*, 8, 167-192.
- Easterbrooks, A. y Goldberg, W. (1984) "Toddler development in the family: the impact of father involvement and the parenting characteristics". *Child Development*, 55, 740-752.
- Eco, H. (1989) *Cómo se hace una tesis*. Barcelona: Gedisa.
- Eco, H. (1998) *Los límites de la interpretación*. Barcelona : Lumen.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1993) *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex. ED 355 034.
- Eróstegui, C. (2000) "La relatividad del cerebro", *Elementos, Ciencia y Cultura*, nº: 37, 58-62.
- Escamez, J. y Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M^a. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Exposición de Reggio Children Internacional en torno al "Nacimiento de las escuelas reggianas municipales".
- Fabbroni, F. (1999) *Nostalgia del futuro*. San Giustino: Lama.
- Feuerstein, R. et al. (1991) *Mediated learning experience. (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications*. London: Freund.
- Fiene, R. (1992) "Measuring child care quality". Paper presented at the International Conference on Child Day Care Health: Science. Prevention and Practice, June, 1992. Atlanta, Georgia.
- File, N. (1994) "Children's play, teacher-child interactions and teacher beliefs in integrated Early Childhood Programs". *Early Childhood Research, Quarterly*, 9, 223-240.

- Forman, G. (2001) "Loris Malaguzzi en Estados Unidos". En *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 79.
- Freinet, C. (1979) *Los métodos naturales*. Barcelona: Fontanella.
- Freinet, C. (1982) *Técnicas Freinet en la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985) *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Piados.
- Freire, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Furth, H. (1974) *Las ideas de Jean Piaget: su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Kapeluz.
- G. del Álamo, P. (2007) "Informe Pisa 2006". Revista *Escuela*, nº. 3.768, p: 5.
- Gadamer, H. G. (1983) *Verdad y Método*. Milán: Bompiani.
- Gairín, J. y Martín, M. (2002) Temático "Aportaciones al debate sobre calidad" de *Escuela Española*.
- Galino, M. A. (1968) *Historia de la Educación, Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos.
- García Garrido, J.L. (1982) *Educación Comparada: Fundamentos y problemas*. Madrid: Dickinson.
- García Garrido, J.L. (1992) *Problemas Mundiales de la Educación: Nuevas Perspectivas*. Madrid: Dickinson.
- García, M. (1991) *El diseño Curricular Base de la educación infantil*. Madrid: Cepe.
- García, M. (1995) "La evaluación de la educación infantil". *Revista Complutense de Educación*, 6, 49-72.
- Gardner, H. (1983) *Las inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004) "Los cien lenguajes a reforma renacida". En *Infancia a Europa*, marzo, 11-13.

Gardner, H. (2004) “Los cien lenguajes de una reforma renacida”, en *Infancia a Europa*, marzo, 26-28.

Gardner, H. (2004) “Los cien lenguajes”, en *Infancia a Europa*, 26.

Gardner, H. (2004) IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería.

Garrido, M. y Grau, S. (2001) *Currículum cognitivo para educación infantil*. Alicante: Ecu.

Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. (1968) n°. 103, 2.518-2.523.

Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana. (1971) n°. 316. 7.942-7.943.

Giddens, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1989) *Schooling for Democracy*. London: Routledge.

Glass, G. V. et al. (1982) *Schools class size*. Beverly Hills, CA: Sage.

Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kaivis.

Goleman, H. y Jacobs, E. V. (1994) *Children's play care settings*. Albany, NY: Suy Press.

Gómez Granell, C. y Vila, I. (2001) *La ciudad como proyecto educativo*. Octaedro: Barcelona.

Gran Enciclopedia Larousse. Tomo 13. Barcelona: Planeta.

Gray y otros. (1999) *Improving schools*. Londres: Buckingham Open University Press.

Hammersley, M. (1992) *El reto de la calidad en la investigación social cualitativa*. Barcelona: Paidós.

Hargreaves, A. (2003) *Replantear el cambio*. Madrid: Amorrortu.

Hartup, W. W. y Sancilio, M. F. (1986) Children's friendships. In E. Schopler y G. B.

Haug, P. (1992) *Educational Reform by Experiment*. Estocolmo: Forlag.

Hellawell, D. (1987) "Education under attack". *European Journal of Teacher Education*, vol. 10, nº 3, 245-258.

Hinkle, P. (1991) "A School Must Rest on the Idea That All Children are Different", en *Newsweek*, diciembre, 41.

Holloway, S. y Reichhart-Erikson, M. (1988) "The relationship of day care quality to children's free-play behaviour and social problem-solving skills". *Early Childhood Research, Quarterly*, 3, 39-53.

Horvat, E. (1999) "These Shoes are out of Uniform". *Anthropology and Educational Journal. Quarterly*, 30, 317:342.

Howes, C. (1988) "Peer interaction of young children". Monographs of the Society of Research in Child Development, 53 (1, Serial Nº 217).

Howes, C. *et al.* (1992) "Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center based child care". *Child Development*, 63, 449-460.

Howes, C. *et al.* (1995) "The Florida child care quality improvement study: Interin report". New York: Families and Work Institute.

Howes, C. y Galinsky, E. (1996) Accreditation of Johnson and Johnson's Child.

Howes, C. y Hamilton, C. E. (1992) "Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with maternal attachment". *Child Development*, 63, 867-878.

Howes, C. y Marx, E. (1992) "Raising questions about improving quality of child care in the United States". *Early Childhood Research, Quarterly*, 7, 347-366

Howes, C. y Rubenstein, J. (1985) "Determinants of toddlers experiences in day care: Age of entry and quality of setting". *Child Care, Quarterly*, 14, 140-151.

