

Reggio fuera de Reggio

Ocho opiniones, algunos recuerdos y muchas ideas

Análisis del Proyecto reggiano, Educación Infantil, Loris Malaguzzi

“No se puede robar a los jóvenes su realidad repleta de significados sin humillarles o destruir la confianza que tienen en sí mismos.” Ésta es una de las ideas que el psicólogo Jerome Bruner confiesa haber aprendido de Loris Malaguzzi y de su experiencia pedagógica en Italia. Junto a Bruner, otros seis expertos cuentan su trabajo en contacto con la experiencia reggiana y la repercusión en sus respectivos ámbitos y culturas educativas: el norte de Europa, Estados Unidos, España, los dos ciclos de Educación Infantil y la formación universitaria. Reggio Emilia se convierte en un mercado de ideas exportables.

Una ayuda respetuosa

Jerome Bruner*

He conocido a Loris Malaguzzi sólo a través de sus palabras y a través de las Escuelas Infantiles (de tres a seis años) de Reggio Emilia, a las que él les ha dado inspiración y ayuda durante su vida.

Estas escuelas, admiradas en todo el mundo civilizado, son un impresionante tributo a su imaginación, a su compasión y a su visión de lo que es posible hacer en la vida y en la cultura humana.

Pero poder visitar las Escuelas Infantiles este año ha sido para mí mucho más que un testimonio de la práctica y de una bella pedagogía.

Es cierto que admiro la pedagogía, los procedimientos maravillosamente elaborados que, a partir de su inspiración, han sido ideados, durante años, para acoger a los niños en todas sus posibilidades humanas. Pero no ha sido únicamente la representación visual de las escuelas que he visitado (Diana y La Villetta) lo que me ha impresionado tan profundamente. Ha sido, también, el espíritu que él les

ha dado, la humanidad que les ha dejado como una rica herencia.

Quiero hablar, a propósito de este espíritu y humanidad, para honrar a Loris Malaguzzi, este hombre con el que no he estado nunca personalmente, pero cuya presencia he percibido, muy viva, durante mi visita a Reggio Emilia.

Lo primero que he sentido en esas escuelas ha sido 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.

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, 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, infantiles o algo así. 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.

Y, en especial, a los jóvenes, no se les puede robar su realidad repleta de significados sin humillarles o destruir la confianza que tienen en sí mismos.

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. Mi esposa, la profesora Carol Feldman, y yo, hemos quedado profundamente impresionados. 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. Ésas son conscientes. Y ésta, también, es una de las características de Reggio.

La segunda cuestión que nos ha impresionado (si me puedo permitir la licencia de hablar, también, por boca de mi mujer) ha sido el énfasis puesto en las posibilidades, en el sentido más rico del término. Qué podría ser, qué alternativas son posibles, cómo poder hacerlo de otras maneras. Éstas han sido algunas de las cuestiones que no permanecen nunca subordinadas a “cómo lo hacemos”, o a “aquello que hacen todos”, o a “cómo se deben comportar los niños”.

Ahora, y por el momento, tengo que hablar en primera persona. Después de un par de horas de interacción y de observación de los niños en las escuelas, normalmente uno se siente extrañamente cansado, y un poco agotado. Confieso que en Reggio no me he sentido nunca así: me sentía renovado. Esto ha sucedido porque hay una calidad de renovación en los mundos de las posibilidades, tanto cuando se está mirando a los niños que tratan de entender cómo se puede construir un interesante parque de atracciones para unos pájaros o cuando buscan las sombras en las fotografías.

Uno de mis libros lleva el título de *Dietro le informazioni date* (‘Más allá de las informaciones dadas’).

El objetivo principal de los estudios recogidos en este libro es tratar de mostrar cómo los procesos cognitivos más importantes operan para llevarnos detrás de lo que es real y ya está establecido para, después, ir hasta lo que es posible y nuevo. 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.

Las escuelas Diana y La Villetta son comunidades; 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.

Existen pocos “ellos” y “nosotros”.

El poder del educador no es el de una autoridad ya dada, sino el del experimentador, de alguien que ayuda o del árbitro-juez. Todos ayudan y hacen un trabajo, tratando de darle un sentido. El limitado poder del educador no viene controlado por el capricho de ser ayuda o árbitro-juez, ni siquiera por un “dejar hacer” (*laissez faire*).

Se trata de una comunidad de intereses recíprocos, un modelo de cómo debería ser una comunidad. Así son las escuelas de Reggio: una comunidad con un respeto recíproco. El resto del ambiente, el contenido de lo que es el pasado, se ha originado por el desafío imaginario de lo que ha sido realizado: por qué “existen” las sombras en un mundo de objetos sólidos, qué les puede gustar a los pajaritos en un parque de atracciones construido para ellos, o cómo ser servidos por los niños que, a turnos, atienden la mesa durante una comida.