Howes, C. y Smith, E. W. (1995) "Relations among child care quality. Teacher behaviour, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care". *Early Childhood Research, Quarterly*, 10, 381-404.

Howes, C. y Unger, O. A. (1989) "Play with peers in child care settings". In M. Bloch.

Hoyuelos, A. (2001) Tesis Doctoral: "La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi". Universidad de Navarra.

Hoyuelos, A. (2001) “Loris Malaguzzi. Pensamiento y obra pedagógica”. *Cuadernos de Pedagogía*, noviembre, 52-53.

Hoyuelos, A. et al. (2001) “Entre la escucha y el respeto”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 307, 51-87.

Hoyuelos, A. (2003) *La complejidad en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Multimedios Libros y Comunicaciones. México.

Hoyuelos, A. (2004) *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.

Hoyuelos, A. (2004) “Una pedagogía de la transgresión”, en *Infancia a Europa*, marzo, 11-13.

Iannuccelli, C. Malaguzzi, L. y Montanini, M. (1956) “Esperienza sulla scuola dei genitori”, *Infancia anormale*, Fase 16. Reggio Emilia.

Istoreco, documento nº. 634 - TA -189.

Istoreco, documento nº. 689 - BT - 528.

Istoreco. Documento nº. 518 - FT - 473.

Istoreco. Documento nº. 705 - BT - 630.

Istoreco. Documento nº. 42.1 - FT-722.

Istoreco. Documento nº. 632 - TA -187.

Istoreco. Documento nº. 630 - TA -182.

Istoreco. Documentos: nº: 181 y 182 - FG - 127 y 128.

Istoreco. Documento nº. 473 - TA - 145.

Istoreco. Documento nº. 736 - BT - 322.

Istoreco. Documento nº. 619 - TA – 63.

Istoreco. Documento nº. 145 - FT - 420.

Istoreco. Documento nº: 69.1 - FT - 710 y 85 -FT-443.

Istoreco. Documentos nº. 224 - FG - 38 y nº. 225 - FG - 39.

Istoreco. Documento nº. 726 - BT - 105.

Istoreco. Documento nº. 224 - FG - 38 y 225 - FG - 39.

Istoreco. Documento nº. 57 - FT - 529.

Istoreco. Documento nº. 721 - BT - 421.

Istoreco. Documento nº. 68 - FT - 531.

Istoreco. Documento nº: 698 - BT - 471.
Istoreco. Documento nº. 718 - BT- 522.
Istoreco. Documento nº. 667 - BT - 452.
Istoreco. Documento nº. 114 - FT - 395.
Istoreco. Documento nº. 72 - FT – 402.
Istoreco. Documento nº. 116 - FT – 392.
Istoreco. Documento nº. 45- FT- 30.
Istoreco. Documento nº. 683 - BT - 411.
Istoreco. Documento nº. 74 - FT - 494.
Istoreco. Documento nº. 148 - FT - 409.
Istoreco. Documento nº. 65 - FT - 397.
Istoreco. Documento nº. 115 - FT - 385.
Istoreco. Documento nº. 46 - FT - 39.
Istoreco. Documento nº. 669 - BT - 489.
Istoreco. Documento nº. 479 - TA - 22.
Istoreco. Documento nº. 396 - FG -150 y nº. 397 - FG - 151.
Istoreco. Documento nº. 293 - FG - 30.
Istoreco. Documento nº. 614 - TA - 59.
Istoreco. Documentos nº: 303 - FG - 269 y nº. 304 - FG- 270.
Istoreco. Documento nº. 37 - FT - 225.
Istoreco. Testimonio de Vittoria Manicardi el 24/10/1997.
Istoreco. Documento nº: 107 - FT - 562 y nº: 17 - FT – 461.
Istoreco. Documento nº. 659 - TA - 223.
Istoreco. Documento nº: 683.1 - BT - 416.
Istoreco. Documento nº: 306, 307 y 308 - FG -12, FG - 15 y FG – 17.
Istoreco. Documento nº: 713 - BT -446.
Istoreco. Documento nº: 652 -BT-572.
Istoreco. Documento nº. 660 - TA - 222
Istoreco. Documento nº: 419 Vídeo.
Istoreco. Documento nº: 720.1 - BT - 509.

- Istoreco. Documento nº: 4000 - FG - 74.
- Istoreco. Documento nº: 312 - FG - 62.
- Istoreco. Documento nº: 168 - FT - 688.
- Istoreco. Documento nº: 712 - BT - 420.
- Istoreco. Documento nº: 130 - FT - 59.
- Istoreco. Documento nº: 660 - TA - 222.
- Istoreco. Documento nº: 396 - FG - 150.
- Istoreco. Documento nº: 479 - TA - 22.
- Istoreco. Documento nº: 496 - FT - 168.
- Istoreco. Documento nº: TA - 57.
- Kagan, S. Cohen, N y Newman, M. (1996) *Introduction: The changing context of American Early care and education*". San Francisco: Jossey-Bass.
- Kagan, S.L. y Newton, W. (1989) "For-profit and non-profit child care". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Kalil Ronald, E. (1990) "Conexión entre neuronas". *Revista Investigación y Ciencia*, nº. 161, 23-32.
- Katz, L. G, & Cesarone, B. (Eds.). (1994) *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED 375 986.
- Kaye, K. (1986) *La vida social del bebé*. Barcelona: Paidós.
- Kinder, H. y Hilgemann, W. (1980) *Atlas hist{otico mundia*. Madrid: Istmo.
- Kontos, S. (1994) "The ecology of family day care. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 87-110.
- Koralek, D. G. et al. (1995) *What, why and how of high quality early childhood education: a guide for on-site supervision*. Washington, DC: NAEYC.
- Kovaks, F. (1991) Congreso sobre Atención Temprana, Victoria: "Neurología y Educación Temprana", Ponencia.
- Krechevsky, M. y Stork, J. "Desafío a los principios educativos", *Cambridge Journal of Education*. Vol: 30: 57-74.
- Kumar, K. (1995) *From Post-industrial to Post-modern Society: New Theories of the Contemporary World*. Oxford: Blackwell.

- Kvale, S. (1992) *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.
- La Verità, (1951) periódico del 1 de julio. Reggio Emilia.
- L'Unità. (1973) periódico del 14 de marzo. Reggio Emilia.
- L'Unità, (1971) periódico del 11 de marzo. Reggio Emilia.
- L' Unità. (1971) periódico del 11 de marzo. Reggio Emilia.
- L'Unità, (1973) periódico del 14 de marzo. Reggio Emilia.
- L' Unità. (1971) periódico del 24 de mayo. Reggio Emilia.
- Ladd, G. W. et al. (1996) "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment". *Child Development*, 67, 1103-1118.
- Lenz Taguchi, H. (1997) *Documentación Pedagógica*. Estocolmo: Forlag.
- Lero, D. y Kyle, I. (1985) "Day care quality: its definition and implementation". Paper submitted to the Canadian Task Force on Childcare, Canada.
- Logue, M. E. et al. (1989) "Child age and teacher training: their relationship to day care teachers's behaviour, expectations and goals". Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development.
- López Rupérez, F. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López Rupérez, F. (1999) "Hacia unos centros educativos de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad: Contexto, fundamentos y políticas de calidad en la gestión escolar". Madrid: MEC. Internet: <http://www.pntic.mec.es/calidad>.
- López-Barajas, E. (2004) *Observación participante, metodología y crítica*. Madrid: UNED.
- Lorenzo, M. (2003), "Modelos de escolarización" en *Temáticos Escuela Española*, nº 8.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001) *Violencia en las aulas: el cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Lozano, A. (1990) Barcelona: "Informe Final del I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras".
- Luque, A. y Candau, X. (1998) "Contextos educativos y desarrollo infantil". *Cuadernos de Pedagogía*, 274.
- Malaguzzi, L. (1953) *Il disegno come strumento per la conoscenza del fanciullo*. C.O.I. Reggio Emilia.

- Malaguzzi, L. (1966) “El uso pedagógico del pensamiento de Jean Piaget”. Isteresco. Reggio Emilia.
- Malaguzzi, L. (1975) II Convenio Nacional del Niño, mes de abril.
- Malaguzzi, L. (1979) Revista *Zerosei*, febrero, pp: 6-7.
- Malaguzzi, L. (1980) “Con Bruno Ciari”, *Zerosei*, agosto, pp: 6-7.
- Malaguzzi, L. (1981) Revista *Zerosei*, marzo, pp: 2-3.
- Malaguzzi, L. (1981) “Ambiguità di una mostra e di una pedagogía della visiones” en *L' occhio se salta il muro*. Reggio Emilia.
- Malaguzzi, L. (1982) Revista *Zerosei*, marzo, 2-3.
- Malaguzzi, L. (1989) Conferencia pronunciada en Pamplona el 12/04/1989. Istereso. Documento: n°. 454 - FT - 254.
- Malaguzzi, L. (1989) Conferencia de Loris Malaguzzi pronunciada en Bèrgamo el 18/04/1989.
- Malaguzzi, L. (1994) "La Madunina d' la Muntagna", en *Il solco Fascista* del: 28/06/1942.
- Malaguzzi, L. (1994) “Coi ragazzi del 93” *Revista Bambini*, enero, 8-9.
- Martínez, M. y Tey, A. (2003) *La convivencia en los centros de secundaria: estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Martín-Moreno, Q. (2006) “La diversidad cultural y las relaciones centro educativo-comunidad educativa”. En Larrosa, F. y Jiménez, M^a. D. *Análisis de la profesión docente*. Alicante: CAM, 103-125.
- Masini, S. (2000). Entrevista realizada a Sergio Masini el 12/04/2000. Documento. Isteresco: documento.n. 658 –TA-226. Reggio Emilia.
- Maturana, A. (1994) *El ojo del observador*. Barcelona: Gedisa.
- Maturana, H. y Varela, F. (1992) *Autopoiesi e cognizione*. Marsilio.
- Mayall, B. (1996) *Children, Health and Social Order*. Buckingham:Open University Press.
- Mc. Cartney, K. (1984) “Effect of quality of day care environment on children’s language development”. *Developmental Psychology*, 20, 244-260.
- Mc. Millan, J. y Schumacher, S. (1999) *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Melucci, A. (1989) *Nomads on the Present*. Philadelphia: Temple University Press.
- Mesa de Educación Infantil Gallega, (1999) “Una organización escolar uniformada en esta etapa perjudica a la calidad de la enseñanza”. *Escuela Española – Foro de Debate*.
- Mesibov (eds.) (1986) *Social behaviour in autism*. New York: Plenum, 61-80.
- Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Morata (1995) *Las Escuelas de Reggio Emilia: La Inteligencia se construye usándola*.
- Moos, P. y Phillips, A. (1990) *Ser infant a Europa avui*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Morin, E. (1985) *El desafío de la complejidad*. Milán: Feltrinelli.
- Morin, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mortimore, P. (1998) *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Mugny, G. y Pérez, J. A. (1988) *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona: Anthropos.
- Musitu, G. (2001) *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- NAEYC (1995) “Respuesta a la diversidad política y cultural: Recomendaciones para la educación infantil eficaz”. Washington, DC: NAEYC.
- NICHD (1996) “Characteristics of infant child care: factors contributing to positive caregiving”. *Early Childhood Research, Quarterly*, 11, 269-306.
- NICHD, (2000) “The relation of child care to cognitive and language development. *Early Childhood Research, Quarterly*, 11, 270-275.
- Noi Donne. (1944) Periódico del día 1 de diciembre.
- OCDE (1992) *Escuela y calidad de la educación*. Madrid: Paidós/Mec.
- Palmer, R. G. (1999) “Neuroplasticidad - Nuestro complejo cerebro”. Internet: www.med.ucv.ve/Extcacons/pptneuplasticidad
- Papert, S. (1993) *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.