La concentración de los niños y de los adultos se establece sobre sus deberes. Obviamente, el trabajo que se desarrolla es de gran calidad. ¿Es que podría ser de otra manera, después de haber visto el tipo de cultura educativa que tienen los niños?

Y en medio de todo esto está el espíritu de Loris Malaguzzi, que se hace explícito: en los leones de la plaza de San Próspero, en los dibujos de los niños, no sólo en los leones verdaderos (sino también en éstos transformados en los imaginarios que se encuentran en el libro para niños escrito por Loris).

Trabajos como éstos hacen que un hombre, además de ser conocido, sea también amado. Nosotros queremos agradecer a este hombre el habernos ayudado a entender lo que es posible en la vida del niño.

* Jerome Bruner es psicólogo.

Este texto es la traducción al castellano (a cargo de Alfredo Hoyuelos) de un artículo publicado por Jerome Bruner en 1996:

Bruner, J. (1996): “Loris Malaguzzi e l’esperienza dei Nidi e delle Scuole dell’Infanzia del Comune di Reggio Emilia”, en Bruner, J.: *I processi di conoscenza dei bambini e l’esperienza educativa di Reggio Emilia*, Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa.

Las ideas de Reggio Emilia en los países nórdicos

Gunilla Dahlberb*

En 1981, la exposición “Los cien lenguajes de los niños” fue presentada en el Museo de Arte Moderno de Estocolmo, en Suecia. Fue una exposición que desafió a los asistentes y creó bastante alboroto y asombro por la importante consideración y respeto que esta ciudad italiana mostraba por sus jóvenes ciudadanos, por los padres y pedagogos. Noventa mil personas vieron la exposición y, posteriormente, ésta viajó por diversas ciudades suecas y por el resto de países nórdicos durante los años de 1980 y primeros

de los de 1990. Además, la exposición, junto a publicaciones y películas de Anna y Carlo Barsotti y Karin Wallin, ha sido clave para dar apoyo, en el contexto nórdico, a la idea de que es posible *crear una diferencia* en educación.

La filosofía pedagógica y democrática de las ideas de Reggio Emilia ha encontrado una estrecha relación con el pensamiento pedagógico nórdico, pero también retos. Hoy en día, una amplia red de pedagogos está trabajando bajo la inspiración de Reggio Emilia, y esto, incluso, puede ser visto como un nuevo movimiento social. Por ello, en 1992, el Gobierno sueco apoyó un proyecto a gran escala: “Pedagogía en un mundo cambiante”. Este proyecto examinaba lo que debería significar trabajar bajo la inspiración de Reggio Emilia en un contexto social y cultural diferente. Las experiencias realizadas en este proyecto han sido muy importantes para el ámbito nórdico, y en 1993, fue fundado un Instituto Sueco de Reggio Emilia. Este instituto adoptó los valores y la imagen del niño que daba Reggio Emilia. En la actualidad, el Instituto está sosteniendo una red de 50 localidades en Suecia, y es un apoyo para una red entre Suecia y los países nórdicos. El Instituto también publica una revista, llamada *Modern Childhood*, y, desde hace cinco años, éste, junto con el Instituto de Educación de Estocolmo y su departamento de Investigación, organiza un simposio de verano denominado “Aprender, ver y visualizar”. El Instituto de Estocolmo de Educación también ha comenzado una formación de los profesores que trabajan en preescolar, que entabla un diálogo con la filosofía pedagógica de Reggio Emilia. En el departamento de Investigación, una tesis doctoral, bajo la inspiración de Reggio Emilia, ha sido publicada y algunas otras están ya avanzadas.



Vea Vecchi.

Desde la Universidad de Estocolmo, Gunilla Dahlberb hace un recorrido por distintos proyectos nórdicos relacionados con Reggio

Captura el futuro

Actualmente, los cinco países nórdicos han construido redes inspiradas en el trabajo de Reggio Emilia y, recientemente, se ha creado una red entre las ciudades de Gothenburg, Aalborg y Oslo, que han adoptado la documentación pedagógica como forma de trabajo. En Dinamarca, asimismo, 168 instituciones conforman la red danesa, y se están adhiriendo nuevos miembros. La población de Hirtshals ha sido una importante inspiración para el contexto nórdico, cuando llegó a construir nexos entre diferentes sectores en toda una población. Para este trabajo, que ellos han llamado “captura el futuro”, se han basado principalmente en Reggio Emilia. En Islandia, 13 instituciones