Pasker, J. G y Asher, S. R. (1993) "Friendship and friendship quality un middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction". *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Peirce, C. (1986) *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Pellegrini, A. (1991) *Applied child study: A developmental approach*. Hillsdale: Earlbaum.

Pence, A. y Moss, A. (1994) *Valuing Quality in Early Childhood Services*. Londres: Paul Chapman Publising.

Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa.

Phillips, D. (1996) *Reframing the Quality Issue*. San Francisco: Jossey-Bass.

Phillips, D. A. (1987) *Quality in child care: What does research tell us?*. Washington.

Phillips, D. A. *et al.* (1994) "Child care for children in poverty: Opportunity or inequity"? *Child Development*, 65, 472-492.

Phillips, D. *et al.* (1987) "Child care quality and children's social development". *Developmental Psychology*, 4, 537-543.

Phillips, D. *et al.* (1992) "The social policy context of childcare: Effects on quality". *American Journal Community Psychology*, 20, 25-51.

Phillipsen, L. C. *et al.* (1997) "The prediction of process quality from structural features of child care". *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-303.

Pianta, R. C. y Nimetz, S.L. (1991) "Relationships between children and teachers: Associations with classrooms and home behaviour". *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 79-393.

Pierce, K. M. *et al* (1999) "Experiences in After- School Programs and Children's Adjustment in First Grade Classrooms". *Child Development*, 70, 756-767.

Pieron, H. (2004) "Aprender a convivir en paz". Internet: www.waece.org. Asociación mundial de educadores infantiles.

Popkewitz, T. S. (1997) *Critical Theory and Educational Discourse*. Johannesburgo: Heinemann.

Probs, G. (2001) *Administre el conocimiento*. México: Pearson Educación.

Prout, A. y James, A. (1989) *A New Paradigm for the Sociology of Childhood*. Brighton: Falmer Press.

Proyecto Zero y Reggio Emilia (2001) *Making Teaching Visible*. Reggio Children Internacional.

Proyecto Zero y Reggio Emilia, (2001) *Making Learning Visible*. Reggio Children Internacional.

Readings, B. (1996) *The University of the Ruins*. Cambridge. Massachussets: Harvard University Press.

Readings, B. (1996) *The University of the Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.

Reggio Children. (1998) "Niños, espacios y relaciones". Reggio Children Internacional.

Rinaldi, C. (1993) *The Emergent Curriculum and Social Constructivism*. Norwood: Ablex.

Rinaldi, C. *Diálogo con Reggio*. En imprenta.

Rodari, G. (1976) *Gramática de la Fantasía*. Barcelona: Reforma de la Escuela.

Rodari, G. (1987) *Ejercicios de Fantasía*. Barcelona: Aliorna, S.A.

Rosenthal, R. y Vandell, D. (1996) "Quality care at school-aged-child-care programs". *Child Development*, 67, 2434-2445.

Rossi, L. (1991) *Infancia e scuola a Reggio Emilia*. Suplemento a *Ricerche pedagogiche*, p. 11.

Rubin, K. y Lollis, S. (1988) *Origins and consequences of social withdrawal*. Hillsdale: Erlmaun, 219-252.

Ruiz de Miguel, C. y García, M. (2004) "Factores relacionados con la calidad en las aulas de educación infantil", *Revista Bordón*, nº. 56, 2004, 317-328.

Sammons, P. Hillman, J. Mortimore, P. (1998) "Características clave de las escuelas efectivas". México: Secretaría de Educación Pública

Sampedro, J.L. (2002) *Sistemas educativos, culturales escolares y reformas*. Madrid: Morata.

- Santos Guerra, M. A. (2002) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Barcelona: Katelami.
- Sarramona, J. y Roca, E. (2002) “La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. *Aula abierta*, nº. 80, 1-26.
- Sarramona, J. (2004) *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Scarr, S. *et al.* (1994) “Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research, Quarterly*, 9, 131-151.
- Seminario Internacional “Nostalgia del Futuro” en honor a Loris Malaguzzi. Milan. Octubre.
- Schleisser, A. (2007) “En torno al Informe Pisa”. Informe OCDE.
- Schon, D. (1987) *La metodología de la reflexión en la práctica*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schweinhart, L. J. (1992) “Early Childhood Education”. *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Mc. Millan.
- Shaffer, H. R. (1993) *El contexto sociofamiliar en la educación*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Shotter, J. (1992) *The Meta-Methodology of a Postmodern Science of Mental life*. Londres: Sage.
- Singer, E. (1993) *Shared Care With Children. Theory and Psychology*. Amsterdam: Sage.
- Spaggiari, S. (1987) Conferencia impartida a educadores suecos el 8 de junio en Albinea (Reggio Emilia). Istereco: Documento n. 730.1 – TA – 144.
- Stamback, M. y otros. (1994). *Los bebés entre ellos*. Barcelona: Gedisa.
- Stith, S. y Davis, A. (1984) “Employed mothers and family day care substitute caregivers”. *Child Development*, 55, 1340-1348.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2004) *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Universidad Antioquia.
- Sundell, K. (2000) “Examining Swedish profit and non-profit childcare: The relationships between adult-in child ratio age composition in child care classes, teaching and children’s social and cognitive achievements”. *Early Childhood, Quarterly*, 15, 91-114.

- Tobin, J. (1997) *Making a Place for Pleasure in Childhood Education*. New Haven: Yale University Press.
- Toffler, D. (1990) *Cambio de Poder*. New York: Bantam Books.
- Tonucci, F. (1992) "Il lego a Loris". Revista *Bambino* nº. 10, 10-12.
- Tonnuci, F. (1993) *Enseñar a aprender*. Barcelona: Graó.
- Trevarthen, C. (1986) *Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar*, en Perinat, A. La comunicación preverbal. Barcelona, Avesta, pp: 143-181.
- Turner, P. J. (1991) Relations between attachment gender and behaviour with peers in preschool. *Child development*, 62, 1475-1488.
- Urrea, C. *Futuro del aprendizaje*. Massachussets: Universidad de Cambridge.
- Vadeboncoeur, J. (1997) *Child Development and the purpose of education*. Londres: Falmer Press.
- Vandell, D. L. *et al.* (1988) A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child Development*, 59, 1286-1292.
- Vandell, D. L. y Powell, C. (1983) "Day care quality and children's free play activities". *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 293-300.
- Vecchi, V. (2004) "Los múltiples raíces del conocimiento". En *Revista Infancia a Europa*, marzo, 29-34.
- Vigotsky, L. S. (1978) *Mind in society*: Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Viñao, A. (1990) *Sistemas educativos culturales y reformas*. Madrid: Morata. (Citado por Domingo Contreras en *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre 2004,13).
- Von Foerster, H. (1987) *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Von Glasersfeld, E. (1982) "Una interpretación del constructivismo de Piaget". En *Revista Internacional de Filosofía*, 142-143 y 612-635.
- Vonk, H. (1983) "Problems of the beginning teacher". *European Journal of Teacher Education*, vol. 6, nº: 2, 133-150.

Walberg, H. J. (1989) El ambiente psicológico en el aula. En Husen y Neville (eds.) *Enciclopedia Internacional de Educación* (I). Barcelona: Vicens-Vives.

Wallin, K, Maechel, I. y Barsotti, A. (1981) *El niño tiene cien lenguas*. Estocolmo: Utbildungradion.

Whitebook, M. *et al.* (1990) “Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. The National Child Care Staffing Study”. Oakland: Child Care Employee. Project.

Whitebook, M. *et al.* (1997) “NAEYC accreditation as a strategy for improving child care”. Washington, DC: National Center for Early Childhood Work Force.

Williams, P. (1994) *Making Sense of Quality: A Review of Approaches to Quality Childhood Services*. Londres: National Children’s Bureau.

Wilson, J. D. (1992) *Cómo valorar la calidad en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantage Children*. La Haya: Bernard Van Leer Foundation.

Young, K. T. y Marx, E. (1991) “Do state regulations require child-care centers to provide quality care by a well-prepared staff?” *European Journal of Teacher Education*, vol. 5, 155-157.

Young, K. T. y Marx, E. (1991) “Do state regulations require child-care centers to provide quality care by a well-prepared staff”? Washington, DC: National Center for Early Childhood Work Force.

Zabalza, M. A. (1996) *La calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (1998) “Una apuesta por la calidad”. *Organización Escolar*, 26.

Ziehe, T. (1989) *Juventud, Educación y Modernidad*. Estocolmo: Forlag.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXO



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Reggio

Emilia



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante



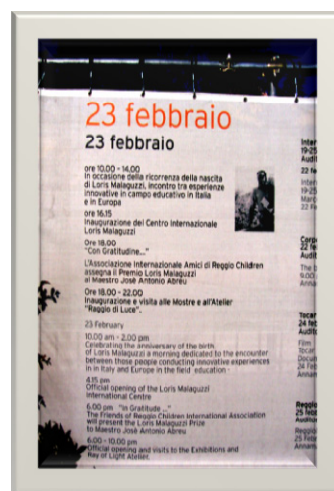
Grupo de participantes en el viaje de estudios a Reggio Emilia (Octubre 2006)



Reggio Children Internacional
Centro de acogida en Reggio Emilia de las delegaciones educativas
que acuden a conocer las escuelas reggianas procedentes de todas
las partes del mundo



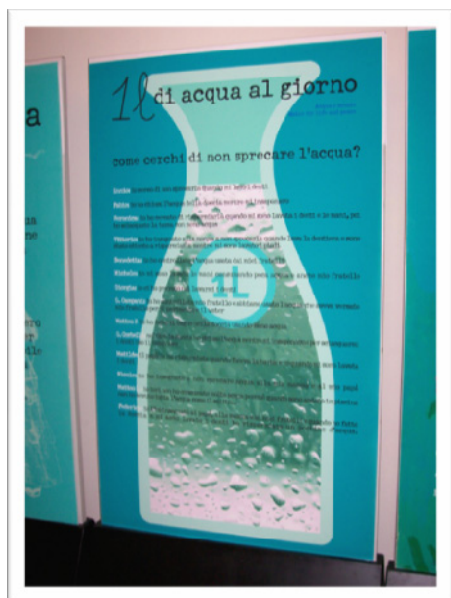
Carteles anunciadores de las actividades que tienen lugar en Reggio Children Internacional



Interior de las instalaciones de Reggio Children Internacional



Universitat d'Alacant





Cona Maddalena Tedeschi, pedagoga en Reggio Children Internacional, durante un descanso de las sesiones de formación



Junto a Carla Rinaldi y al Alcalde de Reggio

*Reggio Children Internacional
Centro de estudio de nuevos materiales y de innovaciones
para las escuelas*