preescolares basan su proyecto en Reggio, y la red islandesa publica también un periódico en Internet que ofrece informaciones, pero también genera discusiones entre sus miembros. En Finlandia, donde la educación artística ha tenido una posición preferente, alrededor de 100 centros de preescolar y escuelas están trabajando bajo la inspiración reggiana. La red finlandesa, junto con la Escuela de Arte para niños en Blois y dos museos en Francia, está llevando a cabo el proyecto de la Unión Europea “Objetos revividos”, en el que los materiales reciclados son usados en un trabajo creativo. En Noruega, existen alrededor de 100 personas o instituciones que están en una red que involucra a varios profesores e instituciones. Además de todo esto, cada vez un mayor número de escuelas se están adhiriendo y, también, otros profesionales — como arquitectos y urbanistas— están comenzando a interesarse por ello. Por esto, el trabajo que Reggio Emilia está realizando, junto con el Instituto Superior de Arquitectura de Milán Domus Academy Research Center, está siendo muy valorado (Ceppi y Zini, 1998).

Así, como podemos ver por esta amplia exposición, Reggio Emilia ha dejado, realmente, huellas en los países nórdicos. Huellas que también exigen una responsabilidad activa para nuestra democracia pasada, presente y futura. Y esta cuestión no es sólo un asunto nacional, sino una cuestión global. De esta manera, para el contexto nórdico ha sido muy prometedor que en la última reunión de la red, celebrada en Tallin (Estonia), hubiese tres participantes llegados de Groenlandia.

* **Gunilla Dahlberb** es profesora de la Escuela de la Educación de la Universidad de Estocolmo.

Traducción del texto: Alfredo Hoyuelos.

Ceppi, G.; Zini, M. (1998): *Bambini, spazi, relazioni. Metta-progetto di ambiente per l'infanzia*, Reggio Emilia (Italia): Reggio Children.

Loris Malaguzzi en Estados Unidos

George Forman*

La influencia de la experiencia de Reggio en Estados Unidos comenzó, obviamente, a través de Loris Malaguzzi. Hacia mediados de los años de 1980, poco después de que los americanos comenzaran a preguntar sobre las escuelas municipales de Reggio, Malaguzzi se decidió a animarnos para que fuésemos a ver, por nosotros mismos, aquella realidad. Por eso, déjenme que comience este artículo con algunas de las lecciones que hemos aprendido directamente de Loris Malaguzzi (Gandini, 1995); lecciones que han influido en nuestra práctica actual en 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 coconstrucción de significados compartidos de los niños, los maestros y los padres. Los padres 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 tienen potencialidades, son competentes y curiosos. Esto es importante para una escuela que quiera impulsar a los niños a usar sus capacidades para predecir y hallar soluciones, para organizar su trabajo y comprender cómo funcionan las cosas.

- Necesitamos dar a los niños diversas formas de representación, como el dibujo o el modelado, para que puedan hacer visible su aprendizaje. Cada medio puede favorecer lenguajes distintos. De esta forma, los niños comunican sus teorías a otros al revisarlas.

Una breve historia

Con la presentación de la exposición “Los cien lenguajes de los niños”, que comenzó su gira por Estados Unidos en 1987, se inició la adaptación de este enfoque en nuestro país. Los educadores americanos podían ver la extraordinaria calidad del trabajo de los niños de Reggio Emilia. La cuestión que se suscitó fue si esos niños eran especiales o si se trataba, más bien, de una experiencia educativa especial. La exposición no fue de gran ayuda, en este sen-

George Forman explica el proceso de adaptación de las ideas de Malaguzzi a Estados Unidos



Vea Vecchi.

tido, sobre el rol que desempeñaba el profesor.

Así que viajamos a Reggio y, a través de nuevas discusiones con Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi, Vea Vecchi, Amelia Gambetti, Sergio Spaggiari y Giovanni Piazza, comenzamos a entender que esos niños viven en un sistema educativo muy moderno o avanzado. Aprendimos que este sistema incluye, en su plantilla, nuevas figuras como el pedagogo y el *atelierista* (un profesional con diploma de la Escuela de Arte que cada Escuela Infantil (3-6) municipal de Reggio Emilia tiene en su plantilla), 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. Aprendimos por qué los maestros necesitaban al mundo para reconocer su buen trabajo, y cómo invertían miles de horas documentándolo para hacerlo ver públicamente.

El poder de la documentación

Quizás es una perogrullada decir que otros no podrán conocer tu buen trabajo a menos que lo sepas comunicar bien. Este principio llegó a la pedagogía general a través de Loris Malaguzzi. El uso de la documentación en Reggio Emilia fue más que un método de comunicación con los adultos fuera de la experiencia de las clases.