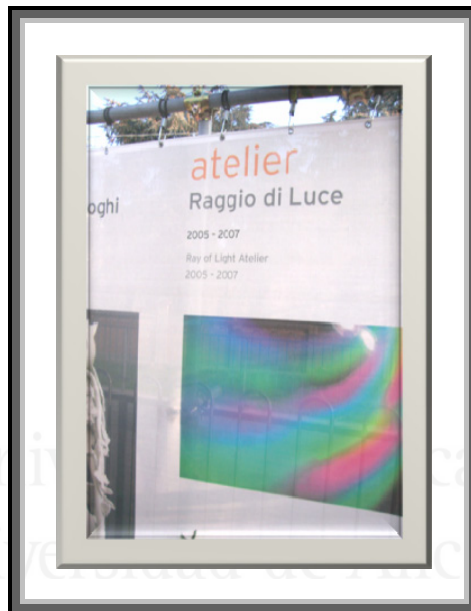


Experimentación con nuevas formas para las mesas de los niños



Mesa construida para poder colocar un cristal encima y poder proporcionar a los niños una nueva forma de contemplar sus trabajos.

Taller sobre la luz en Reggio Children Internacional



*Reggio Children Internacional
Centro de estudio de nuevos materiales y de innovaciones
para las escuelas*



Centro de innovación: nuevas formas para que los niños experimenten nuevas vivencias

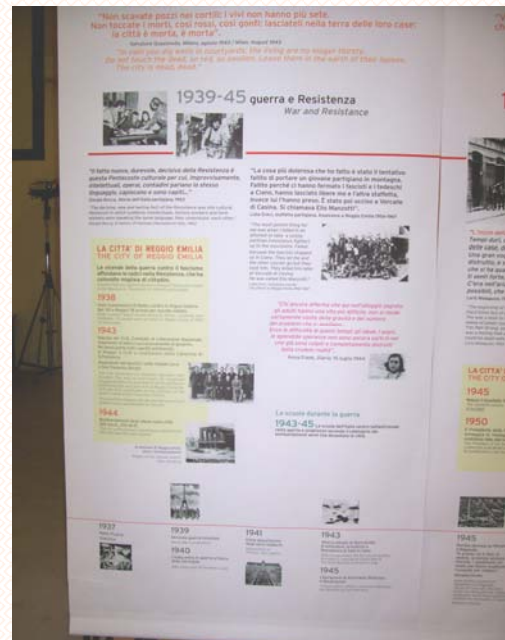
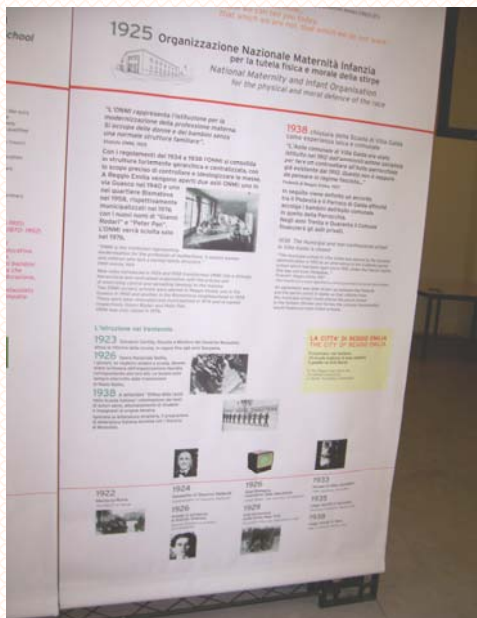


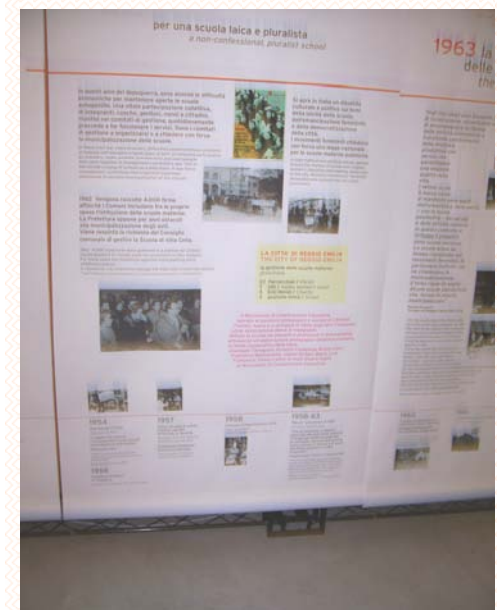
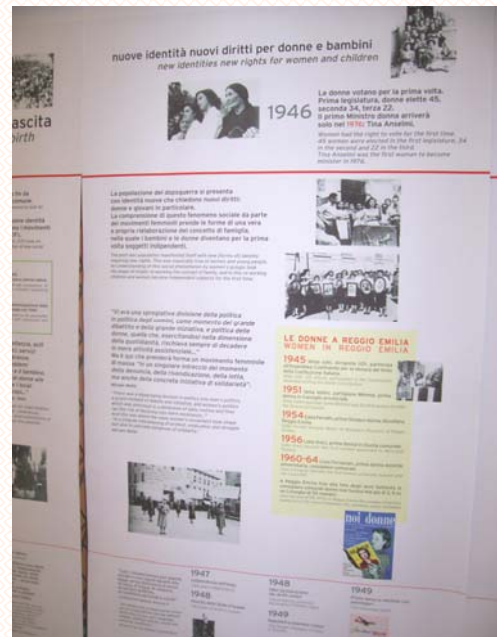