La documentación fue el río en el que todo el aprendizaje, el desarrollo profesional y el apoyo de la comunidad fluían. La documentación aseguraba la calidad de la reflexión de los niños, al poder volver a ver sus experiencias; la documentación creaba un sentido histórico para el personal de cada escuela, y también hizo posible que el profesorado tuviese un alto nivel de discusión oportuna acerca de la calidad edu-

cativa diaria. Éste es el poder de la documentación que ha sido recogida, mayormente, en la práctica de Estados Unidos.

Si una escuela en Estados Unidos dice que está inspirada en la escuela reggiana, el criterio mínimo para apoyar lo que afirma es el amplio uso de la documentación. Los maestros han aprendido a eliminar los tableros de anuncios con esos calendarios de lo que piensan hacer, y con temáticas, únicamente, basadas en los animales, las estaciones, y las letras del alfabeto. Los maestros, ahora, estudian el trabajo de los niños, fotografían, transcriben sus ideas y presentan esas maravillosas experiencias con distintos formatos a través de paneles, folletos o páginas web.

Evaluación *versus* documentación

El uso de la documentación, inspirada en la experiencia de Reggio, nos ha llevado a replantearnos lo que entendemos por evaluación. Antes de que fuésemos a Reggio ya advertieron a los profesores que hicieran sobre todo una valoración de los niños por su propio trabajo, en vez de una evaluación ligada a una escala de desarrollo normalizada. Antes de ir a Reggio, los profesores recogieron algunas muestras del trabajo y elaboraron carpetas de los niños. Pero lo que no sabemos es si estaban entendiendo a los niños en profundidad. Realmente, contaban con buenos documentos del progreso de los niños, pero les faltaba situar la historia del niño en el contexto de los otros niños. Aquí, otra vez, oímos las palabras de Malaguzzi sobre la importancia de las relaciones. La documentación, inspirada en la experiencia de Reggio, favoreció un estudio de los niños trabajando con otros para coconstruir significados compartidos. Reggio nos dio la posibilidad, con su ejemplo, de ver el proceso de grupo, para averiguar cómo una idea se

ensarta y modifica las mentes de los niños y las de sus profesores.

Los maestros como investigadores

Una última influencia práctica en Estados Unidos tiene que ver con el cambio en el papel del profesorado. Es cierto que hemos aprendido 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*.

Si continuamos adaptando la *progettazione* a nuestro trabajo con los niños en Estados Unidos, llegaremos no sólo a ser mejores profesores, sino también a aconsejar mejor a los maestros más jóvenes; seremos mejores comunicadores con los padres y mejores soportes para nuestras respectivas ciudades y gobiernos.

Tendencias a observar

La inspiración en la experiencia de Reggio continúa. Aquí existen diversas tendencias que tenemos que observar:

- La alta calidad del trabajo que presenciamos en Reggio Emilia debería influir en la creación de nuestra política educativa para apoyar la educación infantil de una manera más comprensiva (por ejemplo, las directrices de la Asociación Nacional de Educación Infantil).

- El americano se interesa por las tecnologías digitales combinadas con el valor de la documentación inspirada en la experiencia de Reggio. Esto permitirá sacar ventaja de la información difundida por Internet, del uso de los medios digitales y, en particular, del vídeo digital.

* **George Forman** es catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Massachussets, en Amherst.
Traducción del texto a cargo de Alfredo Hoyuelos.
Gandini, L. (1995): *A Message from Loris Malaguzzi*, Amherst (Massachussets): Performanetics Press (video).

Repercusión de la experiencia en España

Irene Balaguer*

Ésta sería una historia de lo que podría haber sido y no es. ¿O quizá sí? Pasemos a considerarlo.

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 Escola Municipal d'Expressió; en Palma de Mallorca, Madrid y Barcelona, con la exposición "L'occhio se salta il muro", sus planteamientos y toda la actividad desarrollada en torno a ella. Todo esto hacía pensar que, en los primeros años de 1980, el impacto social, político y profesional de esta presencia de Reggio tendría una fuerte repercusión en España, tanto en el debate sobre la reforma educativa, que en aquel momento se iniciaba, como en la consecución de una largamente reivindicada Ley de Escuelas Infantiles. 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, 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.

Hoy en día todos sabemos que aquellas expectativas no se han cumplido y una primera afirmación que me atrevería a hacer es que el pensamiento y la obra de Malaguzzi, la pedagogía de Reggio, han tenido una repercusión relativamente pequeña en nuestro país. Son pocos los maestros de Educación Infantil que los conocen.

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, y con esta misma orientación podemos encontrar algunos profesores de escuelas de Magisterio y de facultades de Pedagogía, así como grupos profesionales que explican y aplican el pensamiento

pedagógico de Reggio. Algunos movimientos de renovación pedagógica, y concretamente Rosa Sensat, han hecho suyos los planteamientos de Reggio. Pero estos planteamientos no han adquirido carta de ciudadanía en las administraciones educativas, ni en la universidad, en general.