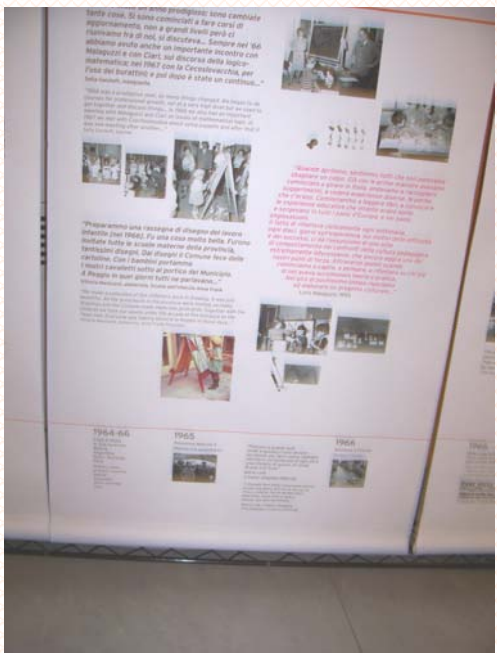




Muestra conmemorativa en Reggio Children Internacional del nacimiento de las escuelas reggianas







"Nel 1969 il Comune approva un programma di apertura di scuole pubbliche, comunali e 12 statali, perché finalmente - proprio nel '68 - c'è la Legge che istituisce la scuola materna statale... Noi però già nel 1967 siamo riusciti a municipalizzare la scuola di Villa Ceila, e poi da lì le altre..."
 Lucilla Gianni, Assessora alla Scuola e Servizi Sociali 1967-75

"Nel 1969 il Comune approva il programma per opening public schools, plus 12 state, because finally in 1968 legislation was passed for state provision, which however dated back 1956 legislation... in 1967 we had already managed to municipalize the Villa Ceila school and from there we started with all the others..."
 Lucilla Gianni, the education officer 1967-75

"Accogliamo appello a tutta la popolazione perché si estenda la lotta e l'unità per la conquista di nidi e adeguate istituzioni pubbliche per l'infanzia..."
 Comitato Provinciale per la scuola materna e gli asili nido, 1968

"We accept the appeal to extend their struggle and join to achieve nidi, adequate public spaces for young children..."
 Provincial Committee for infant toddler centres, 1968

Vengono raccolte 4.000 firme perché i Comuni possano assumere le insegnanti per le scuole.

"The appeal to the parents to extend their struggle and join to achieve nidi, adequate public spaces for young children..."
 Provincial Committee for infant toddler centres, per province, 1968

"We would like to see the parents who signed the petition to support the teachers being employed by the Comune."

Leggi e regolamenti!
 1968 Legge 484 che istituisce scuole statali, comunali e paritarie.
 1969 Legge 484 che istituisce scuole statali, comunali e paritarie.
 1969 Legge 484 che istituisce scuole statali, comunali e paritarie.

1969 Legge di riassetto urbanistico. Progettato per le scuole materne nido di 120 bambini, con un'aula per ogni bambino, un'aula per ogni insegnante e un'aula per ogni insegnante. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia.

1968 Legge di riassetto urbanistico. Progettato per le scuole materne nido di 120 bambini, con un'aula per ogni bambino, un'aula per ogni insegnante e un'aula per ogni insegnante. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia.

1969 Legge di riassetto urbanistico. Progettato per le scuole materne nido di 120 bambini, con un'aula per ogni bambino, un'aula per ogni insegnante e un'aula per ogni insegnante. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia. Le scuole materne nido sono state costruite in 12 comuni della provincia di Reggio Emilia.

agli anni Settanta le scuole sono conosciute, è pronta a fare convegni nazionali, i primi convegni nazionali laici. Uno a Modena sul tema della gestione sociale, della partecipazione delle famiglie.

In anno dopo a Reggio: ci si spettava un centinaio di persone, e arrivarono invece 970...

"In the '70s the schools were well known and we were ready to hold national conferences: the first national, secular, non-confessional conferences, to be held one in Modena on the theme of social management, participation and families... A year later we held a national conference here in Reggio. We thought we would have a hundred people, but on the morning we found we had 970 people..."

La Villetta (1970) apre nel 1969 come scuola occupata e auto-gestita Diana (1970) costruita nei Giardini Pubblici nel centro della città Erio Tondelli (1970) - ex UDI Villaggio Foscolo Pablo Neruda (1970) Martiri di Villa Sesso (1971) - ex UDI Mancasale (1971) - ex parrocchiale, si chiamerà "Giordano" Bruno Cian (1972) - ex parrocchiale Gaida e Caò Belvedere (1972) Camille Prampolini (1973) - ex UDI Massenatico Michelangelo (1973) Hans Christian Andersen (1974) Salvador Allende (1974) Raimondo Franchetti (1974) - ex ente morale, si chiamerà "Paolo Frieri" Ada Gabetti (1975), insieme a Primavera, si chiamerà "Ernesto Sabatini" Giuliana (1977)

"Nel 1975 le scuole sono vent'anni in otto anni abbiamo aperto diciotto scuole, compreso il primo nido. Altri nidi verranno dopo... richiesti dall'UDI, dalle donne, dai sindacati!"
 Loretta Gianni, Assessora alla Scuola e ai Servizi Sociali 1967 - 1975

"In 1975 there were twenty schools in eight years we had open two to twenty schools including the first infant-toddler centre. Other jobs would have followed... as requested by the women's union, by women, by the unions."
 Loretta Gianni, the school officer 1967-1975

"Gli spazi di forza si sempre stati aperti di partire da una gestione sociale... questa attività partecipativa di gestione. Un'immagine, per un'idea di partecipazione. Un'immagine che nasce dal territorio, un'immagine che nasce dal territorio, un'immagine che nasce dal territorio..."
 Loretta Gianni, Assessora alla Scuola e ai Servizi Sociali 1967 - 1975

"The spaces of force have always been open from the start of a social management... this participatory activity of management. An image, for an idea of participation. An image that is born from the territory, an image that is born from the territory..."
 Loretta Gianni, the school officer 1967-1975

Nidi d'infanzia: un diritto per bambini e famiglie
 Infant-toddler centres: the right of children and families

1971 primo Nido comunale dedicato a Geneofea Cervi, madre dei sette fratelli Cervi
 1971 the first municipal infant toddler centre dedicated to Geneofea Cervi, mother of the seven Cervi brothers

A Reggio Emilia il primo nido comunale viene aperto come nido aziendale, anticipando la Legge nazionale. L'azienda è il Comune stesso, che trasforma fin da subito il nido in servizio aperto a tutti.
 In Reggio Emilia the first municipal infant toddler centre was opened as company nido, anticipating national legislation. The company was the Comune itself and it immediately transformed the centre into a service for the community.