¿Por qué ese desconocimiento?

¿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?

Podría pensarse que este desconocimiento, que esta falta de información que tantos maestros tienen sobre la realidad y el pensamiento pedagógico de Reggio, quizá sea debido a la escasa bibliografía existente. O tal vez podríamos atribuirlo al rechazo universitario a un pensamiento ecléctico, complejo y heterodoxo, dinámico y cambiante, difícil de evaluar, como el de Reggio. El pensamiento de 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?

También 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.

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 “L’occhio se salta il muro”, ha llenado de trasparen-

cias 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 las niñas y los niños y construye con ellos pequeños o grandes proyectos de trabajo; un maestro de su tiempo, que con los niños, con los compañeros y con 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 provocadoras, corre el riesgo de ser imitada y no comprendida; pero, por su bondad de base, también tiene seguidores que la desconocen.

Para finalizar, o mejor, para continuar, la cuestión que nos plantearíamos es 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, no lo olvidemos. 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.

* Irene Balaguer es directora de la revista *Infancia* y coordinadora de la revista *Infancia*.

Ciclo 0-3: saber dar tiempo

Ana Araujo*

Soy educadora de una de las nueve Escuelas Infantiles municipales de Pamplona, y siempre he trabajado en el primer ciclo de Educación Infantil, 0-3.

Fui a Reggio, a principio de los años de 1990, acompañada de otras tres compañeras de trabajo, después de que Loris Malaguzzi viniera a Pamplona en distintas ocasiones. En aquel entonces, sus conferencias estaban incluidas en el plan de formación del personal de las escuelas. Volver a escucharlo en Reggio y poder conocer su modelo educativo fue para mí una experiencia extraordinaria.

Una de las cosas que más recuerdo de él es su capacidad de asombro, de sorpresa, de alegría cuando hablaba sobre las capacidades de los niños. No daba nada por descontado, y ofrecía matices y significados nuevos a la manera de hacer de ellos, respetando sus tiempos individuales. Loris Malaguzzi creía profundamente en las capacidades del niño, en una cultura de la infancia y, sobre todo, creía que los educadores y responsables de la escuela teníamos que hacer visibles esas capacidades.

Sin embargo, en mi trabajo cotidiano con un grupo numeroso de niños, con poco tiempo para la

reflexión y el análisis, el intento de ofrecer a nuestras criaturas proyectos interesantes, documentarlos, analizarlos e interpretarlos para futuras propuestas, me llena de ansiedad y, en muchas ocasiones, de frustración. Después de estar en Reggio comprendí que un buen educador tiene que saber escuchar y esperar. Saber dar tiempo para que las cosas sucedan. Decía Malaguzzi que sin tiempo no hay creación.

Me (nos) falta tiempo para reflexionar sobre las cosas que pasan en clase, para hablar con mi compañera de trabajo con la que conformo una pareja educativa, compartiendo un mismo grupo de niños y niñas, para dialogar con el resto del equipo, con las familias; y siento que los niños tienen cada vez menos tiempo para experimentar, para jugar, para vivir sus propios procesos en los tiempos que necesitan y no en los que los adultos les queremos o, en muchas ocasiones, les podemos dar. Hoy en día, el tiempo es un bien escaso y creo que, en general, se le da poco valor educativo. Todavía en amplios sectores es más importante el producto que el proceso, más importante la acción que la reflexión.

Sin embargo, no quiero dar una imagen apesadumbrada de mi trabajo. Loris Malaguzzi no era pesimista. Estar cada día con los niños significa, para mí, el reto de ofrecer y ofrecernos nuevas oportunidades. Oportunidades para expresar sentimientos, para encontrar amigos, para compartir confianza, para experimentar, para aprender y enseñar y, sobre todo, para divertirnos. Si pensamos que nuestros niños serán los hombres y mujeres del futuro, quizá sea mejor imbuirles un poco de optimismo y bastante alegría. Creo que no podemos olvidarnos de la fantasía y de la imaginación, pienso que debemos unir la cabeza y el corazón. Si no, como dice Eduardo Galeano en uno de sus cuentos, "... desde que entramos en la escuela o la iglesia, la escuela nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón".

* Ana Araujo es educadora de la Escuela Infantil Municipal Egunsenti, de Pamplona (Navarra).

Ciclo 3-6: regresar de Reggio sin recetas

David Altimir Sans*

Muchos y muy intensos sentimientos son los que uno se lleva consigo después de haber conocido la experiencia educativa de Reggio Emilia. Sería difícil nombrar, clasificar esos sentimientos, pero seguro que la indiferencia no se encuentra entre ellos.

Conocer la experiencia de Reggio Emilia (dos años en sus centros para niñas y niños de cero a seis años, y otros dos años colaborando con ellos en otros proyectos) me ha enseñado a no saber estar indiferente. El primer encuentro con la experiencia de Reggio lo tuve como estudiante de Magisterio, en Vic, donde acudí como conferenciante invitada por la Universidad la pedagoga reggiana Carla Rinaldi. Carla se dirigió a nosotros para presentar la experiencia educativa de su ciudad. En ningún momento hizo referencia a didácticas, a metodologías, a programas educativos...; nos habló de su proyecto, de su imagen de infancia, de participación, de valores... Me sedujo su forma de hablar de educación. Este primer contacto fue suficiente como para proponerme la organización de un viaje para conocer por mí mismo su experiencia.

Viajar a Reggio y ser aceptado en sus escuelas, tan solicitadas para ser conocidas desde dentro, no fue del todo fácil, pero la ciudad, su gente y el mismo pro-

yecto educativo son tan sensibles y acogedores de todo lo nuevo, que no me costó demasiado sentirme desde el primer momento parte integrante del proyecto.

Volver a casa con una emoción eufórica

Después de estos años trabajando y colaborando con esta experiencia, llegó el momento de regresar a casa. Pero, ¿cómo se regresa de Reggio Emilia? Uno vuelve a casa con un primer sentimiento de emoción eufórica que acompaña el recuerdo de lo vivido, seguido de un ligero estado depresivo por no saber cómo dar continuidad a esta experiencia en tu país. En el caso de Cataluña, el mundo de la educación de niñas y niños de cero a seis años vive unos momentos de penuria particularmente fuertes: la etapa se halla prácticamente dividida e inconexa; desde la Administración autonómica (competente en educación) se están redactando decretos que no tienen en cuenta ningún criterio de calidad educativa; las administraciones municipales siguen sin asumir el reto de la Educación Infantil de calidad (a pesar de

algunas honrosas excepciones) y se construyen discursos aburridos donde se intenta justificar su inmovilismo a causa de la poca rentabilidad de las inversiones en este ámbito; el colectivo de profesionales está igualmente inerte y no reaccionamos (me incluyo en este colectivo) ante esta situación de regresión, en lo que se refiere a conquistar márgenes de calidad en los centros para niñas y niños de la primera infancia...

Lógicamente, no me esperaba encontrar a nadie que construyera un centro educativo con un taller, o con un ayuntamiento que organizara un centro de 0-3 con una pareja educativa; o con una realidad que preparara un proyecto de formación para los profesionales que trabajan en sus centros. Hay que ser conscientes de que estas características organizativas que hay en Reggio Emilia responden a la aplicación de su proyecto filosófico en el contexto determinado en el que se halla. Es imposible buscar Reggio fuera de Reggio: no debemos buscarla fuera de ella.

El reto consistió, en mi caso, en encontrar un contexto educativo que creyera y partiera de las capacidades y potencialidades de las niñas y niños; en hallar una experiencia educativa que tuviera necesidad de escuchar las ideas y las propuestas de los profesionales que trabajamos en ella; en buscar un contexto que se basara en una relación intensa entre profesionales y familias; en hallar, en suma, un contexto organizado sobre un proyecto que necesitara del esfuerzo y de

las ideas de cada día, y de todos y todas los que formamos parte de él.

Yo no busqué Reggio fuera de Reggio, pero actualmente estoy trabajando en una escuela para niñas y niños de tres a once años, situada a 280 km de mi domicilio. Este hecho de distancia geográfica podría ser del todo accidental y anecdótico, pero la verdad es que no me resultó del todo fácil despojarme de los criterios mínimos que traje conmigo a la hora de volver a construir un contexto de trabajo, después de conocer la experiencia de Reggio Emilia. En ningún momento me ha interesado ni copiar ni reproducir los elementos organizativos de Reggio en este nuevo contexto educativo. Me interesa, únicamente, trabajar con niñas y niños de entre tres y seis años y aprender a ser mejor profesional a su lado, a saber estar a la altura de sus potencialidades y proponerles situaciones de aprendizaje donde sus inteligencias puedan desarrollarse en el modo más complejo posible.

Para regresar de Reggio no es preciso encontrar recetas, y ni tan siquiera recorrer kilómetros: basta con querer escuchar a los niños y niñas y creer en sus capacidades.

* David Altimir Sans es maestro de Educación Infantil.