Nidi:
 Pablo Picasso (1974)
 Gianni Rodari (1975) ex-ODMI
 Peter Pan (1975) ex-ODMI
 Pierino Rivieri (1976)
 Salvador Allende (1976)
 Sole (1976)
 Arcobaleno (1976)
 Alice (1978)
 Luigi Bertelli (1978)
 Panda (1979)

"Una straordinaria occasione per riflettere sul progetto pedagogico e culturale. Il bambino più di sua immagine entreranno in modo dinamico e ci proponiamo nuove domande... La nostra pedagogia diventa corresponsabile, lasciarsi rivelare..."
 Loretta Gianni, Assessora alla Scuola e ai Servizi Sociali 1967 - 1975

"A extraordinary occasion to reflect on the pedagogical and cultural project. The child more than his image will enter dynamically and we propose new questions... Our pedagogy becomes corresponsable, letting itself be revealed..."
 Loretta Gianni, the school officer 1967-1975

1971 Approvazione della Legge 1044 che istituisce i nidi. La Legge prevede la costruzione sul territorio nazionale di una rete di nidi per bambini dai 3 mesi ai 3 anni. Elementi innovativi: il finanziamento dello Stato per la costruzione, la gestione sociale con la partecipazione delle famiglie. Qualità che la presidiatura e che ha visto un forte protagonismo soprattutto al Sud, anche perché...
 Approval of Law 1044 which establishes nidi. The Law provides for the construction on national territory of a network of nidi for children from 3 months to 3 years. Innovative elements: state financing for construction, social management with family participation. Quality of the management and which has seen a strong protagonism especially in the South, also because...

1972 il Regolamento dei Nidi e Scuole comunali dell'infanzia istituisce la Rete municipale tra gli insegnanti e gli operatori. 1972 the municipal infant-toddler centres and kindergarten schools create a network between teachers and staff.

con il maestro si gioca più pericoloso... Giancarlo lascia andare sugli alberi... non a mani inchieste del 2010... Giancarlo non è un genitore... Firenze, 4 settembre

"Facciamo ad un Nido segnato da tracce di eventi e storie. Proiettare un nido in una città..."
 Loretta Gianni, Assessora alla Scuola e ai Servizi Sociali 1967 - 1975

"We make a Nido marked by traces of events and stories. Projecting a nido in a city..."
 Loretta Gianni, the school officer 1967-1975

72 il nuovo Regolamento dei contenuti educativi (Rif. Organizzativa delle comunali reggiane. Viene in una commissione, 10 mesi di missione, 24 Società e una città che guardano al futuro.

"C'è un po' un anno di svolta: direi che c'è stata una svolta felice, tra la parte educativa e amministrativa... avevamo con noi le commissioni di quartiere, rappresentanti dei comitati di quartiere, rappresentanti dei comitati di quartiere..."
 Loretta Gianni, Assessora alla Scuola e ai Servizi Sociali 1967 - 1975

"There is a little bit of a turning point: I would say that there has been a happy turning point, between the educational and administrative... we had with us the committees of the neighbourhood, representatives of the neighbourhood committees, representatives of the neighbourhood committees..."
 Loretta Gianni, the school officer 1967-1975

72 il nuovo Regolamento dei contenuti educativi (Rif. Organizzativa delle comunali reggiane. Viene in una commissione, 10 mesi di missione, 24 Società e una città che guardano al futuro.

"L'esperienza di gestione sociale, nei Nidi e nelle Scuole dell'infanzia, nasce e si sviluppa come i processi di partecipazione, di democrazia, di corresponsabilità... sistemi tecnico e pratico dei rapporti tra famiglie, bambini, servizi per l'infanzia e società..."
 Sergio Scappari, La gestione sociale nell'area Nido 1968

"The experience of social management in the infant-toddler centres and in the primary schools, is born and develops as processes of participation, democracy, of corresponsability... technical and practical systems of the relationships between families, children and services for the infant and society..."
 Sergio Scappari, Social management in the infant-toddler centres, 1968

72 il nuovo Regolamento dei contenuti educativi (Rif. Organizzativa delle comunali reggiane. Viene in una commissione, 10 mesi di missione, 24 Società e una città che guardano al futuro.

"L'esperienza di gestione sociale, nei Nidi e nelle Scuole dell'infanzia, nasce e si sviluppa come i processi di partecipazione, di democrazia, di corresponsabilità... sistemi tecnico e pratico dei rapporti tra famiglie, bambini, servizi per l'infanzia e società..."
 Sergio Scappari, La gestione sociale nell'area Nido 1968

"The experience of social management in the infant-toddler centres and in the primary schools, is born and develops as processes of participation, democracy, of corresponsability... technical and practical systems of the relationships between families, children and services for the infant and society..."
 Sergio Scappari, Social management in the infant-toddler centres, 1968

Scuola Comunale dell'Infanzia "Diana"
 "Diana" School Plan