Un desconocido en la universidad

Isabel Cabanellas*

Una frase de Goytisoló ha llevado mis pensamientos a la obra de Malaguzzi: “Ni nuestros entomólogos universitarios, con sus rutinarias clasificaciones, ni nuestros críticos literarios, tan propensos a la vacuidad y redundancia, alcanzan a incluirme en el comodín de una generación...”. La obra de Malaguzzi tampoco está incluida en el comodín de su generación, su pensamiento pedagógico no está valorado en la formación universitaria de gran parte de los maestros españoles, esto es un hecho constatable en sus programas de formación.

Resulta doloroso hacer, desde la propia universidad, esta dura crítica. Esto me lleva a preguntar: ¿cuáles pueden ser las causas de la falta de reconocimiento de su obra 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? La universidad no es la única res-

ponsable de este olvido, 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. Desde las siguientes reflexiones trato de plantear algunas de las posibles causas de este aparente olvido que puede ser personal de ciertos investigadores, pero nunca institucional.

La dificultad de clasificación de su obra

El deseo de modelizar y clasificar algo que por la propia naturaleza y deseo de su autor no es ni clasificable ni modelizable puede que lleve a un rechazo o a un aparente desconocimiento de una obra de gran envergadura, como la de Malaguzzi, debido a lo siguiente:

- Su experiencia personal y pedagógica aparece radicalmente distinta a la de sus contemporáneos. Su

deseo explícito de no ser encerrado en un “modelo” hace inviable para la comprensión de su obra una clasificación, según los criterios de organización lineales utilizados tradicionalmente.

- Su obra es metafórica, tiene la posibilidad de hacer vivo un pensamiento pedagógico, dinámico. Es capaz de dar respuestas a cada nueva situación. Pero, ¿cómo clasificar metáforas sobre la infancia?

- Malaguzzi, como Bachelard, cree que la luna, ese “pájaro rubio”, puede ser alcanzado por la infancia, y en esa creencia no pone trabas para su logro y, rompiendo con los marcos evolutivos de una psicología educativa “tradicional”, se anticipa a la infancia del futuro.

- 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”.

¿Es viable su obra en otros marcos educativos, fuera del contexto reggiano?

A veces se le muestra en los estamentos educativos universitarios como una obra “poco útil”, dado que su puesta en práctica resulta económicamente poco rentable. Las preguntas en los coloquios son casi siempre: ¿cuál es la ratio maestro-niño? ¿Qué hacer con los padres? O afirmaciones como éstas: “¡No se puede exigir al maestro la cultura que necesita para seguir semejante proyecto educativo!”. Generalmente, son preguntas a ras de tierra, que muchas veces resultan superficiales y nada coherentes desde la necesaria valoración de los derechos de la infancia. Trascienden más ansiedad, que una búsqueda de la calidad de las actuaciones didácticas. Esta ansiedad, tanto en los enseñantes como en la Administración, parece surgir de la idea de ver la obra reggiana desde la óptica de una utopía inalcanzable.

Pero la obra de Malaguzzi no ha sido utópica; ahí está y sigue estando vigente. Quizás eso duela e incomode, ante la incertidumbre de cómo es posible que esto se lleve a cabo. Y de forma inconsciente, se formulan las preguntas y surjan afirmaciones acerca de las posibilidades de llevar a término su pensamiento pedagógico

Su corta obra escrita conocida hasta la fecha

Se dice que ha escrito 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, 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”.

La incompreensión de sus mensajes estéticos

Existe una incompreensión de lo que auténticamente suponen sus mensajes estéticos, de lo que como actitud estética emana de su obra, por todo lo que tiene de aceptación de lo aleatorio, lo imprevisible, de ligazón de lo biológico con lo cultural.

También se olvida que Malaguzzi, desde su obra estética-pedagógica, aceptando lo nuevo, el cambio, la transgresión metafórica, exige con rigor las destrezas necesarias para llevar a cabo el hecho educativo.

Dificultades para mostrar a los futuros maestros un pensamiento pedagógico renovador

En su formación universitaria, los futuros maestros tienen dificultad a la hora de aceptar los cambios que supone la filosofía educativa de Malaguzzi. Mis alumnos universitarios me solicitan, cuando les presento 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 aun 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.

Reflexiones finales

El asombro, la transgresión, 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.

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.

* Isabel Cabanellas es catedrática del Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra.

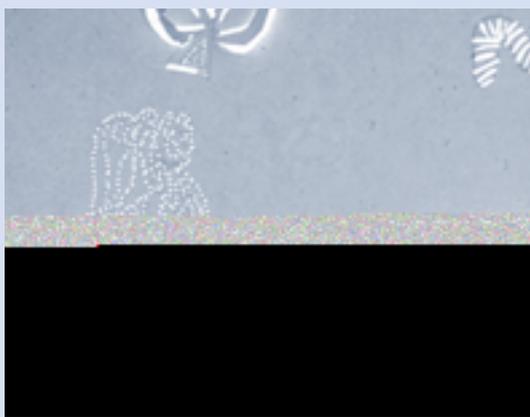
Un mercado de ideas

Autoría compartida*

Somos un grupo de estudio que surgió en torno a las ideas de Loris Malaguzzi. Generando durante doce años discusiones, retos, acuerdos y desacuerdos desde diferentes ciudades y ámbitos, ligados al mundo de la educación infantil.

Durante este período, nos hemos reunido con regularidad y, a lo largo de todo este tiempo, las actuaciones políticas y sociales sobre la infancia han experimentado cambios en nuestro país y ello ha repercutido, sin duda, en la trayectoria del grupo, en su paisaje, en su temperamento desde una visión crítica y comprometida.

El arte, la imaginación y la filosofía oriental que se esconde tras las ideas de Loris Malaguzzi le confieren cierta fascinación



Vea Vecchi

La figura de Malaguzzi también nos ha enseñado algo: que por encima de los cambios coyunturales, la fuerza de su proyecto radica en la imagen optimista del niño, de la niña, de la mujer y del hombre. Damos así importancia a la utopía para alimentar la acción; sin ella no es posible la educación.

Como grupo, nos hemos nutrido de textos, imágenes y proyectos realizados con los niños y las niñas, que nos han servido para discutir y reflexionar, para extender la acción a los diferentes proyectos que cada uno de nosotros estaba desarrollando en distintos contextos educativos. Hemos ido tejiendo una tela que nos arropa, aportando lo mejor de cada uno. Esto nos ayuda a cualificar las experiencias que llevamos a cabo en escuelas 0-3, en escuelas 3-6, en la formación inicial y continuada del profesorado, así como en el ámbito sociopolítico. Estos proyectos, alternativamente, han ido y vuelto al grupo para ser hilvanados y revisados. No han surgido en el grupo: no es éste nuestro objetivo. Nacen de inquietudes concretas, con otras personas y, en nuestros encuentros, provocan ese mercado de ideas que tanto nos fascina y que se expande en cada una de nuestras experiencias y contextos de trabajo.

Algunos de los temas que más nos han interesado de la filosofía de Malaguzzi han sido: la imagen de las potencialidades de la infancia; las capacidades y derechos de los niños y de las niñas; la complejidad de la identidad; la observación y la documentación como formas de aprehender, de comunicar, de dejar huellas y de hacer visibles las posibilidades de la infancia; y el compromiso político-social y cultural con la educación.

Para tratar estos temas hemos acudido a fuentes como el arte, la biología, la arquitectura, la literatura, la filosofía oriental, el teatro, el cine..., porque hemos aprendido de Malaguzzi que la educación es, sobre todo, un acto de diversidad y complementariedad cultural, más allá de la psicología y de la pedagogía.

Caos y controversia junto al placer de pensar

Del mismo modo, la persona y la obra de Malaguzzi nos han contagiado una forma de discusión acalorada, apasionada y, al margen del tiempo, con un clima y una estructura parecida a la del *pequeño grupo* que él propone. Para Malaguzzi, el pequeño grupo (y esto no sólo sirve para la infancia, sino también para las personas adultas) se asemeja a un mercado de ideas donde éstas se intercambian, se truecan, se negocian, donde existe el bullicio, donde conviven canales de comunicación paralelos e intercambiables, donde el caos, la controversia y la transgresión se unen al placer de pensar y estar juntos.

La idea del pequeño grupo, para Malaguzzi, nace de una concepción filosófica de lo que él denomina pedagogía relacional. Una pedagogía que basa su proyecto en crear una escuela capaz de comunicarse. Que sabe interactuar constructivamente, cooperar, investigar conjuntamente y con ganas de abandonar los estados improductivos de soledad que, tan a menudo, la propia escuela provoca.

El grupo, desde la calidez, apuesta por la exigencia que parte del inconformismo, de aceptar la crítica como forma de crecimiento, y de buscar un compromiso ético con nuestras propias ideas. Aspectos vividos junto con Malaguzzi y la experiencia reggiana.

Mientras tanto, disfrutamos estando juntos: comemos, charlamos, reímos, permitimos que la emoción y la amistad contagien el pensamiento y las ideas; valores de la cotidianidad que también Malaguzzi apreciaba.

* Teresa Godall (Universitat de Barcelona), Alfredo Hoyuelos (Escuelas Infantiles Municipales, de Pamplona), Silvia Palou (Escola Pública Estel-Guinardó, de Barcelona), Pusi Riera (Universitat de les Illes Balears) y Beatriz Trueba (Centro de Profesores, de Madrid-Centro).